



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Contributos para compreender o insucesso escolar

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre
na área de ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico**

Maria Helina Roque das Neves Dias

Orientador(es)

Professor Doutor Paulo Dias

2017, janeiro

AGRADECIMENTOS

Subjacente ao espírito de um estágio existe uma importante componente pedagógica, só possível de concretizar graças ao contacto com novas realidades e com as pessoas que lhes dão forma, razão pela qual não é possível deixar de expressar alguns agradecimentos a um conjunto de pessoas que contribuíram de forma indelével para mais este momento de aprendizagem.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Paulo Dias pela sua orientação neste trabalho, revisões de texto e também pela paciência e disponibilidade que lhe subjaz.

Em segundo lugar o reconhecimento vai para o grupo de professores da Escola Superior de Educação de Santarém pelo seu interesse e apoio crítico no sentido de formar uma boa profissional de ensino.

Como não podia deixar de ser, os agradecimentos vão também para as instituições e todas as professoras cooperantes, pelo acolhimento, condução pedagógica e apoio prestado ao longo do estágio.

Um agradecimento também muito especial a todos alunos que compunham as turmas com que se trabalhou, pela sua receção e carinho demonstrado, e pelo empenho nas várias tarefas propostas, que proporcionaram verdadeiros momentos de aprendizagem.

As palavras de reconhecimento são igualmente estendidas a todas as pessoas com quem se teve oportunidade de contactar nas instituições onde decorreram os estágios.

Por fim, mas não com menor importância, o último agradecimento é dirigido à família, em especial ao companheiro de uma vida - o marido, pela paciência e compreensão reveladas ao longo dos últimos meses. Aos filhos, Miguel e Daniel pelo orgulho com que sempre reagiram aos resultados académicos da mãe e pelas palavras de incentivo que levaram a continuar tão árdua tarefa. Espera-se que o entusiasmo, seriedade e empenho colocados neste trabalho lhes possa servir de estímulo para fazerem também eles mais e melhor.

RESUMO

Este relatório constitui o culminar do trabalho desenvolvido para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Santarém, e nele se reflete, sumariamente, o percurso formativo seguido durante o curso, numa lógica de reflexão e autoavaliação.

O relatório divide-se em duas partes. Na primeira parte é apresentado o contexto do estágio seguido de uma análise reflexiva sobre a prática de ensino-aprendizagem vivenciada, na leção das disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza onde se pretende evidenciar a aplicação/contextualização das aprendizagens teórico/práticas efetuadas durante o percurso académico, sintetizando-as numa conjuntura de prática pedagógica. Dessa experiência ressalta, essencialmente, a importância da preparação científica pedagógica de um professor para fazer face à realidade profissional nas suas várias dimensões (social, pessoal, cultural, profissional...).

A segunda parte é reservada à prática investigativa onde foi tomada como opção aprofundar conhecimentos sobre o insucesso escolar. Consciente desta problemática e devido ao momento de reflexão e questionamento em relação à educação considera-se útil e pertinente estudar um problema que afeta, de forma muito significativa, primeiro o aluno e a sua família, e consequentemente toda a sociedade em geral. Na realidade a importância deste estudo advém do facto de se procurar analisar um fenómeno complexo e multiforme, já que envolve fatores relacionados com várias dimensões, nomeadamente curriculares, psicossociais e ambientais que explicam o crescente insucesso escolar. Por este facto sentiu-se necessidade de discutir este tema com o intuito de clarificar/identificar manifestações e causas do insucesso escolar, assim como analisar modalidades de apoio implementadas nas escolas e os seus efeitos na redução do insucesso escolar.

Palavras-chave: sucesso/insucesso escolar; estágio pedagógico; apoio educativo.

ABSTRACT

This report contains the final result of the work developed to get the Teaching Basic Education - 1st and 2nd Cycle - Master's Degree, at Escola Superior de Educação de Santarém, and through it, it's briefly reflected the formative path followed during the course, on a reflexive and a logical ways and self-evaluation.

The report is divided into two different parts. In the first part, the content of the traineeship is introduced which is followed by a reflexive analysis about the experimented teaching-learning practice, during the Portuguese, History, Geography, Maths and Sciences teaching, in order to prove the application/contextualization from the theory/practical learning occurred during the academics path summarizing them as a situation as far as teaching practice is concerned. Through this experience it is highlighted and attached great importance to a scientific-pedagogical teacher's preparation in order to face the professional reality on its several dimensions (social, personal, cultural, professional...).

The second part is restricted to the investigative practice where it is taken as an option increasing knowledge about the Academic Failure. Being aware of this issue and due to moment of reflection and questioning about the education, it is considered helpful and appropriate studying a problem that affects, in a significant way, firstly the student and his/hers relatives, and consequently the whole society in general terms. In fact, the significance of this study has to do with trying to analyze a complex and a multiform phenomenon because it involves causes related to several dimensions, namely curricular, psychosocial and environmental which explain the increasing of the academic failure. This way, it was necessary to discuss this theme with a view to clarifying/identifying manifestations and causes associated to academic failure as well as analyzing support arrangements implemented at schools and their effects regarding academic failure reduction.

Key words: Academic success/failure; teaching practice; educational support.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – O Estágio	2
1 - Contextos de estágio e prática de ensino no 1º ciclo do ensino básico	2
2 - Contextos de estágio e prática de ensino no 2º ciclo do ensino básico	2
2.1 – Contexto de estágio em 2º ciclo do ensino básico – Português e História e Geografia de Portugal	4
2.1.1 - Caracterização do meio	4
2.1.2 - Caracterização da escola	5
2.1.3 - Caracterização das turmas	6
2.2 – Contexto de estágio em 2º ciclo do ensino básico – Matemática e Ciências da Natureza	9
2.2.1 - Caracterização do meio	10
2.2.2 - Caracterização da escola	10
2.2.3 - Caracterização das turmas	11
3 - Auto diagnóstico	13
4 - A prática de ensino/estágio	15
4.1 – Importância da prática de ensino/estágio na formação de professores	15
4.2 – Observar, planejar, agir e avaliar na prática de ensino/estágio	16
4.2.1 - A Observação	17
4.2.2 - A Planificação	18
4.2.3 - A intervenção em contexto de sala de aula	21
4.2.4 - A avaliação	28
4.3 - Prática de ensino supervisionada em Português.....	31
4.3.1 - Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Português.	31
4.3.2 - Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados	32
4.3.3 – Experiência de ensino-aprendizagem em Português - Análise reflexiva .	32
4.4 - Prática de ensino supervisionada em História e Geografia de Portugal	37
4.4.1 - Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal	37
4.4.2 - Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados	38
4.4.3 - Experiência de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal - Análise reflexiva	38
4.5 - Prática de ensino supervisionada em Matemática	40
4.5.1 - Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Matemática	40
4.5.2 - Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados	41
4.5.3 - Experiência de ensino-aprendizagem em Matemática - Análise reflexiva	41
4.6 - Prática de ensino supervisionada em Ciências da Natureza	45
4.6.1 - Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza	45

4.6.2 - Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados	46
4.6.3 - Experiência de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza - Análise reflexiva	46
Parte II – Insucesso escolar	51
Introdução	51
1 – Contributos para a compreensão do insucesso escolar	52
1.1 – Etimologia do conceito de insucesso escolar	52
1.2 – Definir insucesso escolar	54
1.3 – Origem do insucesso escolar	56
1.4 – Teorias explicativas do insucesso escolar	57
1.4.1 – Teoria dos “dotes” ou “dons” – fatores relacionados com os alunos	58
1.4.2 – Teoria do handicap sociocultural – fatores relativos à família	60
1.4.3 – Teoria socioinstitucional	65
1.5 – O papel do professor face ao insucesso escolar	67
2 – O combate ao insucesso escolar	69
3 – Análise reflexiva sobre as medidas educativas e os resultados dos alunos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza	85
3.1 – O Projeto educativo do agrupamento na promoção do sucesso dos alunos	85
3.2 – Análise dos resultados obtidos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza	87
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas.....	97
Anexos.....	106
Anexo I – Diploma e grelha de registo dos TPC	107
Anexo II – Exemplar de planificação	110
Anexo III – Exemplo de PowerPoint de apoio às atividades	113
Anexo IV – Exemplos de fichas informativas	116
Anexo V – Exemplar de fichas de trabalho	119
Anexo VI - Material manipulável de Matemática	121
Anexo VII – Material manipulável de Ciências da Natureza com guião	123
Anexo VIII – Guiões das atividades práticas de Ciências da Natureza	125
Anexo IX – Grelhas de observação: valores/atitude.....	130
Anexo X - Grelhas de avaliação de fichas de trabalho	132
Anexo XI – Grelha de avaliação da leitura.....	134
Anexo XII – Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal	136
Anexo XIII – Matriz da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal	143
Anexo XIV - Guião de Leitura – Sonhos de Natal.....	145
Anexo XV – PowerPoint – a carta	162
Anexo XVI - PowerPoint – o anúncio	165
Anexo XVII – Exemplo de carta dos alunos	167
Anexo XIX – Cartaz e folheto com pedidas de poupança de água	169

TÁBUA DE ABREVIATURAS

Siglas	Descrição
AAS	Associação Distrital de Atletismo
ACES	Agrupamento dos Centros de Saúde
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AEP	Abandono Escolar Precoce
AQPIEF	Programa de Apoio e Qualificação do PIEF
ASE	Ação Social Escolar
BE/CRE	Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
CEF	Curso de Educação e Formação
CEI	Currículo Específico Individual
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CDOS	Comando Distrital de Operações de Socorro da Proteção Civil
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CQEP	Centros de qualificação e o Ensino Profissional
CTSA	Conhecimento Tecnologia Sociedade e Ambiente
EAE	Ensino Artístico Especializado
ED	Ensino à Distância
EFA	Educação e Formação de Adultos
ENICC	Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas
ESES	Escola Superior de Educação de Santarém
GNR	Guarda Nacional Republicana
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Insucesso escolar
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério de Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUT	Nomenclatura de Unidade Territorial
PAA	Plano Anual de Atividades
PAPI	Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual
PEE/A	Projeto Educativo de Escola/Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PEPT	Programa de Educação para Todos
PIEF	Plano Integrado de Educação e Formação
PIIPA	Projeto Integrado Intervenção Precoce
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PISA	Programme for International Student Assessment
PIT	Plano Individual de Transição
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNM	Plano Nacional de Matemática
PNPAE	Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
PPEB	Programa de Português para o Ensino Básico
PTT	Plano Trabalho da Turma
REC	Revisão da Estrutura Curricular
RI	Regulamento Interno
SASE	Serviços de Ação Social Escolar
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
TEIP	Programa dos Territórios de Intervenção Prioritária
UEEA	Unidade de Ensino Estruturado para Alunos

INTRODUÇÃO

O presente documento, apresentado em forma de relatório, marca o final de um percurso que visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e pretende refletir resumidamente o trajeto formativo, assim como a atitude crítica e reflexiva em relação a todo o processo e desempenho experienciado, numa lógica de reflexão e autoavaliação. Pretende igualmente evidenciar o desenvolvimento de competências de investigação onde foi tomada como opção aprofundar conhecimentos sobre o insucesso escolar (IE), dado que é um tema que alimenta discussões e investigações e carece de muita compreensão.

O relatório divide-se em duas partes. Na primeira parte é apresentado o contexto dos dois estágios efetuados, seguido por um autodiagnóstico e de uma análise reflexiva sobre a prática de ensino-aprendizagem vivenciada, na lecionação das disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza, onde se destaca a aplicação/contextualização das aprendizagens teórico/práticas efetuadas durante o percurso académico, sintetizando-as numa conjuntura de prática pedagógica. Dessa experiência ressalta, essencialmente, a importância da preparação científico pedagógica de um professor para fazer face à realidade profissional nas suas várias dimensões (social, pessoal, cultural, profissional...).

A segunda parte é reservada à prática investigativa onde foi tomada como opção aprofundar conhecimentos sobre o IE. Consciente desta problemática e devido ao momento de reflexão e questionamento em relação à educação considera-se útil e pertinente estudar um problema que afeta, de forma muito significativa, primeiro o aluno e a sua família, e consequentemente toda a sociedade em geral. Ao conhecer melhor este problema mais fácil será reconhecê-lo e atuar sobre ele. Na realidade a importância deste estudo advém do facto de se procurar analisar um fenómeno complexo e multiforme, já que envolve fatores relacionados com várias dimensões, nomeadamente curriculares, psicossociais e ambientais explicativas do IE. Por este facto sentiu-se necessidade de discutir este tema com o intuito de clarificar/identificar manifestações e causas do IE, assim como o papel do professor face a este flagelo. Igualmente pretende-se analisar modalidades de apoio implementadas nas escolas e os seus efeitos na redução do IE. Por último apresenta-se uma análise reflexiva sobre as medidas educativas tomadas num dos agrupamentos, nomeadamente as que estão consignadas no projeto educativo e os resultados dos alunos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza.

O relatório termina com um capítulo dedicado às considerações finais onde se procura sintetizar aspetos considerados relevantes e significativos no desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em anexo são apresentados documentos que pela sua pertinência conquistam o lugar de figurar neste relatório, nomeadamente planificações que deram aso a toda a prática de ensino e materiais criados para o efeito (PowerPoint, grelhas e fichas de avaliação, fichas informativas...).

PARTE I – O Estágio

1. Contextos de Estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico foi creditada devido a se ter realizado um estágio profissionalizante quando da Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo e à experiência profissional avaliada com base num portefólio entregue à Comissão de Creditação da Escola Superior de Educação de Santarém, razão pela qual não se apresenta qualquer referência.

2. Contextos de Estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico

Conhecer o contexto da prática educativa é muito importante para se entender melhor todo o processo de ensino-aprendizagem, e assim poder diligenciar estratégias de atuação em função dos objetivos delineados, quer institucionais, quer pessoais e que se coadunem na promoção do sucesso educativo, fator considerado fundamental em qualquer ambiente escolar.

Logo, a integração no contexto e a prática letiva podem beneficiar com a caracterização prévia do meio onde a instituição escolar se insere, assim como da própria instituição, e muito particularmente do grupo de alunos onde o estágio se desenvolve. Importa evidenciar esta caracterização uma vez que todos estes aspetos influenciam cada aluno na sua forma de ser e estar, permitindo conhecer melhor cada um deles (Graue e Walsh, 2003). Para além disso ajuda a compreender melhor as situações relacionadas com a prática investigativa desenvolvida no contexto do estágio cuja temática está relacionada com o fenómeno do insucesso escolar.

O meio constitui, sem dúvida, uma importante fonte de recursos de interesse pedagógico, uma vez que pode explicar certos paradigmas e contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja ainda mais enriquecedora. Na verdade, o meio oferece diversos e diferentes recursos que se podem utilizar para relacionar os conteúdos programáticos com a realidade de cada aluno. É exemplo o património histórico e cultural onde se pode recorrer no caso da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) ou o próprio ambiente natural no caso das Ciências Naturais (CN). É igualmente uma fonte de conhecimentos para ajudar a perceber o contexto na qual estão inseridos os alunos e muito particularmente as razões que podem explicar as suas maiores ou menores dificuldades. Em estudos realizados acerca do insucesso escolar, tema da prática investigativa, tem sido defendido que este “estaria ligado à origem social do aluno e à sua maior ou menor bagagem cultural à entrada para a escola” (Sil, 2004, p. 24). Este autor refere ainda que “o sucesso e insucesso escolares são pois determinados por razões sociais em que a família, o meio e o estrato sociocultural estão na sua origem” (p. 29). Por este facto um professor nunca deve descurar o meio de proveniência dos seus alunos para os conhecer melhor e definir as estratégias a adotar para os objetivos/metastas a que se propõe.

A caracterização da escola também é fundamental para a compreensão de todo o contexto, no sentido de se poder intervir de forma mais contextualizada e adequada. Além de

conhecer o espaço físico importa realçar o conjunto de instrumentos de gestão necessários para a orientação, harmonização e articulação de procedimentos inerentes à vida dinâmica de cada escola. Para esse efeito destaca-se o regulamento interno (RI), o projeto educativo de escola/agrupamento (PEE/A), o plano anual de atividades (PAA) e o plano trabalho da turma (PTT), este de carácter mais específico a cada grupo de alunos que constituem cada turma.

O regulamento interno apresenta-se como o documento de regulação e funcionamento da escola. Constitui por esse facto um instrumento essencial de construção da sua autonomia.

O projeto educativo constitui para Albalat (1989) citado por Azevedo *et al* (2011) “um documento fundamental para a escola, pois é nele que se define toda a orientação da atividade educativa e escolar” (p. 15). Já Costa (1991) considera o projeto educativo um “(...) documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola” (p. 10). Assim, o projeto educativo surge como “um documento estratégico, orientador da ação educativa do estabelecimento de educação-formação e como instrumento operativo para os membros da comunidade educativa” (Azevedo *et al*, 2001, p. 25) garantindo à escola maior autonomia para operacionalizar melhor um processo de ensino-aprendizagem aos alunos, tendo em conta as particularidades da zona em que se insere.

O plano anual de atividades define-se como um documento de carácter operacional da ação educativa da escola (Azevedo *et al*, 2011) para vigorar durante um ano letivo. Trata-se de um documento de planeamento que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e os recursos que lhes são necessários.

Por sua vez, o plano de turma constitui-se como um plano de trabalho desenvolvido pelo professor titular de turma (pré-escolar e 1º ciclo) ou diretor de turma (outros ciclos) em consonância com o conselho de docentes. Com a elaboração de um plano de turma pretende-se dar a conhecer as características dos alunos evidenciando os seus pontos fortes e fracos e de forma a adequar o processo de ensino-aprendizagem ao contexto de cada turma, operacionalizando as estratégias educativas mais adequadas às particularidades cognitivas, socio-afetivas, comportamentais, bem como ao meio envolvente. Desta forma poderá garantir-se a aquisição, consolidação e desenvolvimento da aprendizagem consagrada nos programas e metas curriculares em articulação com o respetivo projeto educativo.

O processo de ensino-aprendizagem não pode decorrer também de forma eficaz sem que o professor conheça profundamente os seus alunos. Assim, outro aspeto importante na prática pedagógica é a caracterização dos alunos com quem o professor irá trabalhar, para que conheça o maior número possível de aspetos com eles relacionados do ponto de vista pedagógico e social. Assim poderá compreender melhor o seu nível de desenvolvimento, os seus gostos, o seu relacionamento...e conseqüentemente poder delinear melhor as estratégias e métodos a aplicar durante a prática de forma a corresponderem, o mais possível, aos interesses e modos de funcionamento da turma e de cada aluno em particular.

2.1. Contexto de Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – Português e História e Geografia de Portugal

O estágio decorreu no período compreendido entre o dia 21 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014, numa escola do distrito de Santarém. A decorrer durante o período normal de funcionamento, esteve sob orientação profissional e pedagógica de uma professora do quadro com mais de 30 anos de carreira, a cujo horário correspondiam duas turmas de 6º ano, num total de 58 alunos a quem se lecionava Português e HGP. Faziam igualmente parte do horário seis tempos letivos em regime de coadjuvação, a outras duas turmas do 6º ano, cuja finalidade primordial visava contribuir para o sucesso escolar, dando cumprimento a princípios orientadores do PEA. O estágio esteve ainda sob supervisão de três professores da ESES.

2.1.1. Caracterização do meio

A escola está situada num município a cerca de 10 Km da capital de distrito que se encontra, desde 2002, integrado na região estatística (NUT II) do Alentejo e na sub-região estatística (NUTIII) da Lezíria do Tejo. Devido à sua localização, o município é dotado de uma certa centralidade geográfica e elevadas potencialidades em termos de acessibilidade, dado que constitui um nó fundamental entre duas vias de elevada importância a nível regional e a nível nacional: o IC10 que liga o norte ao sul do país e a A13 que o liga ao sul e a A2 ao interior. A EN114 e a EN 118 são outros dois troços que servem a população residente.

Este município estende-se por uma superfície de 222,1 Km² (PORDATA) abarcando apenas 4 freguesias, mas com uma elevada densidade populacional (105,7 hab/Km²) que se tem vindo a acentuar nos últimos anos, comparativamente com outras regiões, nomeadamente no Alentejo que foi a região do país que mais população perdeu segundo os últimos censos (2011). Em termos demográficos residiam neste município 23 432 habitantes em 2011 (INE) e 23 481 em 2012 (PORDATA) o que vem confirmar o acréscimo de população dos últimos anos.

Em relação às habilitações académicas as tendências dos últimos anos são positivas, uma vez que tendem a diminuir as taxas de analfabetismo e a aumentar a escolarização na população residente com 15 e mais anos, mesmo ao nível do ensino superior (INE, 2011).

Em termos económicos, a zona mantém uma forte predominância da atividade agrícola e agroindustrial, principalmente no que se refere à transformação de produtos alimentares. No entanto, a maior parte da população encontra-se empregada no setor terciário relacionado com o comércio, bancos, seguros, transportes e comunicações, administração pública e serviços, com especial destaque para a restauração. No setor secundário destacam-se as indústrias de construção e obras públicas, metalurgia, metalomecânica, material elétrico e transportes, calçado, vestuário e têxteis, alimentação e bebidas e ainda madeira. O setor primário está relacionado com a produção de vinhos, culturas frutícolas e hortofrutícolas.

De salientar ainda que neste município estão sediadas algumas das mais importantes organizações de produtores do país, assim como de alguns serviços regionais como é o caso do Comando Distrital de Operações de Socorro da Proteção Civil (CDOS), o Agrupamento de Centros de Saúde (ACES) e ainda a Associação Distrital de Atletismo (AAS).

Em relação à rede escolar, o município é servido por 12 estabelecimentos de educação/ensino que formam um mega agrupamento: 1 escola secundária; 1 escola básica do 2º e 3º ciclos, 6 escolas básicas do 1º ciclo: 3 no meio urbano incluindo o novo centro escolar que integra alunos do pré-escolar e 1º ciclo e 3 no meio rural, e 4 jardins-de-infância: 2 no meio urbano e 2 no meio rural.

2.1.2. Caracterização da escola

A escola básica onde decorreu o estágio faz parte do Agrupamento de Escolas que serve a região, homologado por despacho do secretário de estado do Ministério de Educação e Ciência, em 28 de junho de 2013, cuja sede é a Escola Secundária situada na mesma localidade. Como tal está subordinada à Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo.

Trata-se de um estabelecimento de ensino, estruturado em quatro blocos e instalações desportivas de construção recente, que segundo o PEE tem capacidade para 30 turmas para as quais conta com 20 salas de aulas, seis laboratórios, duas salas de informática, quatro salas vocacionadas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, uma sala destinada à Unidade de Ensino Estruturado (UEEA), quatro gabinetes de trabalho e três gabinetes para clubes. Além disso possui refeitório, bufete, papelaria, serviços administrativos, Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos (BECRE), pavilhão gimnodesportivo com sala especializada, dois campos de jogos exteriores, balneários e sanitários. Tudo em razoável estado de conservação e parecendo corresponder aos parâmetros julgados necessários para um bom clima de ensino-aprendizagem do público-alvo.

O horário de funcionamento dos serviços situa-se entre as 08h30m e as 17h30m.

A escola tem parcerias com outras entidades, designadamente, Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Biblioteca Municipal, Desporto Escolar, Centro de Saúde, Câmara Municipal, Escola Segura (GNR), Projeto Integrado Intervenção Precoce (PIIPA), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), entre outros, que permitem o aumento dos recursos materiais e humanos. Colabora ainda com instituições responsáveis pela formação de docentes, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, nomeadamente, a ESES e Centro de Formação da Lezíria do Tejo.

Frequentavam a escola, no ano letivo 2013/2014, 909 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino. Quanto aos recursos humanos lecionavam nesta escola 32 professores do 2º ciclo e 42 do 3º ciclo entre pessoal do quadro e contratados segundo a informação dada pelos

serviços administrativos. De salientar que depois da integração no Agrupamento de Escolas começou a haver mobilidade de professores, principalmente entre a escola sede e a Escola Básica do 2º e 3º ciclo. Em relação ao pessoal não docente, integram a Escola Básica do 2º e 3º ciclo, 29 dos 95 colaboradores, desde auxiliares de ação educativa a administrativos.

Embora os instrumentos de gestão não estivessem completamente definidos/atualizados no início do ano letivo, devido ao reagrupamento recente das escolas, as linhas orientadoras de atuação de toda a comunidade escolar seguiram o antigo PEE, e foram operacionalizadas através do PAA e PAT. Destacam-se as diretrizes de continuar uma política que colimasse ultrapassar os principais problemas diagnosticados em cada turma e cada aluno em particular. Cada professor, na sua disciplina, era encarregue de analisar e delinear estratégias que visassem promover o sucesso escolar, a melhoria das aprendizagens e muito particularmente combater o absentismo injustificado, o abandono escolar, a indisciplina, a agressividade, a violência, ensinando a saber estar na sala e a conviver com os outros de modo saudável.

Para colmatar alguns dos pontos fracos sinalizados no PEE, também foram dinamizados alguns projetos e clubes de onde se destaca o Projeto Eco escolas, o Clube de Jornalismo, Clube de Informática, Clube de Fotografia Digital e o Jornal da Escola “*O nosso Jornal*”.

2.1.3. Caracterização das turmas

A prática de ensino supervisionada decorrente do estágio no 2º ciclo – Português e História e Geografia de Portugal sobreveio com duas turmas de 6º ano (turma X e turma Y), embora o horário da professora cooperante contemplasse mais duas turmas de 6º ano, com o perfil de coadjuvante. Apesar de se cumprir o horário na íntegra, o papel como estagiária foi de observadora nestas turmas, pelo que este grupo de alunos não consta nesta caracterização.

A turma X era constituída por 30 alunos, sendo 18 rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade, à exceção de um aluno que completou 15 anos em agosto último e que também é de nacionalidade Romena.

Não havia repetentes de 6º ano sendo que a turma transitou quase na totalidade do ano letivo anterior. Registaram-se apenas dois casos de alunos transferidos de outra escola, integrando a turma no início do ano letivo. Os alunos demonstraram, de forma geral, interagir de forma saudável com laços de amizade entre si, possivelmente devido ao convívio do ano letivo anterior. Mesmo os alunos que incorporaram a turma de novo mostraram-se integrados, apesar de um demonstrar mais timidez e ficar mais recatado em relação ao grande grupo.

No que se refere à relação mantida entre alunos, professora cooperante e estagiária pode-se caracterizar como sendo próxima e de estreita colaboração, traduzindo-se positivamente no clima e na dinâmica de trabalho em sala de aula, apesar do comportamento da turma nem sempre se coadunar, de modo geral, com um bom ambiente escolar.

Na análise sociológica, verificou-se que os alunos pertencem, na sua globalidade, a um nível médio em termos socioeconómicos. Apenas dois alunos beneficiam de apoios. Um integrado no escalão A e outro do escalão B.

Na sua maioria, eram provenientes da localidade onde se insere a escola e viviam quase todos com ambos os pais e irmãos. Contudo, há alguns casos em que viviam só com um dos progenitores (4 viviam com a mãe e 1 com o pai) ou com outros familiares (1 irmã).

A maioria dos pais/encarregados de educação mostrou-se interessado, pelo desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos, notando-se alguma preocupação com os resultados escolares e muito particularmente pela preparação para os exames de 6^o ano que os seus educandos teriam de realizar.

Relativamente às habilitações dos pais há um grande grupo de licenciados (9 pais e 15 mães) de onde se destaca 8 casos em que ambos são licenciados, o que por si pode explicar, em certa medida, o bom rendimento médio da turma, apesar do comportamento, pois tal como ficou comprovado em estudos feitos, nomeadamente, do *Programme for International Student Assessment* (PISA), os alunos que apresentam melhor aproveitamento escolar são os que pertencem a famílias com mais recursos educacionais e bens culturais em casa, que interagem com os filhos demonstrando relevante interesse académico e social (PISA, 2000: 47). De entre as profissões dos pais destaca-se sobretudo a área dos serviços (bancários, professores, técnicos de saúde...), sendo que há 3 casos em que o pai ou a mãe estão desempregados e 1 caso em que estão os dois progenitores desempregados, o que vem comprovar o anterior dito, pois estes alunos são dos que revelam maiores dificuldades em atingir as metas pretendidas.

Em relação às características educativas, os alunos mostraram-se, no geral, bastante interessados e participativos, embora bastante faladores, não cumprindo nalguns casos as regras de sala de aula, o que dificultou fortemente o normal funcionamento das atividades letivas. No entanto, em momentos de exposição de ideias e partilha de opiniões, os alunos demonstraram um grande à vontade em participar e, por conseguinte mais recetivos à aprendizagem. Por outro lado a participação espontânea e ativa, o levantamento de questões pertinentes sobre os conteúdos lecionados, principalmente a História e Geografia de Portugal, a cooperação e interação entre colegas, assim como a partilha de conhecimentos e experiências traduziu-se num aproveitamento bastante razoável da turma num contexto geral.

As dificuldades evidenciadas prenderam-se sobretudo com a falta de atenção e, muito particularmente, a algumas lacunas nos conhecimentos básicos de alguns alunos, mais especificamente no desenvolvimento de competências a nível do português, dado o seu carácter transversal a todas as disciplinas. O caso mais problemático diz respeito a um aluno Romeno, que embora esteja há alguns anos em Portugal revelou algumas lacunas, nomeadamente na ortografia e construção frásica. Concluiu-se ser devido ao português não ser a sua língua materna. Para colmatar estas situações, foram utilizados diferentes tipos de estratégias que

permitissem responder às necessidade educativas dos alunos, nomeadamente dar apoio mais individualizado aproveitando o facto de estar a professora cooperante e estagiária na sala de aula e várias vezes se interromperam as aulas para falar e refletir com os alunos sobre as consequências das suas atuações, procurando que compreendessem melhor o que é estar numa sala de aula e desenvolvessem o gosto pela aprendizagem e pela participação na vida escolar.

A turma Y era composta por 28 alunos e encontrava-se representada de forma semelhante relativamente ao género, ou seja 14 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Dois destes alunos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, apresentavam necessidades educativas especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 (alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação). Apesar destas condições estes alunos acompanharam as aulas normalmente tendo sido elaborado um programa educativo individual (PEI) para cada um onde foram especificadas as adequações a formalizar por todo o conselho de turma e a forma de avaliação destes alunos. O apoio individualizado foi dado pela professora titular ou estagiária e uma vez por semana (dois tempos letivos) contaram com o apoio da diretora de turma, como coadjuvante na aula de Português. Além disso sempre que se revelou necessário os alunos foram acompanhados por técnicos especializados.

Havia dois alunos repetentes de 6º ano. Os restantes provinham quase todos da mesma turma do ano letivo anterior o que se revelou uma mais-valia em termos de relacionamento, pois predominavam laços de amizade e um espírito de entreajuda que, não fosse a exceção de alguns alunos mais perturbadores, contribuíam para um bom ambiente escolar.

No que concerne ao relacionamento observado entre alunos, professora cooperante e estagiária considera-se que foi mantido um bom clima e dinâmica de trabalho, apesar do comportamento da turma em geral nem sempre corresponder.

No estudo das características sociológicas verificou-se que, globalmente, os alunos apresentam um nível socioeconómico médio baixo com 12 alunos a beneficiarem de apoio, 9 no escalão A e 3 no escalão B.

Em relação ao local de proveniência, os alunos provinham da localidade onde se insere a escola. Contudo, um pequeno grupo deslocava-se de zonas rurais limítrofes. A maioria vivia com os pais com exceção de um aluno que vivia com os avós e sete que viviam só com a mãe.

Contrariamente à turma anterior, os pais destes alunos, mostraram-se mais ausentes em relação ao percurso escolar dos seus educandos. Também nesta turma as habilitações dos pais são em média mais baixas, só 7 pais (4 pais e 3 mães) têm habilitações a nível da licenciatura e a grande maioria tem habilitações até ao 3º ciclo com forte predominância do 2º ciclo. Em relação à profissão destaca-se a área de serviços, da agricultura e indústria (operários fabris).

Tendo em conta as características educativas, os alunos revelaram-se, globalmente, interessados e participativos, salvo um pequeno grupo, e muito particularmente dois alunos (um

com NEE e outro repetente) que se apresentaram pouco empenhados e protagonizaram alguns momentos de instabilidade na sala de aula arrastando, nalguns casos, toda a turma atrás de si e, por conseguinte, dificultaram o normal funcionamento das atividades letivas. Esta situação obrigou à aferição de diferentes estratégias numa reunião conjunta de todo o conselho de turma, para que se pudesse trabalhar no mesmo sentido e assim minimizar este tipo de comportamento.

Dadas estas características, as maiores dificuldades sentidas nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal foram ao nível da atenção/concentração e no cumprimento das regras de sala de aula o que dificultou grandemente o desenvolvimento de competências, e consequentemente as metas curriculares a atingir. Para colmatar esta situação foram criadas em grande grupo algumas regras de sala de aula que os alunos registaram no caderno e várias vezes se chamou a atenção dos alunos para as consequências das suas atuações. Foram também usadas estratégias que se pretendiam de motivação para as aprendizagens, nomeadamente o recurso a audiovisuais e atividades de carácter mais lúdico.

Aliado a isso notaram-se casos de poucos hábitos e métodos de estudo, agravados pelo facto de alguns alunos terem de se deslocar em áreas interurbanas e chegarem bastante cedo à escola ou estarem envolvidos em atividades extraletivas como é o caso de atividades desportivas, não lhes deixando muito tempo para se dedicarem aos estudos. Para amenizar estas dificuldades, e como medida persuasiva e de motivação para o estudo, sempre que era proposto alguma atividade para casa era depois devidamente corrigida e registada a sua realização ou não, num documento criado para o efeito. No final de período foi entregue um diploma aos alunos que se distinguiram na realização dos trabalhos de casa (Anexo I).

2.2. Contexto de Estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências da Natureza

O estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências da Natureza decorreu, igualmente no distrito de Santarém, num agrupamento de escolas, a cerca de 38 km da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). Teve início no dia 11 de março de 2014 e decorreu até 04 de junho de 2014, no período normal de funcionamento da escola (08h30 – 18h30).

Esteve sob orientação profissional e pedagógica de uma professora do quadro com alguns anos de carreira, e a cujo horário correspondiam duas turmas de 5º ano (turma X a quem lecionava Matemática, Ciências da Natureza e Cidadania Ativa e turma Y a quem lecionava Matemática e Cidadania Ativa), uma turma de 6º ano no âmbito do apoio educativo a Matemática e 3 turmas de 4º ano no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). De realçar que as turmas do 4º não foram consideradas no estágio do 2º ciclo por pertencerem a um ciclo diferente do consignado ao estágio. Sendo assim só foram cumpridas as horas que constam no horário referente ao 2º ciclo. Esteve ainda sob supervisão de professores da ESES.

2.2.1. Caracterização do Meio

O município onde decorreu o estágio estende-se por uma superfície de 243,9 Km² (PORDATA) abarcando 4 freguesias desde o seu reordenamento em 2013 com uma razoável densidade populacional (90,9 hab/Km²) que se tem vindo a acentuar nos últimos anos, comparativamente com outras regiões. Aliás, este município conjuntamente com outro, a cerca de 6 Km, foram os que demonstraram maior variação de crescimento na região segundo últimos censos (9% e 26% respetivamente).

Em termos demográficos residiam no município 22 159 habitantes em 2011 (INE) e 22 210 em 2012 (PORDATA) o que vem confirmar o acréscimo de população dos últimos anos.

Em relação às habilitações académicas as últimas tendências mostram que as taxas de analfabetismo tendem a diminuir e a aumentar a escolarização na população residente com 15 e mais anos, mesmo ao nível do ensino superior.

Em termos económicos, a zona mantém uma forte predominância agrícola. No entanto, a maior parte da população encontra-se empregada no setor secundário, relacionado com as indústrias de construção e obras públicas, de produtos alimentares e de madeira, seguindo-se o setor terciário, ligado ao comércio a retalho, aos serviços e à administração pública. O setor primário está essencialmente ligado às culturas hortícolas, frutícolas e forrageiras, ao milho, à vinha, aos pomares de citrinos e ao olival. Na produção pecuária dominam os suínos e os cavalos, os quais constituem um dos maiores bens da região.

No que refere à rede escolar, as escolas públicas do município foram alvo de agrupamento de onde resultaram dois mega agrupamentos num total de 13 estabelecimentos de educação/ensino: 1 escola básica e secundária que integra alunos desde o 2º ciclo até ao secundário; 1 escola básica abrangendo o 2º e 3º ciclos, 4 escolas do 1º ciclo onde se inclui um centro escolar com alunos desde o pré-escolar ao 1º ciclo, 2 jardins-de-infância e 4 centros vocacionados para o pré-escolar. Há ainda a referir na rede escolar a Escola Profissional, que pretende formar os alunos para melhor enquadramento no mundo profissional.

2.2.2. Caracterização da escola

A escola básica e secundária é sede do Agrupamento de Escolas que serve duas das freguesias do município. Constituído em março de 2008 engloba 6 estabelecimentos de ensino/educação: 1 escola básica e secundária; 1 centro escolar do 1º ciclo e jardim-de-infância, junto da sede do Agrupamento; 3 escolas do 1º ciclo do ensino básico e 1 jardim-de-infância situados em freguesias rurais do município.

As instalações da escola foram reestruturadas recentemente com a construção de um novo grande edifício que se caracteriza pela organização em torno de dois pátios. A escola requalificada conta com 65 salas de aula dispostas por vários blocos (A, B, C, D e E), destinadas

aos vários níveis de ensino¹, novos laboratórios, uma nova área para alunos (Associação de Estudantes), nova biblioteca e centro de recursos educativos (BE/CRE), sala polivalente, auditório e um gimnodesportivo requalificado, e dois campos de jogos descobertos. Além disso, conta com áreas de serviços de gestão/organização e informática onde se podem encontrar as salas dos órgãos de administração e gestão, a sala de professores, sala de atendimento aos encarregados de educação, sala de trabalho para os diretores de turma, o refeitório, um bufete, papelaria, reprografia e os serviços administrativos entre os quais a Secretaria e os Serviços de Ação Social Escolar (ASE). De salientar ainda os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO.) e a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência. De referir também no Bloco E, local onde se concentram as aulas do 2º ciclo e, por conseguinte, onde se processou o estágio, a existência de uma sala de trabalho para os professores e uma sala de apoio ao estudo onde se encontra destacada, normalmente, uma equipa multidisciplinar para dar apoio aos alunos ou os receber quando por qualquer razão, geralmente comportamental, têm de abandonar a sua sala de aula.

Tudo se encontra em bom estado de conservação parecendo corresponder aos parâmetros julgados necessários para um bom clima de ensino/aprendizagem do público-alvo. Os espaços exteriores foram redesenhados, permitindo aumentar a área arborizada.

Frequentavam esta escola 1 172 alunos distribuídos pelo ensino básico e secundário (Ciências, Artes, Línguas) e, cursos CEF (tipo II e tipo III) e profissionais (Multimédia, Energias Renováveis e Apoio à Infância).

Como instrumentos de gestão conta com vários documentos orientadores de onde se destaca o PEA, construído após o diagnóstico da situação para o triénio 2010-2013², o RI e o PAA e plano de emergência.

2.2.3. Caracterização das turmas

O estágio em 2º ciclo do ensino básico – Matemática e Ciências da Natureza decorreu com as turmas de 2º ciclo que compunham o horário da professora cooperante.

A turma X era constituída por 21 alunos, sendo 12 rapazes e 9 raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos de idade. Havia 2 repetentes de 5º ano e 3 alunos com NEE ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, (alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação). De salientar ainda o caso de uma aluna com um plano curricular específico individual (CEI) integrando a turma nalguns tempos e disciplinas, nomeadamente Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física, Cidadania Ativa. Dispunha também de aulas mais específicas às suas necessidades noutras áreas com

¹ A- Ensino Secundário; B- Artes/Expressões Plásticas; C - Laboratórios; D – Gimnodesportivo; E – 2º e 3º ciclos.

² A 10/12/2014 foi aprovado novo Projeto Educativo de Escola a vigorar para o triénio 2014-2017.

professores de educação especial (Área Académica e Autonomia, Português Funcional, Cálculo e Clube Oficina de Expressão Plástica e Ambiente) sendo a sua avaliação qualitativa.

Relativamente à relação entre todos os intervenientes caracteriza-se como sendo próxima e de estreita colaboração, traduzindo-se positivamente na dinâmica de trabalho.

Em termos educativos os alunos mostraram-se, no geral, bastante interessados e na sua maioria participativos. Contudo, há a salientar alguns casos que requeriam maior atenção e que foram alvo de medidas mais individualizadas como pedagogias diferenciadas e apoio educativo.

Na análise sociológica verificou-se que os alunos eram na sua maioria da localidade onde se insere a escola e viviam com os pais (um ou ambos).

A turma Y era composta por 21 alunos, sendo 11 rapazes e 10 raparigas, quatro dos quais com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 (alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação). Havia quatro alunos repetentes dois dos quais frequentavam o 5º ano pelo 3º ano consecutivo. As suas idades variavam entre os 9 e os 12 anos.

Os alunos provinham na sua maioria da localidade onde se insere a escola e viviam com os pais (um ou ambos), à exceção de um aluno que vivia com os avós.

Na sua generalidade revelaram-se alunos interessados e participativos, alguns dos quais chegaram a colocar dúvidas quando não entendiam o que estava a ser lecionado. No entanto, houve outros casos onde se identificaram algumas dificuldades de aprendizagem o que limitou a sua participação e prejudicou a sua progressão apesar dos esforços evidenciados para colmatar essa fragilidade, nomeadamente com pedagogias diferenciadas e mais apoio individualizado, por exemplo.

Apesar destas evidências, há a realçar que o comportamento da turma pode ser considerado satisfatório nas disciplinas de Matemática e Cidadania Ativa. Nesse sentido muito contribuíram os constantes diálogos com os alunos para os sensibilizar para as desvantagens do seu comportamento. De salientar, também, o papel acrescido da professora cooperante na qualidade de Diretora de Turma mantendo sempre o contato com os encarregados de educação acerca dos seus educandos, aumentando por isso a proximidade da escola à família.

A turma do 6º ano era composta por 29 alunos, 11 raparigas e 18 rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade.

Dado o carácter de apoio educativo, no sentido de aprimorar os alunos para o exame de Matemática, a turma foi dividida em dois grupos para melhor corresponder às suas necessidades. As aulas foram essencialmente de resolução de exercícios das provas anteriores, esclarecimento de dúvidas e revisão de matérias essencialmente lecionadas no 5º ano.

Nesta turma o papel interventivo como estagiária foi essencialmente apoiar os alunos individualmente e esclarecer algumas dúvidas que iam surgindo.

3. Autodiagnóstico

No que concerne às competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais, há a realçar a experiência profissional em diferentes contextos educativos que ajudaram a perspetivar melhor alguns parâmetros da prática pedagógica e contribuíram para o desenvolvimento e aplicação de algumas das competências científico-pedagógicas. Em concreto há a realçar, a experiência profissional em contexto de formação profissional com jovens e adultos ou em contexto de ensino no 1º ciclo (alfabetização de adultos e crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade), no 2º ciclo (Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal no ensino dito normal e Homem Ambiente, Formação Complementar e Português no ensino recorrente) e ainda no 3º ciclo (História).

No entanto, há que considerar que cada caso é um caso e um professor deverá estar em constante atualização e a analisar a sua atuação para poder corresponder da melhor forma aos objetivos a que se propõe ou que lhes são exigidos na comunidade escolar onde poderá lecionar. Na verdade, o facto de se ter alguma experiência a lecionar poderá trazer alguns benefícios, mas não traz tudo, principalmente quando se tem de lecionar novas disciplinas, como é o caso de Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo. Acresce a este facto a implementação, no próprio ano letivo do estágio, de novos programas, nomeadamente o de Matemática (MEC, 2013-a) e novas metas curriculares (Matemática (MEC, 2013-a), Ciências Naturais (MEC, 2013-b) e História e Geografia de Portugal (MEC, 2013-c)). De considerar ainda o novo acordo ortográfico e as novas regras no domínio da gramática. São tudo estruturações no ensino muito recentes, e, por conseguinte, a carecer de maior aprofundamento, nomeadamente na revisão da estrutura curricular, principalmente a Matemática devido ao novo programa e na análise das metas curriculares a atingir, assim como uma maior atenção à nova ortografia e regras gramaticais.

Apesar de tudo, julga-se ter as competências científicas e didáticas necessárias à leção, incluindo as quatro disciplinas que compuseram a prática de ensino em 2º ciclo. A experiência profissional e os conhecimentos adquiridos durante o curso assumem-se como fundamentais e estruturantes para uma melhor especialização profissional enquanto professora. Algo tido como ponto mais fraco crê-se que facilmente pode ser colmatado com alguma reflexão, pesquisas e leituras, no sentido de aprofundar todos os conteúdos que fazem parte dos programas do 1º ao 4º ano e do 5º e 6º anos de escolaridade e as novas estruturas curriculares.

Mais especificamente para cada disciplina convém realçar que se está ciente da importância que o Português tem na vida do aluno, no seu desenvolvimento não só pessoal como social, no sucesso educativo, na autonomia, na formação da personalidade pelo que se considera indispensável refletir sobre situações de aprendizagem que melhor se adequem a cada aluno/turma e sobre a aplicação de instrumentos essenciais e estruturantes que levem à aquisição das competências básicas na área do Português.

Em relação à disciplina de História e Geografia de Portugal considera-se a área de maior confiança e à-vontade a par da disciplina de Ciências Naturais. Há, no entanto um ponto a destacar que se prende com a história local. Por muito que se saiba de história de Portugal há sempre aspetos da história local que se devem aprofundar e trazer para a sala de aula para que os alunos compreendam melhor a sua própria história e a da sua localidade. É o que acontece em relação ao local onde decorreu o estágio. Tem-se conhecimento de alguns aspetos em que a zona está ligada ao passado histórico de Portugal. No entanto, julga-se pertinente aprofundar melhor esse facto, principalmente no que concerne a conteúdos ligados ao 2º ciclo de escolaridade. Em relação às Ciências Naturais há a destacar como ponto mais fraco alguma inexperiência em contexto de aulas práticas, nomeadamente em ambiente de laboratório.

A disciplina, de Matemática revelou-se a disciplina que poderia trazer alguma insegurança, principalmente em momentos de esclarecimento de dúvidas dos alunos. O sentimento que poderia não se estar totalmente preparada para todas as suas questões era evidente. Na Matemática há um resultado possível mas vários caminhos para lá chegar. Conhecê-los a todos é complicado, mesmo depois de uma larga reflexão, principalmente para um professor com menor experiência nesta área. Portanto, menos sensibilizado para determinadas situações que poderiam surgir, aumentando a dificuldade de as perspetivar e, por conseguinte, de corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos.

Há ainda outros aspetos em que se sente necessidade de maior reflexão e aprimoramento, nomeadamente aspetos ligados à gestão de comportamentos na sala de aula e no agilizar da autonomia dos alunos na elaboração das tarefas propostas. Outro ponto prende-se com o cumprimento das planificações. Com o comportamento irrequieto dos alunos e as dificuldades por eles evidenciadas nem sempre é fácil lecionar os conteúdos programados. Mesmo com o passar dos dias em que se vai conhecendo melhor a turma e a sua dinâmica de trabalho, torna-se complicado tomar opções e cumprir toda a planificação delineada. Pelo que fica o dilema. Qual a melhor forma de atuação? Cumprir a planificação ou dar atenção aos alunos? Parar para dar apoio ou mesmo para chamar a atenção sobre o comportamento, implica não se conseguir avançar com o programa. Avançar sem esclarecer ou ajudar o aluno pode prejudicar as suas aprendizagens. O que fazer nestes casos? Compreende-se que só o professor o poderá decidir na hora sob reflexão do que será melhor para a turma/aluno. Assim tem-se a clara noção que este aspeto suscita necessariamente constantes reformulações e adaptações. Em relação à avaliação da intervenção pedagógica julga-se que as opções tomadas podem contribuir para as aprendizagens dos alunos, dado que subsiste a preocupação de elaborar planificações bem estruturadas e de acordo com a planificação anual. Por outro lado emerge a constante preocupação da compreensão dos alunos sobre o que se está a trabalhar e, por fim, não menos importante o domínio dos conhecimentos que tem sido uma procura constante para poder corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos.

4. A prática de ensino/estágio

4.1. Importância da prática de ensino/estágio na formação de professores

A prática de ensino e mais concretamente o estágio pedagógico é, sem dúvida, uma componente fundamental de um curso via ensino, pois permite ao estagiário colocar em prática um manancial de conhecimentos adquiridos de uma forma teórica, assim como conhecer a realidade profissional e institucional em que poderá vir a trabalhar. Ao mesmo tempo também lhe proporciona condições para a reflexão científica necessária ao desenvolvimento da práxis pedagógica. Com efeito, a teoria permite ao estagiário apropriar-se de instrumentos teóricos e metodológicos que levam ao entendimento da estrutura e funcionamento de todo o processo educativo, mas somente a prática viabiliza a reflexão crítica sobre a sua ação de forma a questionar, e conseqüentemente melhorar as suas competências, quer em aspetos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes relativos a todo o contexto escolar.

Assim, o confronto entre a teoria e a prática, seguido de uma reflexão crítica possibilita ao estagiário compreender melhor toda a dinâmica inerente ao processo educativo, e a construção de um conjunto de saberes que permitirá a formação e/ou ressignificação da sua identidade profissional e/ou uma proposta de formação contínua no caso de estagiários que já atuam no domínio do ensino/educação e como tal já conhecem o interior da escola.

Deste modo, entende-se que o estágio constitui um elemento muito importante de aprendizagem para a prática docente pois ajuda o estagiário a adquirir e desenvolver “um conjunto de conhecimentos, competências, destreza e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão” (Flores, 2000, p. 30). Tal como refere Perrenoud (1999, p. 148), “ninguém aprende a nadar pelos livros”, e a aprendizagem em contexto real permite consolidar e adquirir novos conhecimentos, tornando-se também “um momento único, o primeiro da socialização na profissão docente”, como referem Jacinto e Sanches (2002) citados por Mesquita (2011, p. 64). Na verdade, é no estágio que os estagiários em início de formação “sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores (...) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011, p. 15). Igualmente poderá tornar-se um momento de formação contínua onde o professor no papel de estagiário poderá dar continuidade à sua formação e crescer profissionalmente, pois “a formação contínua torna-se não só um direito, mas também um dever que o educador deverá assumir ao longo da sua carreira para garantir a maturação a nível pessoal, organizacional e profissional nas mais variadas vertentes e dimensões (Medeiros, 2008, p. 46).

Por conseguinte, o estágio é primordial na formação de professores, na medida em que permite ao estagiário aprimorar várias dimensões com base no desenvolvimento de competências de observação, planeamento e avaliação, sobretudo na fase das suas intervenções. Só aí o estagiário poderá adequar a sua prática às necessidades dos alunos, sendo

que a par dessas competências, a fase de reflexão assume igualmente grande importância no sentido de contribuir para a sua aprendizagem, mudança e construção de novas competências, tanto no momento da ação como também no final de cada intervenção.

Desta forma a observação,

“...a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a construírem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro teórico de referência, resultante da prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflexiva” (Carrascosa *et al*, 1993, *in* Gomes e Medeiros, 2005, p. 20).

4.2. Observar, planear, agir e avaliar na prática de ensino/estágio no 2º ciclo do ensino básico

Conforme o exposto, há que reconhecer a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão como ferramentas essenciais para que se possa intervir de forma adequada no processo de ensino. Primeiro, porque a observação permite conhecer melhor cada criança e o grupo, nomeadamente as suas capacidades, interesses e dificuldades e também recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que os alunos vivem, com vista à adequação do processo educativo. Por outro lado porque a observação se constitui como base de todo o processo, e mais especificamente do planeamento e da avaliação, na medida em que

“não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança” Formosinho (2007, p. 61).

Em segundo lugar, porque a planificação serve de apoio, orientação e justificação sobre as opções tomadas e metas a atingir; serve também de referência/orientação das ações durante o processo de ensino/aprendizagem, bem como define as estratégias que servem de apoio à concretização das atividades e aos instrumentos de avaliação. Como refere Ribeiro (1997).

“Através dessa operação de planeamento, identifica-se o que se pretende atingir (os objectivos de aprendizagem), concebe-se o processo de chegar lá (métodos, meios e materiais) e finalmente, a maneira de saber se se conseguiu, ou não, o pretendido (tipos de instrumentos de avaliação)” (p. 21).

Depois, porque a avaliação permite refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos, e verificar se os objetivos previamente definidos foram atingidos e quais as dificuldades existentes. Deste modo pode-se delinear as melhores soluções com vista o sucesso educativo. Ou seja, a avaliação permite apreciar o progresso dos alunos nos vários domínios de aprendizagem e, em particular, diagnosticar problemas no seu percurso escolar, verificando-se assim (ou não) a necessidade de repensar as estratégias e as atividades, no sentido de melhorar as práticas em termos de ensino/aprendizagem. Corroborando esta ideia, Ribeiro (1997) sustenta que

“é necessário verificar, ao longo do percurso [escolar], se estão a ser cometidos erros ou desvios que vão impedir que se obtenha o produto desejado, o que, não a ser feito, pode conduzir a um insucesso final (...). A avaliação ao longo do trajecto a percorrer permite, (...), introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projeto à rota traçada (p. 5).

Verifica-se assim que a avaliação não encerra, por si só, o ciclo de uma intervenção. Ela contribui para algo mais vasto e de grande importância no processo de ensino e aprendizagem: a reflexão. Isto porque o professor ao refletir sobre a sua prática pedagógica poderá melhorar o seu desempenho e qualidade de ensino no sentido de promover o sucesso escolar. Com efeito, a reflexão ajuda o professor a analisar melhor o seu trabalho aprendendo com o sucesso e erros cometidos durante a sua prática pedagógica, e a verificar as aprendizagens efetivas dos alunos.

No contexto destas tomadas de posição, são de seguida apresentadas evidências sobre factos considerados significativos durante todo o percurso de estágio nas duas valências (Português/HGP e Matemática/CN) tendo como fio condutor e essencial do processo: observação, planificação, intervenção e avaliação e sempre com carácter reflexivo.

4.2.1. A observação

A observação em contexto escolar permite recolher informações contextualizadas fundamentais que permitem ao futuro professor dar um novo significado aos seus saberes e produzir novos conhecimentos sobre a docência. De acordo com Estrela (1994), a observação deverá ser crucial, desde o início do estágio, para recolha de dados, descrições, análises e caracterizações que deverão ser necessárias para que o estagiário possa planear a sua ação, pois a observação permite tornar o estagiário “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio” (p. 62) na sua prática.

Por conseguinte, a fase inicial de observação assumiu-se como etapa fundamental precedente à prática de ensino. Não só porque ajudou a conhecer melhor as turmas/professoras cooperantes, assim como permitiu vislumbrar o que viria a ser o contexto da prática pedagógica nas diferentes valências. Também ajudou a criar laços afetivos visando uma melhor integração. Para isso foi essencial uma atitude mais proactiva no sentido de procurar logo de início a proximidade com os alunos ao contrário de uma atitude de mera espetadora. Pretendia-se com isto intervir junto dos alunos, trabalhar com eles, ajudá-los, mostrar disponibilidade.

A observação incidiu sobre todas as turmas atribuídas para a prática pedagógica, registando-se os aspetos julgados revelantes no decorrer das aulas, como por exemplo as maiores dificuldades dos alunos, seu comportamento, etc.. Não foram as melhores condições para observar, porque em ambos os estágios o período de observação incidiu na semana em que os alunos foram submetidos a momentos de avaliação e por isso a dinâmica foi muito específica (preparação, realização e correção do teste). No entanto, ainda se revelou frutífera,

pois incidiu sobre vários parâmetros. Deu para observar o funcionamento das aulas sobretudo os rituais e métodos de abertura e término utilizados pelas professoras cooperantes. De igual modo observou-se a linguagem utilizada na sala de aula, o modo como cada professora expôs os conteúdos e trabalhou as competências, deu instruções para a realização das tarefas, qual a tipologia de exercícios escolhida, as estratégias e metodologias usadas, assim como os recursos utilizados. Particularmente deu para observar o contexto de um momento avaliativo muito específico que é a realização de um teste de avaliação, ou seja, observou-se a forma como foi preparado, o momento da sua realização e posteriormente a sua entrega e correção.

No que respeita aos alunos, também foi extremamente importante a observação da sua dinâmica, o modo de estar na sala de aula, nomeadamente, o comportamento, a sua relação com os seus pares e professor, as suas reações à temática das aulas, tarefas e resolução das atividades, e ainda o tempo necessário para a concretização das mesmas.

A maior vantagem da observação neste período inicial consistiu na possibilidade de se ter um conhecimento mais individualizado de cada aluno e que ajudou a antever como se poderia planificar cada aula tendo em conta a heterogeneidade encontrada.

Este aspeto vem de encontro a outro fator que se considera muito importante da observação que é constituir-se como uma ferramenta fundamental no enriquecimento profissional do professor, na medida em que pode promover o sucesso dos alunos e do próprio professor pois admite-se que é através da capacidade de observação que o professor pode tomar a decisão do que acredita ser verdadeiramente adequado ao grupo que tem perante si e assim planificar melhor as suas aulas e adaptá-las quando necessário.

4.2.2. A Planificação

No entender de Zabalza (2000) a planificação pode ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Sendo assim, a planificação também constituiu uma etapa extremamente importante. Não só porque estabeleceu a base na determinação dos conteúdos e respetivos objetivos/metastas a atingir pelos alunos, numa estreita relação com o programa, como constituiu um guião na preparação dos materiais e na aplicação das atividades selecionadas, ajudando no encadeamento das mesmas em cada contexto de aprendizagem.

Ao ajudar na prática pedagógica crê-se que contribuiu para um bom desempenho como professora estagiária, e conseqüentemente para o sucesso escolar dos alunos tendo em conta os seus resultados escolares. Este facto vem de encontro à ideia de Arends (1995) quando defende que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p. 45) pois o facto de os professores planificarem as suas

atividades “melhora os seus resultados” (p. 45) tendo em conta que eles passam a refletir sobre as mesmas, e podem aferir o que é melhor para cada grupo de trabalho.

Conclui-se por isso que a planificação é essencial no trabalho de qualquer professor ao permitir-lhe pensar e organizar a sua prática, transformando-o num gestor do currículo. Esta gestão foi visível quando se assumiu o controlo da planificação e se tomou uma série de decisões para desenvolvimento do currículo, concebido a nível central pela tutela. Na verdade, em cada planificação realizada esteve implícita a conceção de educação retirada, mormente, da experiência académica e profissional. Estiveram igualmente implícitas, práticas didáticas, formas de pensar e de refletir sobre os conteúdos planificados e, muito importante, sobre o modo de os apresentar de forma acessível aos alunos, articulando-os com as suas experiências, seus interesses e necessidades. Tomou-se deste modo uma atitude ativa e interventiva na preparação das aulas em detrimento do papel de professor executivo, que simplesmente cumpre o programa curricular sem ter em atenção as reais necessidades dos alunos a quem se dirige, indo de encontro às novas tendências. Efetivamente assiste-se atualmente a uma rutura significativa na forma oficial de conceber o currículo e o papel dos professores. O currículo deixou de ser entendido como uma prescrição onde era alinhado um conjunto de conteúdos e atividades a desenvolver nas aulas e que os professores teriam de respeitar, entendendo-se mais como um instrumento de trabalho sobre o qual o professor pode decidir a sua configuração conforme o contexto em que está inserido.

Reis (2009) corrobora este facto quando destaca a importância da autonomia do professor enquanto gestor de conteúdos programáticos propostos pelo Ministério de Educação e Ciência (MEC). Neste âmbito também se reconhece a heterogeneidade que caracteriza o contexto escolar português, que engloba realidades muito específicas e distintas. As situações consideradas nos novos programas curriculares resultam, assim, de uma partilha de responsabilidades entre o MEC, a quem cabe a definição de um conjunto de competências/metabol e às quais está associada uma série de conteúdos distribuídos pelos vários ciclos de ensino, numa perspetiva de progressão, e a cada escola/professor que ficará responsável por definir o percurso que entenda adequado aos seus alunos, em função das suas características particulares, em harmonia com o que for estabelecido pelo PEE/A, PAA e muito particularmente pelos PTT, pois são eles que definem as particularidades de cada contexto escolar.

Desta realidade advém uma evidência: a planificação não deve ser considerada como um receituário. Conceber e seguir uma planificação não invalida que o professor não tenha em consideração situações imprevisíveis e/ou os interesses e motivações dos seus alunos e, por tal, possa fazer as reformulações que ache necessárias em prol de um objetivo bem delineado: a aprendizagem dos alunos. Portanto, a planificação não poderá ser um elemento estático, mas antes dinâmico, em constante atualização e reformulação. Assim, se surgir algum contratempo ou se o professor se aperceber que as estratégias usadas não estão a resultar pode e deve

mudá-las. Para isso é essencial que a planificação seja flexível cabendo ao professor “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Zabalza, 2000, p. 54). Convém também não esquecer que a planificação é um instrumento de trabalho e que, por isso, o professor deve torná-lo um documento simples e direto, compreensível para todos, de modo a facilitar a sua prática docente em vez de se tornar um constrangimento. Assim, cada planificação deve ser clara e coerente quanto às metas e respetivos objetivos a atingir, aos recursos a utilizar, tarefas a desenvolver e duração das mesmas, assim como clarificar a respetiva avaliação. Não esquecendo o fator motivação. Só assim estão criadas condições para se conduzir uma aula com sucesso.

Pelo exposto foi sempre preocupação durante o estágio indagar diretrizes fundamentais de trabalho para proporcionar aos alunos uma boa aprendizagem começando logo na fase da planificação. Assim, para a operacionalizar definiu-se logo à partida um modelo que pelas suas características se revelasse exequível e de fácil compreensão e que pudesse ser aplicado em cada turma. Em suma, que surgisse como um instrumento facilitador durante a fase de intervenção nas aulas e contribuísse para o sucesso das mesmas.

O modelo escolhido foi um modelo linear (Anexo II). Segundo Arends (1995), o modelo linear é a “perspetiva dominante que orienta a maior parte do pensamento e acção” (p. 94). Este autor defende ainda que “uma boa planificação educacional caracteriza-se por objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno” (p. 94).

Escolhido o modelo, procurou-se elaborar as planificações com algumas características consideradas essenciais por Zabalza (2000), nomeadamente coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza. Assim, ao definir cada planificação pretendeu-se que fossem simples, clarificando bem os conteúdos programáticos indicados pelas professoras cooperantes, assim como os objetivos/metasp a atingir por cada grupo de alunos. Nesse sentido procuraram-se recursos e foram definidas atividades e estratégias de ensino diversificadas, consideradas pertinentes no intuito de motivar e incentivar os alunos a atingir as metas curriculares delineadas para cada área, já que se entende que uma criança motivada detém maior capacidade de atenção/concentração. Foi igualmente definido o tipo de avaliação a realizar para comprovar a compreensão e aquisição dos novos conhecimentos, registando tudo no modelo de planificação criado para o efeito. Além disso, também se procurou que as planificações mostrassem alguma coerência e grau de flexibilidade de modo a permitir adaptações quando necessário, o que veio a acontecer algumas vezes.

Para ajudar na estruturação das planificações foram analisados os documentos curriculares de referência para cada disciplina e nível de escolaridade – 5º e 6º ano, assim como os documentos orientadores vigentes nos agrupamentos onde decorreram os estágios (PEE/A,

PAA, PTT, planificações anuais e critérios de avaliação de cada disciplina) de forma a estruturar melhor a planificação e a tomar as melhores decisões com vista o sucesso escolar dos alunos. Foram igualmente tidas em consideração as sugestões das professoras cooperantes. Do mesmo modo se procurou bibliografia específica e diversos recursos *online* para ajudar e complementar a preparação científica dos conteúdos e o delinear de estratégias e instrumentos de trabalho. O manual escolar foi igualmente um importante recurso na fase da elaboração da planificação. Por um lado, porque se concorda com a ideia de Gérard e Roegiers (1998) quando assumem o manual como o instrumento mais próximo do aluno e, por conseguinte, de mais fácil consulta, nomeadamente, para seguimento das matérias lecionadas e consolidação de conhecimentos, ou ainda como referência na pesquisa e preparação de informação que contribua para o desenvolvimento das suas competências. Por outro lado, porque se acredita ser um importante recurso para o professor ao permitir-lhe um desenvolvimento mais eficaz das suas funções e a renovação pedagógica dos seus métodos de ensino ao apresentar caminhos e estratégias complementares que lhes permitam reformular e incrementar a sua prática pedagógica. Ou ainda, por constituírem um instrumento auxiliar na consecução de tarefas e preparação de aulas, assim como de processos de avaliação formativa e estratégias de remediação. Conclui-se, por isso, que o manual constitui um auxiliar imprescindível, ainda que não exclusivo no processo de ensino-aprendizagem pelo papel de mediador que assume entre o programa e os alunos/professor. Em alguns casos poderá dizer-se que desempenha funções de “programa da disciplina” ao condicionar as práticas letivas e ao definir os conteúdos e respetivas formas de apropriação tal como refere Pinto citada por Dias (2013) e em conformidade com a alínea b) do art.º 3º, da Lei nº 47/2006, de 28 de agosto que entende o manual escolar como

(...) instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

4.2.3. A intervenção em contexto de sala de aula

A fase de implementação da planificação é fulcral para o desenvolvimento das aprendizagens. Não basta ao professor ter delineado com antecedência e de forma refletida as atividades a realizar na aula, adequando-as aos alunos, aos conteúdos e ao tempo. Ele também deverá ter a preocupação de criar um ambiente favorável à sua execução onde “o empenho, a entrega pessoal e a dedicação são qualidades que possibilitam ao profissional ter a capacidade para dar resposta às solicitações das práticas diárias (Mesquita, 2011, p. 146).

Por conseguinte, ao longo de todo o processo de intervenção foi grande o empenho e tentou-se pôr em prática o que se entende como fundamental para a motivação e conseqüente

aprendizagem dos alunos assim como para a concretização dos objetivos e metas do projeto educativo de cada agrupamento onde decorreram os estágios.

Também se teve em consideração o contexto da prática pedagógica das professoras cooperantes, e o perfil de desempenho profissional dos profissionais de educação nas mais variadas dimensões, conforme preconizado no decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Assim, durante as aulas, todo o trabalho foi desenvolvido tendo em atenção as reais necessidades de cada grupo de alunos e muito particularmente os com NEE, numa tentativa de ir ao encontro das suas maiores dificuldades com o intuito de as colmatar ou em último caso diminuir. Nessa lógica procurou-se junto das professoras cooperantes, informações gerais sobre cada turma e, muito especificamente, sobre as áreas em que os alunos revelavam maiores dificuldades e em que itens dentro dessas áreas eram mais expressas. O facto de se fazer par pedagógico com as professoras cooperantes, e haver um desencontro das disciplinas a lecionar em relação às semanas de intervenção também se revelou muito importante, pois percebeu-se melhor quem tinha mais dificuldades e qual o seu teor, construindo desta forma um maior conhecimento das turmas e de cada aluno em particular. Ao mesmo tempo pode-se vislumbrar estratégias usadas pelas professoras cooperantes perante determinadas situações e lecionação de conteúdos o que se tornou uma vantagem em prol da melhoria do desempenho durante as intervenções. Efetivamente, se por um lado o facto de não se ter par pedagógico se pode tornar num constrangimento, pois não há um par com quem se possa trocar impressões e ideias, pedir sugestões, ajuda, etc., por outro, há a vantagem de poder melhorar o desempenho partindo da observação do trabalho das professoras cooperantes com largos anos de experiência.

Através da planificação, procurou-se selecionar metodologias, estratégias e atividades diferenciadas adequadas à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos e as ilações retiradas da análise efetuada sob o ponto de vista da eficácia de cada intervenção e das observações realizadas. No entanto, sempre que necessário, adaptaram-se as planificações às situações vivenciadas em prol da aprendizagem dos alunos. Pois, tal como refere Abrantes (1985) “a planificação não deve seguir um esquema rígido; pelo contrário, deve ter em conta as situações inesperadas que vão ocorrendo e adaptar e modificar aquilo que tinha previsto” (p. 1). Na realidade, o professor pode levar tudo muito bem planeado com métodos e estratégias bem definidas, mas depara-se muitas vezes com situações em que tem de adaptar as suas práticas às situações vividas.

No início da prática uma das preocupações era cumprir a planificação, até por ser um item de avaliação enquanto estagiária, mas cedo se percebeu que não se deveria tomar uma posição tão rígida no cumprimento da mesma sem pôr em causa as aprendizagens dos alunos.

Apesar das planificações terem sido elaboradas de acordo com aquilo que se achou ideal para cada turma e sobretudo para fazer face à planificação anual e indicações das professoras cooperantes, nem sempre foi fácil lecionar os conteúdos programados, o que obrigou a determinadas reformulações e adaptações nalguns planos de aula de cada estágio efetuado. Esta situação surgiu porque as turmas nem sempre corresponderam conforme previsto obrigando a dar mais atenção a certos aspetos que não foram considerados, principalmente aqueles em que se tinha a convicção errada de que os alunos já os deveriam dominar por constarem nos programas de níveis de escolaridade anteriores. A falta de concentração dos alunos e alguns comportamentos e atitudes inadequadas para o bom funcionamento das atividades letivas também constituíram constrangimentos no incumprimento da planificação. Outras adaptações ou reformulações surgiram igualmente fruto da reflexão de cada intervenção, uma vez que se pôde integrar em aulas similares com outra turma, sugestões das professoras cooperantes e/ou dos professores supervisores quando das aulas assistidas e ainda as particularidades do que correu melhor ou pior durante a prática pedagógica.

Assim, para minimizar algumas restrições que surgiram no cumprimento das planificações, e comparativamente às primeiras aulas, procurou-se fazer, quando necessário, um resumo geral prévio dos conceitos a abordar e englobar esse momento na planificação. Também se procurou fazer a ligação com as aulas anteriores para melhor enquadramento e sistematização das matérias. Para isso recorreu-se ao diálogo com os alunos questionando, muitas vezes, aqueles que evidenciavam alguns constrangimentos na sua aprendizagem direcionando-lhes as respostas para que surgisse um reforço positivo e se sentissem mais confiantes e motivados, e conseqüentemente mais empenhados na sua aprendizagem. Esta situação está de acordo com a técnica do condicionamento operante de Skinner, segundo a qual o comportamento que produz efeitos agradáveis tende a tornar-se mais frequente.

As aulas em que não se estava a intervir ajudaram também a identificar os alunos com maiores dificuldades através da observação e do apoio individualizado que se lhe pôde proporcionar enquanto a professora cooperante estava a lecionar. Estes momentos também foram fundamentais para se conhecer melhor os alunos com NEE e assim poder atuar de forma a fazer a diferenciação pedagógica e adequar procedimentos e estratégias, nomeadamente ajudar individualmente sempre que possível, elaborar fichas de trabalho diferenciadas ou solicitar a ajuda do (s) colega (s) do lado quando se verificava que não estavam a conseguir acompanhar. Este caso passou-se muito nas aulas de CN no laboratório, não só com os alunos com NEE, mas também com outros que mostraram algumas dificuldades, principalmente ao nível do domínio psicomotor (saber-fazer). Nesse sentido, foram colocados algumas vezes os alunos com mais conhecimentos e destreza a apoiarem esses colegas. Esta estratégia revelou-se uma mais-valia para os alunos, principalmente os que apresentavam mais debilidades e muito gratificante para a prossecução das atividades pois assim pôde-se dar continuidade às aulas e cumprir

melhor o que estava planejado para cada uma. Aliás o trabalho em cooperação foi utilizado em várias atividades das diferentes disciplinas, como por exemplo em Português na elaboração de textos em pequeno ou grande grupo, em ciências nas aulas laboratoriais e na elaboração de um cartaz e folheto sobre a água a divulgar pela escola (Anexo XIX) e em Matemática quando houve entreajuda na construção e identificação de figuras geométricas ou em História e Geografia de Portugal quando da análise conjunta de uma fonte histórica.

Na realidade muitos foram os métodos adotados assim como as estratégias de forma a dar algum dinamismo às aulas e corresponder o melhor possível aos objetivos pretendidos nos diferentes domínios da aprendizagem. Uma vez que, segundo Bloom (1979) as aprendizagens ocorrem no domínio cognitivo (conhecimento), psicomotor (habilidades) e afetivo (atitudes) procurou-se que as metodologias adotadas nas diferentes disciplinas lecionadas abarcassem esses três domínios. Em certos casos foi adotada uma metodologia mais expositiva principalmente para transmitir conhecimentos mais estruturados, introduzir novos conteúdos ou proceder à sua sistematização. Nestas circunstâncias recorreu-se muito ao manual e/ou meios audiovisuais em que a comunicação verbal era privilegiada para promover a participação ativa dos alunos. Foram explicados aos alunos determinados conteúdos promovendo o diálogo e questionando-os constantemente para indagar o saber prévio ou se estavam a compreender e se as aprendizagens eram efetivadas. Noutras situações foi utilizada uma metodologia ativa e socializante com recurso ao trabalho de grupo/pares onde os alunos eram promotores da sua própria aprendizagem, como são exemplo as atividades práticas no laboratório em que os alunos, em grupo, através de guiões da atividade prática tinham de chegar às suas próprias conclusões. Este método originou um trabalho acrescido, na medida em que se constatou que habitualmente os alunos não trabalhavam em grupo e sim individualmente. Assim houve a necessidade de formular regras e desenvolver hábitos de trabalho em grupo, mas, por outro lado, aumentou a motivação e incrementou as aprendizagens ligadas às atividades propostas. A única desvantagem encontrada foi o aumento de barulho na sala e alguma confusão adstrita a situações deste género, nomeadamente a nível da pouca autonomia revelada. O método demonstrativo também foi utilizado, essencialmente na disciplina de Matemática ao nível do saber-fazer quando da abordagem à geometria, e mais concretamente nas construções geométricas. Nesse âmbito recorreu-se muitas vezes ao quadro ou a meios audiovisuais³ para demonstrar a forma de execução de determinada figura geométrica, nomeadamente os passos a seguir e/ou a forma como os alunos deveriam pegar nos diferentes instrumentos de desenho (régua, esquadro, compasso, transferidor).

Qualquer um dos métodos utilizados teve o seu cunho de importância na aprendizagem dos alunos, pois todos possuem características que os tornam adequados a diferentes situações. Se por um lado o método expositivo permitiu a transmissão dos conteúdos de forma mais eficaz

³ <https://www.youtube.com/watch?v=9rXn8gfMGZg>; <https://www.youtube.com/watch?v=Z4zZPRuJrRs>

e rápida em comparação com os métodos mais ativos, estes apresentaram a vantagem de estimular mais o raciocínio e as capacidades de análise e crítica dos alunos, ou seja um maior domínio dos seus conhecimentos, uma vez que a aprendizagem realizou-se sobretudo pelo que o aluno fez em detrimento do que se fez enquanto professora. O papel de professora/estagiária nestes casos foi mais de orientadora e dinamizadora das aprendizagens.

Como se pode verificar, independentemente das metodologias adotadas, as estratégias centraram-se muito na promoção do papel ativo dos alunos ao proporcionar tarefas que se pretendiam significativas para os alunos para promover a sua participação e o máximo de motivação e empenho para as aprendizagens atendendo sempre ao seu ritmo de aprendizagem. Mesmo nos momentos mais expositivos procurou-se o diálogo e a sistematização das matérias em diapositivos de PowerPoint elaborados para o efeito ou no quadro, instrumento muito utilizado, não só por se encontrar mais acessível, mas também por permitir os registos do que se pretendia os alunos assimilassem e copiassem para os seus cadernos, nomeadamente resumos dos conteúdos lecionados ou os tópicos mais importantes.

Outro instrumento privilegiado foi o manual escolar adotado nas escolas para cada disciplina e toda a panóplia de atividades por eles fornecidas, já que era prática das professoras cooperantes e aquela a que os alunos estavam mais habituados, constituindo-se, por isso, um auxiliar imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Este facto vem de encontro a alguns autores que consideram o manual escolar um instrumento privilegiado dos professores na planificação/implementação das suas aulas e o recurso principal dos alunos, sendo muitas vezes, a sua única fonte de consulta e de estudo dentro e fora da sala. Ou seja, serve de referência ao professor enquanto suporte na apresentação dos conteúdos de aprendizagem e de referência aos alunos que, através da sua leitura, acedem ao conhecimento, sistematizam e progridem na aprendizagem nas recomendações programáticas. Autores como Zabalza (2000); Magalhães (1999), Pinto (2003); Castro (1995); Chopin (2004); Gérard e Roegiers (1998) defendem também que o manual escolar assume no contexto do ensino-aprendizagem uma função central no processo educativo quer pelo papel de mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado e planificado, quer pelas múltiplas funções que variam de acordo com o respetivo utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é utilizado.

A par do manual também se procuraram materiais/recursos alternativos de forma a dar um carácter mais lúdico às aulas e por consequência tornarem-se mais motivadoras, onde os alunos pudessem ser chamados a intervir mais ativamente. É exemplo o recurso a alguns audiovisuais disponíveis nas plataformas das editoras dos manuais adotados, como é o caso da “Plataforma 20” e Escola Virtual” e pequenos filmes. Ainda em relação aos recursos didáticos utilizados, foram pensados e elaborados de maneira a tornarem-se instrumentos complementares e facilitadores das novas aprendizagens e, por conseguinte ajudarem na

compreensão e construção de conhecimentos dos alunos. São exemplo desses recursos apresentações em PowerPoint elaborados para determinadas aulas (Anexo III), alguns deles com pequenos jogos de sintetização das matérias; fichas informativas (Anexo IV) e fichas de trabalho (Anexo V) criadas em todas as disciplinas lecionadas para os diferentes conteúdos abordados, assim como material manipulável no caso de Matemática (Anexo VI) e Ciências (Anexo VII) e guiões das atividades práticas no caso das Ciências (Anexo VIII).

Em relação ao ambiente e ritmo de aprendizagem procurou-se manter sempre na sala um clima de descontração favorável ao processo de ensino/aprendizagem, sem alterar muito o contexto em que os alunos estavam habituados com as professoras cooperantes, uma vez que a presença enquanto estagiária era temporária. Ao longo do estágio também se procurou estabelecer com todos os alunos, uma relação próxima com base na reciprocidade de responsabilidades, diálogo e respeito mútuo, tendo sempre uma palavra amiga quando necessário, já que se considera que o papel de um docente não se esgota no perfil institucional, mas deve ser complementado com variadíssimos papéis, tais como moderador, amigo e disponível às solicitações dos alunos. Nesse sentido tentou-se assumir mais um papel de orientadora da aprendizagem dos alunos, pelo que se interagiu com eles, procurou-se escutar e fazer escutar atentamente as suas opiniões intervindo não só na transmissão dos conteúdos, mas também para fomentar a participação, o questionamento e estimular a cooperação entre todos. Os alunos foram questionados sobre os diferentes conteúdos para verificar as suas aprendizagens. Foram igualmente incentivados e procurada a sua motivação, e acima de tudo foi demonstrada disponibilidade para colmatar as suas dificuldades o que criou um bom ambiente de trabalho. Identicamente foi tomada uma postura por si só dinâmica ao circular pela sala. Desta forma pôde-se supervisionar melhor o trabalho da turma e auxiliar aqueles que demonstraram maiores dificuldades. Além disso pôde-se manter um contato de maior proximidade com todos os elementos e contribuir para a prossecução de um caminho que culminasse no sucesso educativo o que se considera conseguido ao analisar os resultados escolares nas avaliações de final de período. Considera-se por isso a relação pedagógica com os alunos muito boa e contributiva para o seu desenvolvimento pessoal e social.

No processo ensino-aprendizagem em que se valoriza prioritariamente o público-alvo – o aluno e a fim de melhorar a prática pedagógica foi pedido, também, aos alunos que num texto (anónimo ou não) registassem as suas impressões acerca do professor estagiário, incluindo as estratégias, materiais/recursos apresentados. Da leitura desses textos ficou bem presente o bom relacionamento mantido com os alunos e alguns pontos fortes e fracos do seu desempenho. Dos pontos fortes evidenciados pelos alunos há a realçar a simpatia e disponibilidade demonstrada, além dos recursos apresentados ao longo das aulas. A maioria manifestou gostar muito das aulas. De entre os pontos fracos e que carecem de uma maior reflexão, destacam-se as impressões de uma das turmas em que alguns alunos apontaram os PowerPoint apresentados

dispensáveis, revelando gostarem mais de acompanhar a matéria pelo manual, na disciplina de HGP tal como era hábito com a professora cooperante, o que levou à reflexão sobre os seus hábitos e métodos de estudo. Neste caso concluiu-se que estão muito direcionados para a memorização. Confirmado nas fichas de avaliação, em que algumas das respostas se revelaram a transcrição parcial ou total de conteúdos do manual escolar. Em antítese, as outras turmas revelaram gostar muito da exposição da matéria com recurso aos audiovisuais, nomeadamente os PowerPoint. Sendo assim, pensa-se continuar a utilizar os PowerPoint e/ou outros meios áudio visuais, mas com a preocupação acrescida de corresponderem melhor ao conteúdo de cada manual de forma os alunos seguirem melhor os conteúdos abordados e não se desmotivarem depois no seu estudo.

Alguns elementos das turmas também revelaram como constrangimento o tom de voz elevado com que por vezes se processavam as aulas. Neste caso, após uma breve reflexão, chegou-se à conclusão que isso acontecia espontaneamente para sobrepor a voz ao burburinho quando os alunos começavam a dispersar e a fazer mais barulho. É um caso a melhorar, pois tem-se a clara consciência de que a elevação do tom, não culmina numa audição melhor e pode prejudicar um dos instrumentos de trabalho do professor - a voz.

Há ainda a realçar a dificuldade de alguns alunos acompanharem, por vezes, o ritmo de trabalho. Foi uma batalha difícil, o que levou nalguns casos ao não cumprimento da planificação diária, mas pensa-se que no final de cada estágio esse aspeto melhorou, pois os alunos constataram que não se esperaria que primeiro brincassem, falassem e só depois trabalhassem. Foi muita vez usada a estratégia de escolher um(a) aluno(a) como referência, para que todos compreendessem que se os colegas faziam as atividades a tempo, era importante que eles trabalhassem melhor para conseguirem terminar as tarefas.

Portanto, os pontos fracos a apontar em todo o desempenho no estágio nas diferentes áreas prendem-se sobretudo com o cumprimento das planificações, mas julga-se que algo de positivo foi conseguido com as medidas tomadas anteriormente referidas. Outro aspeto em que foram sentidas maiores dificuldades foi na gestão do comportamento dos alunos e no agilizar da sua própria autonomia na elaboração das tarefas propostas pelo que são aspetos a aprimorar tal como outras situações que foram apontadas pelas professoras cooperantes e professores supervisores, nomeadamente salientar melhor o que se pretendia que os alunos retivessem e não perder tempo com preciosismos, tentar arrumar melhor o quadro, ou seja, apagar o que não seja necessário e realçar o mais importante.

Em relação a pontos fortes no desempenho durante todo estágio há a realçar as planificações bem estruturadas. Embora se tenha sentido dificuldade em cumprir algumas, fica a clara convicção que foram bem delineadas. Por outro lado emerge a constante preocupação da compreensão dos alunos sobre os conteúdos lecionados e por fim, não menos importante, o

domínio dos conhecimentos que tem sido uma procura constante para poder corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos.

Por tudo isto quer-se ainda frisar que o desempenho é um processo contínuo que vai sendo aperfeiçoado com o tempo e neste caso contou com a colaboração de todos os intervenientes, desde os alunos que pelas suas dúvidas e conquistas demonstraram o que poderá ser melhorado ou a manter, o feedback das professoras cooperantes que pelos seus conhecimentos e experiência estão mais aptas e sensibilizadas para determinadas situações e/ou estratégias. Foram elas que estiveram mais próximas e puderam modelar a prestação enquanto estagiária e personificar a avaliação de uma forma específica e detalhada quanto possível. E finalmente não menos importante os professores supervisores, enquanto elementos de ligação entre o estagiário, a Escola Superior de Educação de Santarém e as escolas/professoras cooperantes, de forma que as suas indicações foram muito importantes e concernentes ao que na realidade é pretendido no estágio pedagógico.

4.2.4. A Avaliação

De acordo com a legislação em vigor, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho, Art.º 23-1).

Por seu lado Roldão (2003) defende que avaliar “é um conjunto organizado de processos que visam (i) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (ii) a verificação da sua consecução” (p. 41) atribuindo aos alunos “uma posição numa escala de valores” (Ribeiro, 1997, p. 76). Assim cabe ao professor, “criar mecanismos de acompanhamento do processo” (Roldão, 2003, p. 41) para que possa aferir se os conhecimentos estão a ser adquiridos da melhor forma ou se terá de ajustar e reorganizar toda, ou parte da sua prática pedagógica.

Verifica-se assim que a avaliação está integrada no processo de ensino-aprendizagem, pelo que foi reservado um momento considerado à avaliação em todas as planificações realizadas nas diferentes áreas, definindo-se objetivos que eram adjacentes a cada uma e que tipo de avaliação se iria realizar, aferindo desta forma o desempenho enquanto docente e as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Como refere Valadares (1998) “não há avaliação correta sem a definição de objetivos claros (p. 58). De facto, não é possível determinar o que se conseguiu atingir durante o processo ensino-aprendizagem se não soubermos desde o início onde queremos chegar (Domingos, Neves & Galhardo, 1987 p. 205). Ribeiro (1997) reforça esta ideia ao afirmar que “um ensino sem objetivos seria um ensino cego e ao acaso; sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (p. 22).

Por conseguinte, a avaliação pode adquirir várias funções no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fermin (1971) citado por Carrasco (1989) pode; (i)“verificar o cumprimento dos objectivos previamente estabelecidos”; (ii)“prognosticar as possibilidades educativas do aluno;” (iii) “diagnosticar as falhas e as dificuldades que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem”; (iv) “orientar e reorientar este processo” (pp. 15-16). O mesmo autor reforça a ideia acrescentando que a avaliação permite conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do ensino e aprendizagem e, “em consequência, facilitará a sua correção e melhoramento” (p. 16).

Deste modo, consoante cada função, assim deverão ser os procedimentos da avaliação. Para Ferreira (2007) a avaliação envolve um conjunto de “passos sequenciados que se condicionam e afectam integralmente” (p. 23), tendo como finalidade “ a tomada de decisões, que podem ser de diagnóstico das necessidades e interesses e pré requisitos para as novas aprendizagens, de orientação do processo de ensino aprendizagem e ainda de hierarquização e de certificação dos alunos” (p. 23). O professor deve, por isso, definir o que avaliar, como avaliar e quais as razões dessa avaliação.

Para fazer a avaliação o professor pode considerar três modalidades consignadas no Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho, Art.º 24º: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A par destas modalidades o professor deve ainda considerar a avaliação naturalista que tem como objetivo avaliar de uma forma qualitativa os alunos. Envolve a observação do desempenho e comportamento dos alunos no contexto diário da aula à medida que realizam o seu trabalho.

Tomando em consideração estas ideias, procurou-se acompanhar sempre o progresso dos alunos, até porque os resultados obtidos poderiam contribuir para modificar a prática pedagógica. Assim recorreu-se à observação naturalista para avaliar qualitativamente o comportamento dos alunos, o interesse, o empenho, a autonomia, a participação, cooperação, respeito pelos outros, cumprimento de regras...sempre tendo em conta o contexto em que aconteceram de forma a orientar melhor todo o trabalho e corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos. Para avaliar esses parâmetros foi criada uma grelha (Anexo IX) onde foi registada a avaliação sobre o observado relativamente a valores, atitudes e organização demonstrados pelos alunos em determinadas situações relativamente circunscritas.

De igual forma foram utilizados outros instrumentos, nomeadamente grelhas de avaliação de fichas de trabalho (Anexo X), grelhas de avaliação da leitura (Anexo XI), grelhas de registo dos trabalhos de casa (Anexo I) e guiões de atividades práticas realizadas em Ciências (Anexo VIII), com a finalidade de fazer uma avaliação formativa e assim identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as que levantaram maiores dificuldades para melhor “ajustamento de processos e estratégias” tal como preconiza o decreto-lei nº 139/2012 (Art.º 24º-3).

Todas as fichas efetuadas pelos alunos também foram alvo de observação durante a sua realização na aula e posterior correção individualizada para se ter a certeza que as atividades foram realizadas com sucesso ou não, e/ou onde é que os alunos revelavam mais dificuldades. Para esse efeito foram sempre recolhidas as fichas elaboradas procedendo-se à sua correção em casa e devolvidas aos alunos com as devidas correções e algumas anotações de aspetos a melhorar tendo em vista contribuir para o desenvolvimento da sua aprendizagem. De forma a envolver os alunos na sua avaliação também foram criadas grelhas de avaliação de fichas de trabalho para que o aluno revisse o seu trabalho e o pudesse autocorrigir (Anexo X).

Em relação à avaliação sumativa que se traduz “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (Decreto-lei nº 139/2012, Art.º 24º-4) foram elaborados testes para as disciplinas de Português e HGP (Anexo XII) a que corresponderam as respetivas matrizes (Anexo XIII) e critérios de avaliação para que os alunos pudessem orientar melhor os seus estudos. Estes testes foram corrigidos em casa, mas classificados em conjunto com a professora cooperante onde foram discutidas as respostas dos alunos em relação aos critérios de avaliação, uma vez que a professora cooperante era melhor conhecedora das características dos alunos àquele momento e, muito importante, porque esta avaliação tem ascendência sobre “a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-lei nº 139/2012, Art.º 25º-4). Nas disciplinas de Matemática e CN não foram elaborados qualquer tipo de testes de avaliação porque eram definidos em departamento e iguais para todas as turmas, conforme estipulado no início do ano letivo. Assim foi decidido que não iria realizar nenhum teste apesar da disponibilidade evidenciada. No entanto, participou-se sempre na sua apreciação e na elaboração das provas finais de equivalência à frequência do 2º ciclo no caso de Matemática contribuindo com algumas sugestões.

Além dos instrumentos referidos foram utilizadas outras estratégias para poder avaliar melhor os conhecimentos dos alunos, nomeadamente o levantamento dos seus conhecimentos prévios como forma de diagnóstico, utilizando para o efeito o diálogo, ou seja privilegiando a oralidade. Com esta modalidade deu-se oportunidade aos alunos de exporem o que sabiam sobre determinado assunto e serviu também como elo de integração a novos conteúdos a abordar, uma vez que a avaliação diagnóstica deve “fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-lei nº 139/2012, Art.º 24º-2).

Em suma todas as atividades realizadas pelos alunos serviram como fonte de informação sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens e não menos importante puderam contribuir para uma tomada de consciência do desempenho enquanto estagiária, nomeadamente os pontos mais fortes e fracos em toda a prática pedagógica.

4.3. Prática de ensino supervisionada em Português

4.3.1. Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Português

O ensino da língua portuguesa reveste-se de particular importância na formação de base dos falantes da comunidade linguística portuguesa, uma vez que é através da língua materna que cada um estrutura a sua individualidade, o seu pensamento, a sua forma de agir, e se torna parte integrante de uma comunidade. Por sua vez, o desenvolvimento linguístico processa-se através do meio em que o indivíduo está inserido, das suas vivências linguísticas, que ocorrem nos vários contextos de socialização, pelo que o adequado domínio da língua é essencial na formação, enquanto membro da comunidade.

Por este facto convém realçar a relevância que a disciplina da Português assimila no currículo oficial como base de suporte e integração, contribuindo desta forma para um melhor desempenho na literacia do aluno. Na verdade é fundamental que os alunos desenvolvam competências relacionadas com a fala e a escrita na escola, agente fundamental da transmissão de conhecimentos, com vista a um melhor sucesso escolar e profissional. Ao entrar na escola e sujeito ao ensino formal, o aluno não só aperfeiçoa o domínio da oralidade, como desenvolve os restantes domínios. Isto é, aprende a reconhecer a informação linguística – compreensão oral e de leitura –, a produzi-la – expressão oral e escrita – e a elaborar o conhecimento intuitivo da língua ou conhecimento explícito (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 25).

O desenvolvimento destas competências passa pela utilização da língua portuguesa, enquanto disciplina curricular, não só como veículo de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências, mas também “como uma disciplina universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares” (Bartolomeu e Sá, 2008, p. 15) uma vez que contribui para a aquisição de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a aprendizagem global do aluno. Recorrendo a palavras de Ferraz (2007), a aprendizagem da língua materna: “desencadeia processos cognitivos; / facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras; / propicia o autoconhecimento; / alarga o conhecimento do mundo; / facilita o relacionamento com os outros; / permite o acesso à informação, à cultura; / possibilita o sucesso social e no trabalho” (p. 20).

Pelo exposto, verifica-se que a disciplina de Português ajuda a reforçar e a completar o desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e não disciplinar ao operacionalizar-se nos seus vários domínios: oralidade, escrita, leitura e gramática, pois a língua portuguesa

(...) é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo (ou seja, é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos) (Bartolomeu & Sá, 2008: 15-25).

4.3.2. Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados

Os conteúdos abordados correspondem aos quatro domínios do Português contemplados na planificação anual da escola básica e secundária onde decorreu o estágio. São eles:

Domínios	Conteúdos
Oralidade	Texto narrativo: aspetos paratextuais;
Leitura e Escrita	Texto narrativo: componentes da narrativa; Produção de textos: carta e postal; texto descritivo: o anúncio; texto instrucional: a receita; texto informativo: ementa de natal.
Educação Literária	Texto narrativo;
Gramática	Campo lexical; divisão silábica e regras de translineação; Recursos Expressivos; Verbos introdutórios ou declarativos; Tipos e formas da frase; Vocabulário (sinonímia); Onomatopeias; Retrato físico e psicológico; Adjetivos; Família de palavras; Classes das palavras.

4.3.3. Experiência de ensino aprendizagem em Português- Análise reflexiva

O estágio iniciou com um período de observação onde houve oportunidade de analisar a capacidade dos alunos ao nível da oralidade. Verificou-se que ambas as turmas tinham boas capacidades discursivas e um léxico adequado à faixa etária e aos diversos temas abordados augurando um bom ambiente para diálogo. Outro ponto em destaque foi a fluidez de leitura dos alunos, assim como a capacidade de escuta. Em relação à escrita deu para perceber a forma como os alunos corresponderam às diferentes solicitações da professora e algumas das suas dificuldades, o que nas intervenções futuras pôde contribuir para as colmatar, uma vez que, como referem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem e exige o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas. De salientar também a importância do ensino da expressão escrita para apropriação e transmissão de conhecimentos pois da sua a mestria depende a aprendizagem em todas as áreas curriculares.

Após o período de observação seguiu-se a prática de ensino com aulas planificadas segundo indicações da professora cooperante e com base nos documentos orientadores (Programa - 2009 e Metas Curriculares - 2012⁴) tendo em conta os quatro domínios de referência apresentados nas Metas Curriculares: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática para o 6º ano de escolaridade. Porque as Metas Curriculares se baseiam no Programa, também foram consideradas as competências específicas a desenvolver nos alunos (Compreensão e Expressão Oral, Leitura, Escrita, e CEL), assim como os objetivos e descritores de desempenho respeitantes a cada documento. Esta opção pretendeu dar uma visão comparativa entre os dois instrumentos de orientação da prática letiva, uma vez que ambos regem o processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Optou-se por aplicar as novas metas curriculares apesar só ser de carácter obrigatório a partir do ano letivo 2014/2015 para o 6º ano de escolaridade conforme Despacho nº 15971/2012 de 14 de dezembro.

Numa primeira instância as aulas foram lecionadas recorrendo ao manual escolar como principal recurso. No entanto, de forma a motivar os alunos e promover as aprendizagens foram utilizados recursos alternativos, a par de algumas estratégias resultantes da experiência profissional enquanto docente no 1º e no 2º ciclo. É exemplo a utilização de um pequeno filme sobre a personagem Mogli⁵ na abordagem introdutória de um texto do manual de Português “O livro da Selva” de Rudyard Kipling, pois, e de acordo com o que Proença (1990) defende, “os meios audiovisuais despertam a curiosidade e sustentam o interesse do aluno, mudam as relações entre o professor e o aluno e ainda obtêm uma maior eficácia pedagógica (p. 107).⁶ De realçar também o recurso ao diálogo em todas as aulas, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos numa perspetiva de interdisciplinaridade e de promoção da oralidade.

Entretanto, surgiu a proposta de elaborar uma sequência didática como elemento de avaliação da unidade curricular de Didática do Português, pelo que se achou pertinente a sua aplicação em contexto de estágio. Porque é fundamental incentivar os alunos para a leitura, foi decidido de acordo com a professora cooperante escolher uma obra para analisar e elaborar um guião de leitura que abarcasse vários aspetos do programa. Assim, a partir de 26 de novembro até final do estágio, foi analisada a obra “Sonhos de Natal” de António Mota com registos num guião de leitura (Anexo XIV) elaborado para o efeito. A escolha teve em conta aspetos motivadores para uma leitura orientada em contexto de sala de aula e a época natalícia. Além disso fazia parte do Plano Nacional de Leitura (2013) para o 3º, 4º, 5º ou 6º anos de escolaridade como apoio a projetos de Natal, o que, por si, justifica a pertinência da sua escolha.

A obra escolhida baseia-se numa história que remonta há alguns anos, durante a infância de Manuel, um menino que vive numa aldeia, com a mãe e a avó por o pai se encontrar emigrado no Brasil desde que ele era bebé. Considera-se um excelente livro para trabalhar com crianças, nomeadamente desta faixa etária, porque além de proporcionar atividades diversas no âmbito dos vários domínios de aprendizagem, permite conviver com um ambiente natalício, já esquecido ou desconhecido, principalmente, pelos mais jovens. Um Natal longe da televisão, vídeo, jogos de computador e internet e que era preparado com a cumplicidade de crianças e idosos num ambiente de verdadeira união e entreajuda. Na verdade, o Natal de antigamente, recordado na saudade que perdura ao longo das páginas e nas palavras que transcrevem as memórias do autor sobre a sua infância e as prendas desejadas, pode ser comparado com o Natal mais comercial e consumista de hoje, em que a figura do Menino Jesus que deixava as prendas na chaminé é substituída pela figura do Pai Natal, e a única coisa que permanece são os cheiros e sabores tradicionais que teimam em não desaparecer.

⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=OKaQJea4TjU>.

⁶ Esta estratégia serviu para ativar os conhecimentos prévios dos alunos numa perspetiva de interdisciplinaridade. Por exemplo os alunos foram questionado sobre o que é uma selva, que selvas conheciam e onde ficam localizadas, utilizando-se um planisfério com a localização das principais zonas de floresta do mundo. Abordou-se também o tema das “crianças selvagens” onde se realçou a importância da educação na vida de uma criança usando como termo de comparação situações de como seria uma criança criada por animais, por uma pessoa violenta ou mais pacífica...

Com a elaboração do guião de leitura pretendeu-se trabalhar e desenvolver competências, não só a nível da compreensão da leitura como nos outros domínios consignados no Programa e Metas Curriculares (Oralidade, Escrita, Educação Literária e Gramática) para o 6º ano de escolaridade tal como é recomendado quando frisam que “conquanto cada domínio tenha a sua especificidade, é fundamental, sob o ponto de vista metodológico, a não compartimentação do tratamento das respetivas rubricas” (Buescu *et al.*, 2012, p. 5).

A nível da leitura procurou-se o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal uma vez que “os graus de proficiência alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir (...) aos alunos desenvolver atividades e tarefas que, (...), façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários” (Reis, 2009, p. 74). Sendo assim a sequência didática aplicada teve como principal objetivo motivar os alunos e despertar o seu interesse para a Educação Literária, alargando o seu conhecimento de obras e textos literários. *Sonhos de Natal*, por se tratar de uma obra literária que fala, no seu interior, de outro tipo de textos, nomeadamente, a carta e o recado, e faz alusão aos pratos tradicionais da ceia de Natal que remetem para o texto instrutivo (receitas) e informativo (ementa), pode ter implicações na Educação Literária, uma vez que ao tomar contato com esta diversidade textual o aluno poderá adquirir um conhecimento amplo dos textos que circulam na sociedade e do seu funcionamento nas práticas sociais. Assim, com certeza, terão facilidade de compreendê-los e produzi-los melhor quando precisarem.

Em relação às atividades apresentadas, procuraram-se questões de natureza distinta proporcionando diferentes tipos de resposta, nomeadamente resposta direta, ordenação, correspondência, sopa de letras, preenchimento de espaços, transcrição de texto, resposta de opinião e ainda produção textual de diversos tipos de texto: o anúncio, a carta, o acróstico, um texto narrativo subordinado ao tema “Os teus sonhos de natal” e um texto informativo (ementa) com receitas que os alunos pesquisaram sobre os pratos tradicionais de natal no seu seio familiar e que remetem para o contato com uma nova tipologia textual: o texto instrutivo.

Ainda de acordo com os novos PPEB *cf.* Reis (2009, p. 70) foram consideradas no desenvolvimento da competência da leitura, três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura procurou-se mobilizar conhecimentos prévios dos alunos que se pudessem articular com o texto, antecipando o assunto. No que concerne à leitura, foram abordadas técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação de acordo com o(s) objetivo(s)/descritores de desempenho: interpretação do texto, organização de informação contida no texto, avaliar criticamente, etc.. Nas atividades de pós-leitura apresentam-se algumas atividades de sistematização de conhecimentos.

Na atividade inicial correspondente a uma pré-leitura (guião 1- Anexo XV) pretendeu-se incentivar os alunos para a leitura da obra. Por outro lado, através da observação procurou-se mobilizar conhecimentos prévios que se pudessem articular com o texto, e antecipar o seu

assunto, assim como abordar os aspetos paratextuais da obra. Nesta fase recorreu-se à oralidade e posterior registo das conclusões de modo que os alunos pudessem expressar-se verbalmente num contexto informal de aprendizagem e partilhassem verdadeiros momentos de troca de ideias já que os PPEB *cf.* Reis (2009, p. 74) assumem que:

No 2º ciclo, a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados. Também neste domínio os alunos (...) terão de se confrontar com a necessidade de observar e elaborar critérios de desempenho; são estes que garantem eficácia e produtividade às atividades de escuta, de interação verbal e de exposição oral, bem como a consolidação de modalidades formais das mesmas.”

Durante a fase de leitura foram privilegiados diferentes modos de leitura conforme orientações do PNL para o 2º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, a leitura individual e silenciosa para desenvolver a capacidade de concentração e a autonomia; a leitura coletiva oral onde todos leem, cada aluno lê uma frase, um parágrafo, cada fila lê um parágrafo, etc. permitindo aperfeiçoar a capacidade de ler em voz alta, reforçar o espírito de equipa, assim como o controlo natural das distrações; a leitura gravada seguida de audição que além do carácter lúdico e de heteroavaliação registada em grelha própria (Anexo X), permitiu a autoavaliação e autocorreção da leitura e, por fim, a leitura pelo(a) professor(a), para que os alunos percebessem a entoação e o ritmo adequado de leitura. Foi neste momento, também, que se procedeu ao registo da compreensão do texto, uma vez que a Leitura e Escrita podem ser compreendidas como complementares e relacionadas. Na verdade muitas das atividades que requerem a escrita aparecem como o corolário de atividades de leitura e não como modalidades autónomas.

O momento de pós leitura foi reservado em parte a atividades no domínio da Gramática e da Escrita, salientando a produção dos diversos tipos de texto utilizando a obra como agente motivador para a expressão escrita.

Como a escrita implica processos cognitivos mais complexos é fundamental ensinar e treinar as diferentes técnicas de planeamento, textualização e revisão da produção escrita para que o aluno se torne mais autónomo na realização das tarefas de escrita (Reis, 2009, p. 71). Para esse efeito foi utilizado o PowerPoint (Anexo XVI – a carta e Anexo XVII – o anúncio) com o intuito de ilustrar melhor as características de cada texto. Desta forma os alunos puderam perceber melhor os seus principais elementos e aplicá-los nos seus textos nas várias fases da sua elaboração (planificação, textualização e revisão). De realçar que se notaram alguns constrangimentos manifestos na dificuldade dos alunos exporem as suas ideias pelo que se sentiu necessidade de mais tempo para o treino e assim as aprendizagens ficarem melhor consolidadas. Tentou-se atenuar essa dificuldade dando algumas ideias que serviram como guião, mas julga-se que não foi o suficiente, pois entretanto chegaram as férias de Natal e protelar o término do guião para janeiro não se revelou o ideal, até porque já teria passado a época festiva que deu corpo à maioria das atividades, incluindo as de produção de texto.

Os novos PPEB referem ainda que para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc. Assim as receitas de natal que os alunos recolheram e pesquisaram foram transcritas num livro de receitas e publicadas no “*Calameo*” (<https://pt.calameo.com/>) a fim de estar disponível ao maior número de pessoas possível. Também foi trocada correspondência com alunos de uma escola em Évora (Anexo XVIII).

Após conclusão do guião de leitura, manteve-se uma conversa com os alunos sobre a obra, o guião, as atividades e analisadas opiniões e críticas sobre o decorrer da sequência didática. Foram salientados, igualmente, os pontos fortes e fracos da sua realização, privilegiando mais uma vez a oralidade (expressão oral) e a interação comunicativa. Este momento, além de trabalhar novamente a oralidade, procurou avaliar, também todo o processo da realização da sequência para que se pudesse reajustar algum aspeto julgado pertinente.

Dessa análise verificou-se que os alunos gostaram muito desta abordagem e contribuiu fortemente para as suas aprendizagens. É certo que foi uma pretensão arrojada para tão pouco tempo, cerca de três semanas para cada turma e alguns itens deveriam ser mais aprofundados. No entanto, julga-se que a sequência correspondeu aos objetivos pretendidos e as aprendizagens foram feitas, principalmente a nível da compreensão do texto e dos conceitos gramaticais. A única fragilidade encontrada, mas que se tentou sanar ao longo da sua realização e com os comentários deixados na correção individual do guião de leitura prende-se com a produção de textos. Tanto numa turma como noutra, os alunos mostraram-se alegres e comunicativos. Gostaram de participar nas atividades e, na sua maioria, expressaram-se bem verbalmente, mas revelaram dificuldades no transcrever essa linguagem para o papel, descuidando regras básicas da norma gramatical, de coerência e coesão. Outra fragilidade encontrada foi a insegurança demonstrada para escreverem ideias pessoais. Ao longo dos textos propostos isso foi bem visível, mesmo naqueles em que eram dadas algumas indicações como é o caso da carta (Questão 31.1 – Anexo XV). Sendo assim, conclui-se que o tempo foi escasso para aprofundar melhor todo um processo de escrita para os vários tipos de texto, nomeadamente o que respeitou à planificação, já que com esta componente dominada a textualização pode fluir muito mais naturalmente de forma coesa e coerente e, possivelmente não seriam necessárias muitas alterações quando da revisão.

Há, contudo, a realçar que em relação à elaboração da primeira carta e a carta que escreveram posteriormente a alunos de outra escola, se notaram bastantes melhorias. As cartas surgiram muito mais fluentes e praticamente todas corresponderam à respetiva estrutura.

No que se refere à avaliação dos alunos, além dos testes de avaliação foram utilizadas algumas grelhas, nomeadamente a grelha de avaliação da leitura, grelha de avaliação de fichas de trabalho e o guião de leitura que foi devidamente corrigido e entregue posteriormente aos alunos com alguns comentários sobre aspetos a melhorar.

4.4. Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal

4.4.1. Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal

A História e a Geografia enquanto disciplinas curriculares permitem estabelecer quadros de referência que possibilitam selecionar, interpretar e explicar factos de forma organizada e fundamentada e, por conseguinte, obter uma visão global das sociedades passadas para compreender melhor o presente e ajudar na construção do futuro.

Portanto, o ensino da História e Geografia de Portugal é fundamental nas escolas para transmitir conhecimentos sobre a realidade histórica e geográfica e desenvolver capacidades e atitudes específicas. É a partir das aulas de História e Geografia de Portugal (HGP) que o professor pode ajudar os alunos a construir uma visão global e organizada da história do seu país, e a integrá-la na história mundial, ou seja, aprender acerca da sua herança histórica, bem como de outras pessoas e nações. Em suma, a aprendizagem da História pode ajudá-lo a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros.

Tal como refere Roldão (1993) a disciplina de História constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. A função do professor de história enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico é enquadrar o aluno no tempo social estimulando-o a construir saberes históricos fundamentais.

Em relação à Geografia, a mesma autora defende que esta procura responder às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano a partir de diferentes escalas de análise. Esta disciplina desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do mundo, bem como a compreensão de mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas dentro e fora do contexto de sala de aula. Na verdade, com o estudo da Geografia, o indivíduo adquire noções e conhecimentos relativos ao Homem, ao meio físico e ao meio social. Assim, ao estudar Geografia o aluno vai adquirindo hábitos de observação, registo, tratamento e informação e a pensar acerca de tudo para retirar ilações que levem ao desenvolvimento das suas capacidades de ler mapas, recorrer a vocabulário específico da área para descrever, assim como recolher dados e informações.

Como se pode verificar o ensino da História e Geografia de Portugal será um meio do aluno “adquirir determinadas atitudes que, não só facilitam a sua socialização, como o preparam para, com consciência cívica, exercer os seus direitos de cidadania” (Proença, 1989: 136).

4.4.2. Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX	
Subdomínio:	A Revolução Francesa de 1789 e os seus reflexos em Portugal
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">- As invasões napoleónicas<ul style="list-style-type: none">. A saída da corte para o Brasil. A resistência aos invasores e a intervenção inglesa- A revolução liberal de 1820<ul style="list-style-type: none">. O movimento revolucionário. A ação das cortes constituintes. A independência do Brasil
Subdomínio:	Portugal na segunda metade do século XIX
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">- O espaço português<ul style="list-style-type: none">. Os recursos naturais e as inovações tecnológicas. Distribuição espacial das diferentes atividades. Os movimentos da população- A vida quotidiana<ul style="list-style-type: none">. Nas grandes cidades

4.4.3. Experiência de ensino aprendizagem em História e Geografia de Portugal – Análise reflexiva

O estágio referente à disciplina de HGP foi desenvolvida com a turma X do 6º ano. Durante a fase de observação pôde-se verificar que o rendimento escolar da turma era bom à exceção de alguns alunos que evidenciaram maiores dificuldades, sobretudo pela desatenção com que estavam na aula e a sua falta de empenho nesta disciplina. Este tipo de alunos representam os maiores desafios para um professor, pois são alunos desinteressados nos assuntos da aula e no seu sucesso educativo e formativo, prejudicando muitas vezes o desenrolar das mesmas pelo que se percebeu haver lugar a uma atenção redobrada em relação a eles em prol do seu sucesso. No entanto, há a realçar que a maioria dos alunos revelou interesse pela disciplina e foi muito participativa, embora, por vezes, um pouco desajustada nas regras definidas para a sala de aula no que respeita à intervenção ordenada.

A fase de intervenção iniciou a 31 de outubro e tal como em todas, esta aula foi planificada tendo em conta o Programa (1991) e as metas curriculares (2013) apesar da data da sua implementação estar consignada ao ano letivo 2015/2016 para o 6º ano na disciplina de HGP conforme despacho nº 9633/2014 de 25 de julho. O manual foi o instrumento privilegiado, uma vez que estava bastante enraizado na turma e as indicações da professora cooperante apontavam para o seu uso limitando as opções nas metodologias de ensino. Como as aulas eram dadas interpoladas com a professora cooperante, compreendeu-se esta medida no sentido de não haver grandes alterações nos métodos e técnicas utilizadas na prática pedagógica.

No entanto, apesar de constituírem uma referência no panorama dos recursos de apoio, os manuais não são instrumentos exclusivos do processo de ensino/aprendizagem. Como tal, sentiu-se a necessidade de adaptar e construir materiais que estivessem mais de acordo com as

características das turmas, e os objetivos/metapas que se pretendia atingir. Assim, sempre que possível utilizaram-se os meios audiovisuais e algumas fichas de trabalho (Anexo V) e informativas (Anexo IV) criadas consoante a matéria lecionada.

A primeira aula foi dedicada às invasões francesas. Deu-se início à aula com uma apresentação em PowerPoint com resumos da matéria anterior para melhor enquadramento e também para observar os conhecimentos prévios dos alunos ao introduzir a nova temática. Esta estratégia insere-se numa perspectiva construtivista da aprendizagem na medida em que pretendeu inserir as novas aprendizagens no conjunto de conhecimentos que os alunos já detinham, construindo e reconstruindo os seus conhecimentos na procura de aprendizagens mais significativas. A introdução do PowerPoint visava também dar um carácter mais lúdico à aula e por consequência mais motivador. Moreira (2004, p. 49) refere que o professor deve concretizar os conteúdos lecionados na aula de história “recorrendo a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados”. Fabregat e Fabregat (1991) salientam, por sua vez, que “o aluno quanto mais observa directamente, melhor capta a realidade que o rodeia e melhor compreenderá a realidade histórica e artística” (p. 55). Os mesmos autores alertam para o facto de se apresentar filmes em sala de aula sempre com algum intuito. Estes devem ser apresentados sempre com um fim previsto pelo professor. Salientam que a turma deve ser orientada “tanto para a realização de trabalhos, como para o apontamento de dados no caso dos diapositivos, ou a colocação de questões, ou a elaboração de comentários”.

Após a visualização do PowerPoint com a devida análise e questionamento adotou-se a sequência de atividades que o manual orientava. Exploraram-se as imagens, textos e mapas e, por fim, realizaram-se as questões do “Registo no meu caderno Diário” para sistematização da matéria. Foi uma aula que decorreu nos parâmetros delineados embora com alguns percalços na gestão do tempo porque alguns alunos resolviam as propostas de trabalho mais rápido que outros, mais distraídos ou com maior dificuldade. Para colmatar esse facto, circulou-se pela sala enquanto os alunos estavam a resolver as tarefas, nomeadamente o questionário para poder apoiar individualmente e auxiliar nas dúvidas que iam surgindo.

As aulas seguintes, não foram muito diferentes à exceção de procurar cada vez mais o interesse e a motivação dos alunos, principalmente os mais desatentos colocando-lhes questões directamente na busca da sua participação e envolvimento na aula.

Apesar de as aulas terem decorrido de acordo com uma metodologia mais expositiva, que por si pode surgir como menos motivadora para os alunos dada a centralidade de ensino estar no professor, não se quer deixar de realçar a tentativa de apresentar aulas motivadoras para os alunos. Considera-se este ponto de vista extremamente importante pois a motivação dos discentes é necessária e relevante para o seu sucesso escolar e pessoal. Assim, ficou a clara

convicção que a abordagem efetuada contribuiu para a aprendizagem dos alunos, comprovada na ficha de avaliação efetuada e nas observações registadas ao longo do estágio. A maioria dos alunos também participou ativamente, respondendo corretamente às questões formuladas. Por este facto julga-se que as intervenções decorreram de acordo com um bom desempenho. Ao longo das aulas procurou-se que houvesse clareza no discurso e implementar as aulas de maneira a que os alunos as acompanhassem e conseguissem adquirir os conhecimentos pretendidos. Recorreu-se muito à história local como forma de motivação, colocando questões e esclarecendo dúvidas intentando sempre a participação de todos no desenvolvimento dos conteúdos. Como aspetos positivos também se considera as planificações bem estruturadas, os recursos adequados e a sequência das aulas bastante produtiva. Como pontos fracos aponta-se o incumprimento de algumas planificações justificadas, contudo, pela adaptação de estratégias e atividades às necessidades dos alunos. A gestão do comportamento dos alunos também se revelou mais problemático comparativamente com as aulas de Português, mas que se pensa estar ligado à metodologia utilizada ser mais expositiva pois atribui aos alunos um papel mais passivo apesar das solicitações à sua participação. Por outro lado também limita a oportunidade dos alunos construírem as suas experiências e monitorarem as suas aprendizagens.

4.5. Prática de Ensino Supervisionada em Matemática

4.5.1. Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Matemática

A matemática é uma das ciências mais antigas da humanidade e acompanhou o homem durante a sua evolução com um cariz muito importante. Desde os processos rudimentares de contagem e o surgimento do número que caracterizam o início da matemática até à atualidade, um longo caminho foi percorrido com a matemática sempre presente.

Podemos dizer que ela está presente em todo o lado, em todas as situações do dia-a-dia. Ao olharmos à volta notamos a sua presença nas formas e contornos, nas unidades de medida e grandeza. A cada momento vivenciamos a matemática em todos os nossos movimentos, seja ao acordar (quando vemos as horas), ao sair (para calcular o tempo e a distância para chegar onde se pretende). Ou seja ela está presente na rua, em casa, na escola, no trabalho e até nas brincadeiras. Algumas das suas aplicações estão relacionadas com transações comerciais, aplicações bancárias, construções, cálculo, ou até em coisas que por vezes nem damos conta da sua implicância com a matemática, como sejam a forma e as simetrias de uma borboleta ou a forma dos alvéolos das colmeias das abelhas.

Daí o lugar de relevo em qualquer currículo de ensino, e conseqüentemente no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Efetivamente como indicam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “a educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e

insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspetos essenciais em que a vida se relaciona com a matemática” (p. 18).

A matemática como campo de estudo contempla várias áreas do conhecimento entre as quais a Geometria, domínio no qual incidiu a maior parte da intervenção durante o estágio e ocupa um lugar muito importante no ramo da matemática. Na realidade, a geometria pode ter um papel decisivo no ensino/aprendizagem da matemática, pois interfere fortemente no desenvolvimento do pensamento matemático, levando à construção do conhecimento. Segundo, Abrantes, Serrazina e Oliveira, (1999) “a geometria é um campo propício ao desenvolvimento do pensamento matemático, assim como à realização de investigações e de outras actividades que envolvem aspectos essenciais da natureza matemática, como fazer conjecturas e validar conjecturas” (p.68).

4.5.2. Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados

Domínio: Números e operações	
Subdomínio:	Números racionais não negativos
Conteúdos	Números racionais não negativos: simplificação de frações; fração irredutível; comparação e ordenação de números racionais não negativos; adição e subtração de números racionais não negativos.
Domínio: Geometria e Medida	
Subdomínio	Propriedades geométricas
Conteúdos	Propriedades geométricas: ângulo igual à soma de outros dois – definição e construção com régua e compasso; Bissetriz de um ângulo – construção com régua e compasso; Polígonos regulares e polígonos geometricamente iguais; classificação de polígonos; Elementos de um polígono: ângulos internos e ângulos externos de um polígono; ângulos adjacentes de um lado de um polígono; diagonal de um polígono; Triângulos acutângulos, obtusângulos e retângulos; isósceles, equiláteros e escalenos; hipotenusa e catetos de um triângulo retângulo; Ângulos de um triângulo: soma dos ângulos internos; relação de um ângulo externo com os ângulos internos não adjacentes; soma de três ângulos externos com vértices distintos; Relações entre lados e ângulos num triângulo ou em triângulos iguais; Desigualdade triangular;

4.5.3. Experiência de ensino aprendizagem em Matemática – Análise reflexiva

À semelhança dos estágios nas outras áreas disciplinares, a intervenção também foi antecedida por um período de observação que se revelou muito importante na tomada de decisões em relação aos métodos, estratégias e recursos a utilizar. Principalmente por haver transição de ciclo e os alunos contactarem pela primeira vez com o novo programa de Matemática (2013) tal como foi deliberado pelo Despacho nº 5165-A/2013 de 16 de abril.

Efetivamente, os alunos das duas turmas que foram atribuídas neste período de estágio ingressavam o 5º ano pela primeira vez, à exceção de 5 alunos repetentes. Como tal, contactaram com um novo contexto escolar caracterizado pelo fim do regime de monodocência e a mudança necessária de estabelecimento. Contactaram, igualmente, com o novo Programa de Matemática

(2013) com as particularidades que advêm desse facto, nomeadamente, as alterações de localização na escolaridade do estudo de determinados conceitos e procedimentos em relação ao programa a que estiveram sujeitos no 1º ciclo, não seguindo por isso uma estrutura curricular sequencial. É de realçar que este facto conduziu a uma atenção redobrada porque poderia comprometer uma aprendizagem progressiva, na medida em que a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades dependia de outros a adquirir previamente no 1º ciclo tal como defende o novo programa.

As intervenções iniciaram no domínio dos Números e Operações, com uma aula dedicada a revisões sobre simplificação de frações; fração irredutível; comparação, ordenação, adição e subtração de números racionais não negativos. As aulas seguintes foram todas no domínio da geometria permitindo o confronto com uma nova dimensão e realidade da prática de ensino e, conseqüentemente, uma maior reflexão. Na verdade, o contexto de ensino em que se esteve inserida como estagiária foi totalmente diferente do contexto a nível profissional experienciado enquanto professora, mesmo no que se relaciona com a lecionação de Matemática no 1º ciclo. O que poderia parecer uma desvantagem, dada a menor experiência na área levou a um maior crescimento enquanto profissional do ensino. Este facto revelou-se pelas aprendizagens efetuadas a partir da análise dos resultados e opções tomadas, sucessos e erros cometidos, principalmente após se manifestarem algumas dificuldades na representação no quadro de figuras ou formas geométricas, que obrigaram a repensar as estratégias seguidas. Primando pela precisão e pela pouca experiência no manuseamento dos instrumentos de desenho para o quadro (régua, esquadro, transferidor e compasso), houve momentos de algum constrangimento, especialmente devido ao seu tamanho que dificultava o perfeccionismo que se pretendia na representação das figuras. Estas dificuldades levaram a refletir sobre a melhor forma de as minorar, começando por um maior treinamento e, por conseguinte, a uma melhoria nas prestações seguintes. De salientar que as sugestões da professora cooperante e da professora supervisora também contribuíram para essa melhoria.

Na implementação das aulas a orientação pedagógica foi sempre no sentido de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da compreensão de conceitos, métodos e procedimentos matemáticos, assim como da capacidade de os utilizar em diferentes contextos, visando criar um bom ambiente educativo. Para esse efeito foram apresentadas tarefas diversificadas e exemplos próximos do aluno, tal como requerem a novas orientações curriculares (MEC, 2013a). Salienta-se o reconhecer e representar formas geométricas recorrendo a material manipulável ou identificar ângulos em objetos da própria sala de aula⁷. De realçar também a resolução de problemas, apelando mais ao trabalho exploratório e não rotineiro, como forma de fomentar o gosto pela matemática, e principalmente desenvolver um

⁷ Para este efeito foi construído um instrumento (Anexo VI) para auxiliar os alunos a visualizarem melhor os ângulos nos objetos observados.

percurso de aprendizagem congruente e que permitisse a sistematização de conceitos fundamentais, a compreensão dos procedimentos matemáticos em causa e o domínio da linguagem matemática e das representações essenciais. Aponta-se como exemplo explorar com os alunos a possibilidade, ou não, de construir triângulos com diferentes comprimentos dos lados e analisar algumas das combinações. Da reflexão sobre a relação entre o comprimento dos três lados de um triângulo, os alunos puderam chegar a algumas conclusões, nomeadamente que a soma de dois lados de um triângulo tem de ser maior que o comprimento do lado maior.

Ainda no que se refere às atividades práticas desenvolvidas, intentou-se que estivessem de acordo com a especificidade de cada turma e contexto da sala de aula. Foram ainda definidos os objetivos a atingir tendo em atenção o nível etário e o desenvolvimento matemático dos alunos, nomeadamente os alunos com NEE ou sob a alçada de planos de recuperação por revelarem dificuldades de aprendizagem. Para esses alunos procurou-se fazer a diferenciação pedagógica e adequar as atividades. Por exemplo, na elaboração das atividades ou das fichas de trabalho, algumas adaptadas, foi facultado mais tempo para a sua conclusão e proporcionou-se ajuda individual àqueles que mostraram maiores dificuldades na compreensão e resolução das tarefas propostas, ou ainda no manuseamento dos instrumentos de desenho.

Em relação aos recursos didáticos utilizados foram pensados e elaborados de forma a tornarem-se instrumentos facilitadores das novas aprendizagens e, por conseguinte, ajudarem na compreensão e construção de conhecimentos. Para esse efeito foram elaboradas fichas informativas com informação complementar ao manual (Anexo IV) e construído material manipulável (Anexo VI) de modo a envolver os alunos na sua própria aprendizagem pois defende-se que a partir da manipulação e exploração do objeto, os alunos ultrapassam melhor as dificuldades da abstração matemática e compreendem melhor conceitos e propriedades que lhes são inerentes. O quadro foi outro dos instrumentos privilegiados, não só por estar mais acessível, mas porque o seu uso é importante para fazer os registos do que se pretende que os alunos assimilem, tal como definições ou a perceção dos passos a seguir nas construções geométricas a elaborar. Também foram utilizados meios audiovisuais⁸ para demonstrar a construção de várias figuras geométricas.

As situações pedagógico-didáticas em que foram sentidas maiores dificuldades foi na gestão do comportamento dos alunos e no agilizar da sua própria autonomia e destreza na elaboração das tarefas, sobretudo nas construções geométricas que requeriam maior domínio da motricidade fina. O manuseamento da régua, do esquadro, do transferidor e do compasso, nem sempre foi tarefa fácil e carecia de ajuda, nomeadamente explicação redobrada na forma de manusear os instrumentos e no primor que se pretendia. Por outro lado os alunos apresentaram diferentes ritmos de trabalho e um comportamento algo irrequieto principalmente perante o papel de estagiária que em situação de se ser professora titular poderia não existir. Há

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=8-PkUzuUhg>;

uma hierarquia subjacente e os alunos sentem isso, mesmo que não a haja realmente como era o caso. Mas perante novas situações os alunos tendem a sair um pouco do seu caminho para verificarem até onde podem ir e isso pode perturbar as aulas e provocar alguns constrangimentos ao professor, neste caso estagiário que tem de procurar a melhor forma de trazer a turma até si num ambiente calmo e propício às aprendizagens.

Assim, adotaram-se diferentes estratégias e abordagens. São exemplos, manter sempre os alunos ocupados com atividades para minimizar comportamentos desviantes ao contexto da sala de aula; reforçar a compreensão dos passos a seguir nas construções geométricas em detrimento das construções em si; apoiar individualmente os alunos com mais dificuldades e seguir a elaboração das construções de todos para confirmar a sua compreensão e elaboração correta. Este facto originou perdas de tempo fundamentais e fez surgir frequentemente a noção que o tempo era escasso para os conteúdos a lecionar quando não se conseguiu sistematizar como se gostaria e se provocou alguns constrangimentos no cumprimento das planificações. No entanto, apesar de não se cumprir algumas vezes a planificação, considera-se que não foi fator impeditivo da compreensão dos conceitos e dos procedimentos matemáticos em questão. Esta proximidade ajudou na construção do conhecimento sobre a turma e na forma como reagiam às diferentes propostas de atividades. O facto de quando não se estava a intervir, poder observar e apoiar também ajudou a perceber quem tinha mais dificuldades e qual o seu teor. Daí a atitude de procurar mais os alunos que se previa terem maiores dificuldades nas tarefas propostas enquanto se estava a lecionar. Por outro lado também foi evidente que esta atitude ajudou no desenvolvimento da motricidade fina dos alunos quando começaram a dominar melhor os instrumentos de desenho e a ter mais confiança, o que por si resultou numa melhoria do comportamento geral e das aprendizagens, conforme se pode concluir pelos resultados obtidos pela generalidade da turma, nomeadamente, nas avaliações no final de período.

Há ainda outros aspetos a aprimorar e para o qual tem sido fundamental o feedback da professora cooperante e da professora supervisora, nomeadamente salientar melhor o que se quer que os alunos aprendam e não perder tempo com preciosismos, tentar arrumar melhor o quadro, apagar o que já não é necessário, realçar o mais importante (ex. fórmulas, notações...). Nas últimas aulas de estágio esse aspeto foi melhorado, mas considera-se que ainda podem ser alvo de aperfeiçoamento.

Em relação a pontos fortes no desempenho há a realçar as planificações bem estruturadas. Embora se tenha tido dificuldade em cumprir algumas, fica a clara convicção que foram bem delineadas e de acordo com a planificação anual. Por outro lado emerge a constante preocupação da compreensão dos alunos sobre o que se está a trabalhar e por fim, não menos importante o domínio dos conhecimentos que tem sido uma procura constante para poder corresponder da melhor forma às necessidades dos alunos.

4.6. Prática de Ensino supervisionada em Ciências da Natureza

4.6.1. Contextualização da experiência de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza

O mundo está em progressivo desenvolvimento surgindo continuamente novos saberes e novas tecnologias. O ensino/aprendizagem de conteúdos de ciências requer, por isso, a construção e reconstrução de conhecimentos, onde “a Escola tem um importante papel a desempenhar, não somente na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de atitudes susceptíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos” (ME, 1991a, p. 175).

Na verdade, o facto da criança ao entrar para a escola ser já portadora de um conjunto de experiências, conhecimentos, competências, valores e atitudes adquiridos e desenvolvidos no seu meio físico e social, e, ao mesmo tempo, ser já agente transformador desse mesmo meio, revela a importância das Ciências Naturais no currículo escolar. A escola, paralelamente com a família e demais membros da sociedade, complementa e ajuda a valorizar e a reforçar a sistematização dessa experiência e saberes, num ambiente mais formal que é o contexto escolar. Assim, detentores de um conjunto de conhecimentos e competências no domínio técnico e científico, mais facilmente os alunos se compreenderão a si próprios e perceberão o mundo que os rodeia “onde a Ciência e a Tecnologia penetram cada vez mais profundamente na vida quotidiana do indivíduo e da sociedade” (ME, 1991a, p. 175) e, por esse facto, mais facilmente poderão tomar decisões fundamentadas e responsáveis.

Atendendo a esse facto, as Orientações Curriculares para o ensino Básico propostas pelo MEC recomendam o ensino das CN numa perspectiva de interação entre Conhecimento, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) de modo a “desenvolver a compreensão das ciências como atividade humana que procura conhecimentos e aplica conceitos científicos na resolução de problemas da vida real, incluindo os que exigem soluções tecnológicas”. ME, 1991a, p. 175).

Nesse sentido o ensino das CN deve privilegiar a promoção e interesse dos alunos pela ciência, e concomitantemente incitar o desenvolvimento do raciocínio científico abrangendo os conceitos mais importantes para as necessidades dos alunos e para o progresso tecnológico, social e ambiental. Igualmente, deve ser dada prioridade a temas social e culturalmente relevantes que prendam a curiosidade do aluno, estimulem o gosto pela ciência e o respeito pela natureza. Segundo Cachapuz (2006), “um bom ponto de partida para motivar os jovens para o estudo das ciências é articular o que se ensina (conteúdos) como para que se ensina (finalidades) e para quem se ensina (destinatários).

4.6.2. Enquadramento curricular dos conteúdos lecionados

Domínio: Unidade na diversidade dos seres vivos Subdomínio: Célula – unidade básica de vida Diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica	
Conteúdos	Célula – unidade na constituição dos seres vivos: - Organização dos seres vivos Classificação dos seres vivos: - Importância da classificação; - Como classificar os seres vivos
Domínio: A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres Subdomínio: A importância da água para os seres vivos	
Conteúdos	Importância da água para os seres vivos: - A água, importante componente dos seres vivos; - A água como solvente; - Diversidade de materiais dissolvidos na água; - A qualidade da água: - A água potável; - Água imprópria para consumo; - Tratamento da água – referência a alguns processos - Distribuição da água na Natureza - A água e atividades humanas

4.6.3. Experiência de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza – Análise reflexiva

A prática de ensino supervisionada em Ciências da Natureza foi igualmente antecedida por um período de observação. Durante este período deu para perceber, e comprovado pela professora cooperante, que os alunos tinham alguma dificuldade em relacionar a componente teórica ministrada na sala de aula com a realidade circundante e não estavam habituados a trabalhar em grupo na realização de atividades experimentais.

Para colmatar essas dificuldades e complementar as aulas foi decidido que as intervenções durante o estágio teriam uma componente mais prática, incluindo aulas no laboratório e o recurso a trabalhos de grupo e diversos recursos pedagógico-didáticos, nomeadamente audiovisuais. Procurou-se assim motivar os alunos no processo de ensino/aprendizagem e desenvolver o interesse e gosto pelas Ciências Naturais. Tal como o defendem diversos autores, considera-se que com atividades práticas é provável despertar mais a curiosidade dos alunos e aumentar o seu interesse pela Ciência e pelas atividades científicas, uma vez que numa situação de trabalho prático os alunos estarão ativamente envolvidos na realização das tarefas. Torna-se ainda mais benéfico se estas estiverem interligadas com assuntos e problemas relacionados com o mundo real. Desta forma os alunos poderão consciencializar-se melhor das suas aprendizagens e de todo o processo envolvido e assim melhorar a sua interação com a realidade e tomar decisões cientificamente esclarecidas, tanto no domínio individual como no social (Vieira, Tenreiro – Vieira e Martins, 2011).

Por exemplo Silva (2009) considera que “as atividades laboratoriais são um tipo de actividades de aprendizagem cujo valor educacional é reconhecido por todos os actores

envolvidos na conceptualização e operacionalização da educação em Ciências” (p. 205). O mesmo autor refere ainda que as atividades laboratoriais são passíveis de abordagens orientadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e permitem “contribuir não só para o desenvolvimento de competências dos domínios substantivo, processual e epistemológico, mas também para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender” (p. 206). Por conseguinte, qualquer atividade laboratorial permite atingir diversos objetivos entre os quais, os relacionados com a promoção da aprendizagem de conhecimento procedimental e os relacionados com a promoção do conhecimento conceptual tal como referem Silva e Leite (1997).

Durante o estágio intentou-se proporcionar aos alunos estas aprendizagens promovendo trabalhos práticos onde os alunos pudessem desenvolver capacidades práticas de observação e manipulação bem como o domínio de técnicas laboratoriais. Visavam igualmente promover o reforço de conceitos e princípios já explorados ou a construção de novos conhecimentos, tendo ou não, como ponto de partida, o conhecimento prévio dos alunos. São exemplo as atividades práticas com base em guiões (Anexo VIII), onde foram registados os procedimentos de cada atividade experimental e reservado um espaço para as conclusões que pretendiam responder a uma questão inicial de nível conceptual. Outro exemplo é o recurso a material manipulável, nomeadamente réplicas de animais que os alunos classificaram com base no seu conhecimento prévio e nas características aprendidas registando-as numa ficha de trabalho (Anexo VII).

Por seu lado, Wellington (1998) citado por Martins *et al.*, (2007, p. 39) refere que os objetivos dos trabalhos práticos poderão classificar-se em três domínios: cognitivo, afetivo e processual. Para este autor, no domínio cognitivo os objetivos pretendidos podem ilustrar a relação entre variáveis, importante na interpretação do fenómeno; ajudar na compreensão de conceitos; realizar experiências para testar hipóteses; promover o raciocínio lógico. Já no domínio afetivo pretendem motivar os alunos; estabelecer relações/comunicação com outros; desenvolver atitudes críticas no trabalho de equipa. No domínio processual os objetivos visam proporcionar o contato direto com os fenómenos; manipular instrumentos de medida; conhecer técnicas laboratoriais e de campo; contactar com a metodologia científica; fomentar a observação e descrição; resolver problemas práticos.

Ciente destes objetivos procurou-se que as atividades propostas abarcassem os três domínios. A título de exemplo salienta-se o trabalho prático realizado no laboratório sobre os processos de tratamento de água. Foi intenção com esta atividade ajudar na compreensão dos conceitos de decantação e filtração. A atividade prática foi introduzida com uma pequena exposição teórica sobre esta temática, mas de forma a motivar os alunos, Seguiu-se o seu desenvolvimento em grupo no sentido de promover as relações/comunicações interpessoais.

Para esse efeito recorreu-se ao PowerPoint por se considerar que constitui um recurso complementar muito útil e suscita mais o interesse dos alunos. Defende-se que os alunos ficam mais motivados e com mais predisposição para aprender. Como referem Ferrão e Rodrigues

(2006), cerca de “83% daquilo que aprendemos é-nos transmitido através do sentido da visão” (p. 141). Assim, com a apresentação dos diapositivos abordaram-se os aspetos mais importantes relativamente à qualidade da água e aos processos de tratamento, uma vez que a atividade prática ia incidir sobre dois deles (filtração e decantação).

De seguida passou-se à realização da atividade prática. Nesse âmbito os alunos foram agrupados em grupos de 3 a 4 quatro elementos para que houvesse melhor coesão interna e estivessem reunidas condições para que todos pudessem participar ativamente no trabalho em grupo. Entende-se este número o ideal, pois um maior número de elementos por grupo poderia criar a tendência de dois subgrupos (um com 3 elementos e outro com 2, por exemplo). Já grupos com menos elementos, além de criar um número maior de grupos na turma, e por isso com um acompanhamento menos significativo por parte do professor, também limitaria a disponibilização de material de apoio em quantidade necessária e suficiente para a realização do trabalho. Na formação dos grupos, procurou-se também que fossem o mais heterogêneos possível para que houvesse uma aprendizagem mais efetiva. Com esta estratégia, os alunos com mais dificuldade, nomeadamente os alunos com NEE poderiam beneficiar do apoio dos colegas que apresentassem menor dificuldade, tornando a atividade mais produtiva e as aprendizagens melhor conseguidas, pois:

um grupo de trabalho é algo mais do que o encontro de várias pessoas num lugar e hora determinada. Com ele, o professor pretende que os alunos realizem as tarefas de forma individual, mas com uma atitude participativa, partilhando materiais e ajudas espontâneas de todos os membros” (Borrás, 2001, p. 201).

Também se teve em atenção colocar os alunos mais perturbadores em grupos diferentes para evitar um conluio e não prejudicarem os trabalhos e assim ser mais fácil de supervisionar.

Formados os grupos, os alunos foram informados do teor da atividade prática e como ela poderia ajudar a compreender melhor alguns dos processos de tratamento de água estudados, nomeadamente a filtração e decantação. De seguida foi-lhes entregue o material necessário previamente preparado juntamente com o guião. Como os alunos não estavam ambientados com este tipo de atividades e de forma a promover o mais possível a sua autonomia delineou-se um protocolo de fácil compreensão onde constavam os materiais necessários a cada atividade e os procedimentos a seguir passo a passo, com o apoio, ainda, de imagens alusivas ao trabalho a desenvolver. O simples contato com materiais de laboratório e seguir um procedimento através do guião ajudou a desenvolver o domínio processual apesar da abordagem simplificada e do uso de materiais simples e de uso corrente. Por exemplo na atividade prática desenvolvida foi usado material comum no quotidiano dos alunos como a água, o filtro de papel, algodão, palhinha, areia e terra em estreita relação com o material de laboratório (gobelés, matraz, vareta, funil de vidro, balão de vidro). Este material foi dado a conhecer quando da leitura do guião em voz alta para melhor identificação. Nesta fase foram igualmente lembradas normas de segurança e dadas

algumas instruções, designadamente, sobre a necessidade de nomeação de um porta-voz e a definição das tarefas que cada elemento do grupo iria realizar durante a atividade.

O facto de os alunos não estarem ambientados com o tipo de trabalho prático, e por se achar importante o seu contato com este tipo de metodologia, seguindo as orientações curriculares dos documentos de referência (Programa (ME - DGBS,1991) e Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais (MEC, 2013)), foi importante na decisão de se adotarem tarefas bastantes simples. Esta opção vai de encontro a Silva (2008) quando refere que “o envolvimento dos alunos em tomadas de decisão e exercícios meta (cognitivos) mais complexos deverá proceder-se de forma faseada e gradual” (p. 208). Este facto implica que se comece por atividades mais simples, com um protocolo acessível e onde constem os materiais necessários (se aplicável) e os procedimentos a realizar passo a passo para uma melhor compreensão.

Esta estratégia pareceu a adequada pois assim os alunos puderam estabelecer relações entre a teoria e a prática e desenvolverem o seu raciocínio científico ao manipularem eles próprios os materiais, fazerem as suas descobertas, dialogarem entre eles, em vez de assistirem a uma demonstração realizada pelo professor, por exemplo. Ou seja puderam desenvolver capacidades que, dificilmente, seriam destacadas só com aulas teóricas. Considera-se, por isso, muito importante que os alunos realizem trabalhos em grupo, embora ajudados pelo professor, pois estes são facilitadores da aprendizagem, na medida em que ajudam a assimilar os conhecimentos de forma mais significativa ao mesmo tempo que estabelecem normas de socialização essenciais ao seu desenvolvimento.

Ao refletir sobre esta situação julga-se que as opções estavam bem tomadas. Fazer as duas atividades (decantação, filtração) era o ideal. Até porque uma pode considerar-se o complemento da outra nalguns casos. No entanto há aspetos que poderão ser repensados. Dado o tempo disponível (50min) verificou-se que foi escasso pondo em risco o cumprimento da planificação pois o guião não foi concluído nesta atividade. Portanto a aula não foi sistematizada de forma a analisar com os alunos a resposta à pergunta inicial do guião (Como se podem retirar substâncias que turvam a água?) ficando reservado para trabalho de casa, e posteriormente corrigido na aula seguinte servindo ao mesmo tempo de revisão. Este facto não comprometeu os objetivos pois ainda se conseguiu tirar algumas conclusões do observado. Como solução dos aspetos menos positivos aponta-se a inclusão de só uma das atividades para exploração, por exemplo. Ou então reservar uma aula só para a componente prática, apontando-se a desvantagem de poder aumentar a dificuldade de compreensão dos alunos pois, assim, não teriam tão presente a matéria lecionada e que serviria de base às atividades práticas.

Outro aspeto a ser analisado reporta-se ao modo como se deve trabalhar em grupo e como se deveria utilizar o guião. Dado o impasse inicial dos alunos conclui-se que deveria ter-se explicado e orientado melhor a forma de interação em grupo e como definir os papéis a atribuir a cada um. Mas isso deveria ser feito numa aula anterior para não gastar tempo de aula da

atividade prática que já se revelava diminuto, pelo que a decisão de continuar a aula mesmo dando conta dessa dificuldade pareceu a mais correta para se poderem concluir as atividades mesmo que aumentando o apoio individual a alguns grupos. Também se deveria ter explorado melhor o guião com os alunos de onde se destaca a sugestão do professor supervisor em reunir os alunos e explicado melhor o que se iria passar ou projetar no quadro o guião em vez de o estar a ler, pois houve alunos que não acompanharam a atividade colocando-os em patamares diferentes de realização e portanto mais difícil de acompanhar os progressos fundamentais nesta primeira fase de contato com as atividades práticas.

De um modo geral julga-se que as aulas estejam de acordo com os parâmetros de um bom desempenho. As planificações foram bem estruturadas, os recursos utilizados foram adequados e importantes para as aprendizagens dos alunos e de acordo com as metas a atingir. A sequência das aulas também se revelou a adequada, conseguindo-se trabalhar os conteúdos programados, apesar de por vezes não se cumprir toda a planificação. Verificou-se que os alunos estavam empenhados no seu trabalho e conseguiram adquirir alguns conhecimentos, confirmados nas suas respostas orais e preenchimento dos guiões das atividades práticas.

É um facto que há coisas a melhorar, fruto também de alguma inexperiência neste contexto, mas para isso as indicações dadas e muito concretamente uma maior experiência e reflexão poderão ajudar a colmatar essa fragilidade. Também fica a ideia de que se houvesse mais tempo disponível as opções tomadas poderiam ter tomado um novo rumo.

De qualquer forma os aspetos menos positivos são muitas vezes os que marcam, que não se esquecem e se tende a superá-los para não repetir os mesmos erros ou tentando melhorá-los. Por isso todas as aulas foram em toda a sua essência aulas de experiência e aprendizagem muito importantes e contribuíram para melhorar a formação enquanto professora e para desenvolver as aprendizagens dos alunos, nomeadamente ajudar na compreensão que as implicações da Ciência têm no dia-a-dia da atividade humana tal como referem os objetivos gerais do Programa de CN (ME - DGBS,1991). Por outro lado, também permitiu desenvolver atitudes, capacidades e conhecimentos, tais como:

- Cooperar em atividades de grupo;
- Respeitar normas gerais de segurança em atividades práticas;
- Manusear instrumentos simples de laboratório;
- Revelar capacidade de observar e ordenar as observações e
- Interpretar dados e tirar conclusões

Parte II – O Insucesso Escolar

Introdução

A escola ocupa na sociedade atual um lugar bastante significativo na medida em que constitui um espaço promotor de aprendizagem. É por isso um dos pilares fundamentais na preparação dos cidadãos para a vida adulta, e conseqüentemente no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Logo, a escola expressa-se como um imperativo das sociedades modernas quer porque procura responder às necessidades do mercado de trabalho no que concerne a de mão-de-obra qualificada e especializada, quer porque o próprio sistema escolar reproduz a organização da própria sociedade. No entanto, e não obstante a diversidade de razões que fazem da escola um contexto de desenvolvimento essencial, esta depara-se muitas vezes com algumas disfuncionalidades como é o caso do insucesso escolar (IE). Segundo Grácio (1995) este facto “exprime-se institucionalmente em fenómenos de repetência e abandono prematuro do sistema educativo” (p. 447) por parte dos alunos. Para o mesmo autor “ambos traduzem uma inadaptação dos alunos às normas da instituição escolar” e podem manifestar-se “em dificuldades de aprendizagem e em desvios de normas disciplinares (do alheamento profundo à grave insubordinação), dificuldades e desvios que frequentemente se combinam e mutuamente se determinam e reforçam” (p. 447). Por este facto “a natureza das dificuldades e desvios mencionados, e a sua combinação, não permitem situar a compreensão e a superação do insucesso escolar no campo do mero reajustamento de metodologias didáticas utilizadas pelo professor, da mera intervenção no plano das funções e operações cognitivas do aluno” (Grácio, 1995, pp. 447-448). Este flagelo da educação é muito mais abrangente que isso

O IE é, assim, um fenómeno de grande complexidade dada a abrangência das suas características e emerge como um problema de grande relevância na atualidade, agudizado pela consciencialização das implicações que parece ter na vida profissional e social não só do indivíduo como de toda a comunidade em geral. Por este facto o rendimento escolar das crianças e jovens tem vindo a merecer a maior atenção de vários intervenientes no processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte dispomos, presentemente, de conhecimentos aprofundados e empiricamente testados sobre a imensidão de fatores que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar, e acima de tudo, das suas dificuldades.

No entanto, e apesar da unanimidade quanto à importância desta problemática, o modo como o IE é perspectivado em termos de causalidade e de estratégias para o solucionar ou minorar não parece reunir consenso (Martinho, 2007, p. 68).

Consciente desta problemática e devido ao momento de reflexão e questionamento em relação à educação considera-se útil e pertinente estudar um problema que afeta, de forma muito significativa, primeiro o aluno e a sua família, e conseqüentemente toda a sociedade em geral. Na realidade a importância deste estudo advém do facto de se procurar analisar um fenómeno

complexo e multiforme, já que envolve fatores relacionados com várias dimensões, nomeadamente curriculares, psicossociais e ambientais que explicam o crescente IE. Por este facto sentiu-se necessidade de discutir este tema com o intuito de clarificar/identificar manifestações e causas do IE, assim como analisar modalidades de apoio implementadas nas escolas e os seus efeitos na redução do IE.

1. Contributos para a compreensão de insucesso escolar

Abordar a problemática do IE é uma tarefa complexa uma vez que existe uma multiplicidade de perspetivas sobre o assunto. Na verdade, o seu estudo não se pode restringir “à ideia simplista e comum de que falar em insucesso escolar será o mesmo que falar em reprovações” (Pires, 2007 citado por Sil, 2004, p. 15). O termo insucesso escolar “é claramente mais abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes percepções, conforme seja utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos professores” (Sil, 2004, p.19). Por seu turno Benavente defende que quando se aborda a questão de insucesso escolar devem ser considerados inúmeros fatores tais como a política educativa, as questões de aprendizagem, os conteúdos, os modos e a pedagogia através dos quais isso é feito e até mesmo a relação pedagógica que se estabelece. Por este facto, o conceito de insucesso escolar apresenta-se de difícil clarificação e não reúne unanimidade, dado que se podem colocar vários tipos de critérios, “tanto os do sistema de ensino onde o aluno está inserido, incluindo os da escola e de cada professor, como os socio-culturais, familiares e individuais” (Martinho, 2007, p. 68). A mesma autora refere ainda que para Martins (1991) o IE resulta de disfuncionalidades que se encontram no aluno, na escola e na sua sociedade, assim como da articulação destas três ‘entidades’.

Assim, e devido a esta ausência de unanimidade conceptual, considera-se oportuno analisar a explanação que alguns autores fazem relativamente a este conceito, incluindo o que se refere à sua etimologia e génese, uma vez que cada qual contribui para um ângulo de visão consoante a abordagem que fazem dele ajudando na sua compreensão.

1.1. Etimologia do conceito de insucesso escolar

Segundo o Novo dicionário etimológico de língua portuguesa (Fontinha, sd) o étimo da palavra insucesso deriva do latim *insucessu(m)* e significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”. Para Mendonça (2006) este vocábulo é vulgarmente confrontado com o termo sucesso, que advém do latim *succesu(m)*, o qual assume, entre outros, os significados de “bom êxito”, “conclusão” (Fontinha, s/d). Por este facto não se pode deixar de constatar que os termos sucesso e insucesso detêm significados que se opõem aos conceitos de bom e mau que lhes são adjacentes. Assim, e segundo a mesma autora, verifica-se que os sinónimos evocam sempre atributos pessoais, positivos ou negativos se em termos estritos se efetuar uma correlação entre

os termos bom/sucesso e mau/insucesso. A mesma opinião é partilhada por Silva citada por Mendonça quando num estudo conjunto se refere ao termo sucesso como “bom êxito” e “resultado feliz” e ao termo fracasso como “desastre”, “ruína”, “mau êxito”. Neste estudo os autores defendem que estas definições conduzem à depreensão de que é o aluno quem na sua trajetória escolar obtém sucesso ou fracassa, razão pela qual os termos sucesso e fracasso se referem tradicionalmente, ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos e expresso pela aprovação ou reprovação no final do ano letivo. Os indicadores que definem este fenómeno são na prática as taxas de reprovação, repetência/retenção e de abandono escolar. Porém, estes dados, por si, podem não explicar convenientemente o IE e/ou mais concretamente as razões do insucesso do aluno levando a que a conceptualização de IE se afigure bastante complexa.

Na verdade, convém salientar que o termo insucesso escolar ““parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar” (Rovira *in* Hernandez *et al* (2004) citado por Mendonça (2006, p. 109) dados os aspetos e/ou fatores que lhe são inerentes, bem como todo um conjunto de agentes que, direta ou indiretamente, intervêm no processo educativo, nomeadamente os alunos, as famílias, os professores, as próprias escolas, os currículos, o sistema educativo e a sociedade em geral. (Fontes, s/d). De facto, consoante o “quadro de referências conceptuais, as expetativas e o propósito de quem aborda o insucesso escolar” (Mendonça, 2006, p. 110), assim pode surgir um conjunto de termos que confirmam a polissemia que caracteriza este conceito. Por exemplo, Benavente (1990) a partir da análise de vários estudos e de acordo com a perspetiva disciplinar ou a questão concreta estudada, reuniu um conjunto de termos – “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetência, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar” (p. 721) – que demonstram bem a presença de um conceito com múltiplos sentidos, e por conseguinte, a necessitar de contextualização quando utilizados. Mendonça (2006) adverte também para a abrangência do problema do IE e faz igualmente referência à análise semântica efetuada por Benavente (1990) onde, além dos termos anteriormente referidos, salienta a utilização da autora de expressões usuais como: mau aproveitamento e mau rendimento escolar. Acrescenta ainda que o vocabulário utilizado pela mesma autora para definir IE é muitas vezes de natureza moral, visto que se apresenta como um mal e assume, simultaneamente, uma conotação dramática mediante as expressões “vítimas do insucesso” ou “problema angustiante, doloroso, assustador” que é necessário combater, prevenir, detetar, eliminar.

Esta apreciação confirma a extensão do problema e a crescente discussão em diferentes áreas disciplinares. Assim, não é por acaso que Governo, investigadores, professores, pais e alunos difiram na etiologia do conceito de insucesso escolar face ao valor que lhe atribuem.

1.2. Definir insucesso escolar

Em conformidade com as ilações anteriores verifica-se que a definição de IE se afigura bastante complexa. Além do seu estudo apresentar uma enorme polissemia, notória nas várias áreas do saber que encetam a sua compreensão, a sua conceptualização pode encerrar uma multiplicidade de entendimentos.

No entanto, e de acordo com Mendonça (2006) a noção conceptual de IE assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX onde a organização das escolas com currículos estruturados pressupõe, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber através de metas e limites que demarcam fronteiras reais entre o sucesso e insucesso escolar, pelo que quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos (Benavente, s/d). Neste contexto, “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtido e dos progressos efetuados no cumprimento do programa de ensino (Benavente, 1976, p. 9). Logo, a repetência constitui a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem (Torres citado por Marchesi *et al*, 2004, p. 34).

Sendo assim, apesar de não haver unanimidade na definição de IE, é comum caracterizar-se pelo baixo rendimento dos alunos, que por razões de vária ordem não atingem os objetivos predeterminados para cada ciclo de estudos e, por conseguinte, reprovam e/ou abandonam a escola. Iturra (1990) defende esta posição ao afirmar que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos” (p. 15). Por seu turno Muniz (1989) refere que o IE define-se “como a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade” (p. 9). No mesmo sentido, Ullastres (2003) afirma que o IE refere-se àqueles alunos que “al finalizar su permanência en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejar-se de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios” (p. 8). O mesmo autor defende também que o IE será sinónimo de desvinculação do aluno com a aprendizagem no final da escolaridade obrigatória quando, por exemplo, abandona a escola sem alcançar um título no ensino superior. Benavente (1976) partilha a mesma ideia e defende que mesmo após a conclusão da escolaridade obrigatória, a não prossecução dos estudos também constitui forma de insucesso, visto que “um aluno acaba por não retirar do sistema de ensino tudo o que ele pode oferecer e que (...) teria capacidade para obter (p. 10). Igualmente, Mendonça (2006) ao reportar-se aos estudos de Cortesão e Torres (1995) refere que a incapacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, após o término da escolaridade, constitui um indicador de que a educação não se cumpriu, razão pela

qual se poderá falar também em IE. Rangel (2007), por sua vez, dá uma noção mais abrangente deste conceito. Para a autora o IE significa a falência de um projeto e deve ser encarado de forma relativa. Relativa aos objetivos da escola, traduzidos num programa, numa progressão e não numa forma de inaptidão que possa caracterizar os alunos de forma durável. Por isso defende, tal como Grácio (1995), que o IE só tem sentido se analisado no âmbito de um determinado contexto escolar, ou seja dentro de uma dada instituição escolar, num dado momento de escolaridade e segundo certas normas e expectativas dessa instituição. Segundo Mendonça (2006) Avanzini (s/d) dá outra perspetiva. Este autor considera que o número de alunos abrangidos pelo IE não pode atribuir-se exclusivamente ao próprio momento da escolaridade pois para além do período escolar muitos conhecimentos são precários porquanto não se conservam. Por outro lado, defende ainda que o bom aluno, símbolo de êxito poderá não o ser na realidade, se os seus interesses culturais se tiverem centrado exclusivamente e por imposição nos conhecimentos académicos. Deste modo a despeito da aparência de sucesso, “semelhante aluno representa obviamente um insucesso”. Também Cortesão e Torres (1990) sustentam que para além dos indicadores tradicionais que definem o IE, nomeadamente a repetência e abandono escolar, existem outros aspetos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência.

Em suma, verifica-se que o IE pode ser equacionado segundo duas perspetivas distintas: o insucesso visível que pode ser quantificado através de indicadores objetiváveis, tais como as taxas de reprovação, repetências e abandono escolar e outro mais complexo e de difícil quantificação, dificultando por isso uma análise às reais proporções que pode tomar.

Perante esta situação, não obstante os diferentes sentidos que o conceito de IE possa assumir e os indicadores selecionados é um facto que, embora seja um tema de interesse para vários investigadores, sociólogos, pedagogos, oficialmente é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objetivo”, ou seja, os resultados escolares tendo em conta vários indicadores tais como os exames, as reprovações, os abandonos de escolaridade e os atrasos.

Segundo Mendonça (2006) Formosinho corrobora esta tese, “pois embora considere que se lhe podem atribuir vários significados; entende o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola, preposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar” (p. 109). Por outro lado Mendonça faz alusão também à definição dada por Fernandes (1991) onde o autor defende que “a definição oficial do insucesso escolar advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação características do actual sistema de ensino” (p. 110).

Como se pode comprovar depois da análise efetuada o IE é um conceito abrangente pelo que não lhe assiste uma definição exata e objetiva. Como refere Pires (1987) “não existe esta definição porque não pode existir!” (p. 11) pois “não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspetiva em que nos colocamos...” e do contexto em que estamos inseridos.

A dificuldade interpretativa encontra-se assim patente na dualidade de critérios apresentada na definição do conceito, assim como nos indicadores selecionados para a sua qualificação. Neste sentido também Avanzini (s/d) considera que os insucessos não são todos iguais, pois “há sucessos parciais, globais e de gravidade vária” (p. 19).

Em síntese poderá dizer-se que, não obstante as diferentes aceções que o conceito de IE possa assumir, o aluno encontra-se em situação de IE quando não adquire, no prazo previsto, os conhecimentos e habilidades delineados pela escola, em conformidade com as diretrizes emanados do MEC, adstritas nos programas e metas de aprendizagem para cada ano de escolaridade. Nesta perspetiva pode afirmar-se que uma das formas de abordar o IE é fazê-lo a partir dos objetivos definidos pelo sistema educativo e muito particularmente através dos objetivos consignados no PEE/A.

1.3. Origem do insucesso escolar

O IE, ao contrário do que muitas vezes é referenciado, não se trata de um fenómeno recente. Marchesi (2006) reforça essa ideia ao aludir que alunos com problemas na escola, assim como o fracasso escolar são condições que sempre existiram e são intrínsecas ao próprio sistema educacional desde a sua criação. Na verdade, será lógico pensar que havendo alguém que se propõe a ensinar, haverá, em contrapartida, um grupo que se propõe a ser ensinado, enquanto outros não querem, não podem, ou não conseguem sujeitar-se a essa instrução. Este facto levanta a questão sobre a razão por que o IE não se constituía até então como um problema relevante. De acordo com Sil (2004) esta situação pode explicar-se pelo facto de nem sempre ter existido igualdade de oportunidades na educação e haver inicialmente um número muito restrito de crianças a frequentar a escola. Como comprovam Marti e Guerra (1997), “é natural que houvesse reduzido insucesso escolar, uma vez que existia já à entrada um filtro muito claro” (p. 72). Por outro lado a existência de um grande número de analfabetos era considerado uma realidade que não ameaçava o funcionamento económico e a ordem social estabelecida. Com efeito, e na perspetiva de Isambert-Jamati (1985) citado por Sil (2004), antes dos anos sessenta do século passado, a preocupação com o fracasso escolar maciço das crianças oriundas das denominadas camadas populares era diminuta, pois tal fracasso estava “na ordem das coisas”, ficando durante anos oculto por uma estrutura curricular que justapunha duas ideias educativas compartilhadas: uma popular que desembocava na vida ativa e outra mais elitista, que preparava para estudos superiores. Ou seja, o papel da Escola passava por hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, selecionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que a mesma impunha. O IE era visto desta forma como uma “consequência de inaptidão pessoal do aluno” (Sil, 2004, p. 33). Por conseguinte, a responsabilidade do IE era imputada ao próprio aluno e a sua inaptidão às normas traduzia-se por um abandono prematuro do sistema educativo ou pela repetência (*iden*).

Porém, a partir do momento em que a sociedade industrial começou a exigir mais dos seus elementos a educação começou a ser considerada como um investimento (Perrenoud, 1999), observando-se a transformação das classes sociais e o desenvolvimento da escolarização. Com efeito, do ponto de vista das políticas educativas assiste-se um pouco por todo o lado ao desenvolvimento e implementação de um conjunto de medidas no sentido da democratização do ensino. A escola começou a ser vista como capaz de “democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social” (Martins e Cabrita, 1993, p. 16). Ou seja, era função da escola fazer aceder à cultura os indivíduos pertencentes a estratos mais incultos desde que mostrassem capacidade para tal (Sil, 2004).

É então a partir da universalização da escolaridade obrigatória e massificação do ensino que o IE ganha maior relevância tornando-se um problema social. De facto, segundo Sil (2004), a introdução da escolaridade obrigatória e o conseqüente aumento da população escolar trouxe para primeiro plano a ineficácia da escola em relação ao emergente conjunto de situações de IE. O IE começou então a ser visto, não só como um problema individual, mas também como um fenómeno social onde são implicados não só os alunos, mas também outros intervenientes do sistema educativo. Estar em situação de insucesso passa a implicar uma enorme variedade de causas, cuja localização pode estar ao nível do aluno, incluindo o seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence, ao nível da própria escola e do sistema educativo.

Na realidade, e segundo Mendonça (2006), a recolha sistemática de informação estatística, assim como o seu posterior tratamento e compreensão, foram aspetos que pelos elevados valores que apresentavam, começaram gradualmente a suscitar preocupações numa sociedade que se revelou intolerante ao insucesso escolar, pelos efeitos que produz, a nível pessoal, social e económico.

Movidos por estas preocupações, muitos investigadores, nomeadamente da área da educação, psicólogos, pedagogos, trataram de pesquisar os diferentes fatores que consideram justificativos para explicar o IE, tendo mesmo formulado diversas teorias na tentativa de o compreenderem e melhor perspetivarem estratégias de solução.

1.4. Teorias explicativas do insucesso escolar

A problemática do IE colocada em toda a sua extensão pode adquirir várias dimensões e tem tantas implicações nas atividades, meios e pessoas que atuam na escola, que não é de admirar o manancial de publicações que lhe estão consagradas. De facto, muita é a bibliografia publicada sobre o tema, e através da análise das diferentes obras consultadas conclui-se que os vários autores apontam para uma série de condições que ao subsistirem confluem para o insucesso escolar originando diversas teorias, umas de tipo determinista, que acentuam a importância de fatores externos e anteriores à situação escolar, outras de tipo interacionista que sublinham mais os fatores internos à instituição escolar.

Na opinião de Benavente (1990) as diversas correntes podem agrupar-se em torno das suas tónicas dominantes dando origem a três teorias.

Numa perspetiva evolutiva, a autora considera, em primeiro lugar, a teoria dos “dotes” ou “dons” que prevaleceu desde a 2ª Guerra Mundial até à década de sessenta do século passado. Esta teoria, baseada em explicações de ordem genética e psicológica de carácter individual explica o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja pela sua inteligência e capacidades. Em segundo lugar afirma-se a teoria do “*handicap*” sociocultural. Com origem em trabalhos da sociologia da educação, esta teoria explica o insucesso/sucesso escolar dos alunos “pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990, p. 716). Por fim, a partir dos anos setenta, as explicações para a problemática do IE passam a englobar a própria escola, os mecanismos que operam no seu interior e o seu funcionamento e organização (Sil, 2004, p. 29). Desta forma, surge a teoria socioinstitucional onde é destacado o papel institucional na compreensão do IE dos alunos.

Pelo exposto conclui-se que o IE torna-se ao longo dos anos uma realidade social cada vez mais abrangente. De facto, originalmente a responsabilidade do IE era imputada ao próprio aluno, numa fase posterior as causas focaram-se na origem sociocultural dos alunos e, finalmente, é a própria instituição, ou seja, a Escola que é posta em causa. Assim, por volta da década de oitenta, o IE começa a ser considerado como um fenómeno relacional que engloba fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica (Benavente e Correia, 1980). Percebe-se deste modo que as crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas, tudo depende do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e as características da própria criança.

1.4.1. Teoria dos “dotes” ou “dons” – fatores relacionados com os alunos

Na realidade para alguns autores a responsabilidade do IE está intimamente relacionado ao próprio aluno pelo que as suas conceções se podem inserir na teoria do “dotes”. Esse facto pode ser confirmado quando os autores explicam o rendimento escolar por “dons” pessoais e naturais do próprio aluno, ou seja, consideram que é a inteligência de cada um que dita o sucesso na escola (Cortesão e Torres, 1990). Também Iturra (1993) suporta a ideia que o sucesso/insucesso escolar depende do QI (coeficiente de inteligência) dos alunos para acompanhar a formação escolar correspondente ao seu grau de maturidade, ou seja, e citando Benavente (1990) “o sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (p. 716). Desta forma, atribui-se à genética a responsabilidade pelas diferenças de capacidade intelectual que influenciam o rendimento escolar (Fernandes, 1991).

Na mesma linha de pensamento, Pires, Fernandes e Formosinho (1991) atribuem como causa do IE “a inexistência de aptidões do aluno, de origem inata que naturalmente o determina para o insucesso escolar” (p. 189). Os mesmos autores consideram que a falta de aptidões tanto pode ser de origem “psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência) ”.

Peixoto (1999), por seu lado aponta igualmente o nível intelectual como um aspeto ligado ao IE, quando menciona que “à medida que caminhamos do alto para o baixo nível intelectual diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (p. 138), acrescentando a autoestima como outro aspeto relacionado com o IE. No mesmo estudo, o autor refere que “à medida que caminhamos da alta para a baixa auto-estima diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (p. 130).

Também se destacam, nos estudos referente a este grupo de variáveis, outros aspetos que estão subjacentes às características físicas e psicológicas dos alunos, como por exemplo, a doença, a fadiga, o desinteresse, a preguiça, etc. Com efeito, a preguiça é indicada por Avanzini (s/d) como um fator causal de insucesso, Na verdade, a preguiça poderá ser simultaneamente uma causa/efeito dessa situação, uma vez que o principal motivo deste comportamento, por parte dos alunos, prende-se com a obrigatoriedade das tarefas escolares, que possivelmente não fazem parte do leque dos seus interesses. Efetivamente, a preguiça em resposta à obrigatoriedade de cumprir as tarefas escolares pode ser um indício de uma atitude de desmotivação pelo trabalho perante o constrangimento em ultrapassar dificuldades. O aluno como sente que tem insucesso refugia-se na preguiça, funcionando assim este fator como um efeito do seu insucesso. Por outro lado, a morosidade ou mesmo a recusa na realização das tarefas propostas poderá agravar a distância em termos de aprendizagem em relação aos restantes colegas de turma, o que poderá constituir uma causa para o insucesso.

Por seu lado, Fontaine (1990) defende que a diferença de atitudes e comportamentos dos alunos em contexto escolar também interfere, direta ou indiretamente, “na realização e satisfação escolares” (p. 95). Bartholomeu *et al* (2006) citados por Cruz (2009) também encontram associação entre dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais como ansiedade. De resto, instabilidade emocional e dependência, sentimento de inadequação, tensão nervosa, autoconceito e autoestima baixos com reduzida tolerância à frustração são os problemas emocionais mais referidos pelos autores em associação como o baixo rendimento/IE (Alop e McCaffrey, 1999, Bartholomeu *et al*, 2006, Stevanato *et al.*, 2003, Strecht, 2008 citados em Cruz (2009). Por exemplo, a instabilidade tomada como uma característica da adolescência poderá considerar-se uma causa individual do IE. As frequentes alterações de humor, a necessidade de afirmação, etc. podem conduzir o aluno a não querer estudar as matérias, a rejeitar a escola, ou mesmo a sentir-se confuso em relação à área de estudos e, possivelmente a ter comportamentos inadequados ao contexto escolar, e conseqüentemente encaminhá-lo para o IE.

De acordo com Le Gall (1993) a personalidade também tem grande influência no desempenho escolar. Para o autor uma grande percentagem de insucessos escolares deve-se à “inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” (p. 15). Aponta, ainda, que a adaptação do aluno deve ser concretizada pelo aluno e professor, indo um ao encontro do outro sendo que a escola deve encaminhar tais ações de forma convergente o que vai mais ao encontro das concepções da teoria socioinstitucional.

Seguindo essa linha de pensamento poder-se-á afirmar que as relações interpessoais que o aluno estabelece também podem influenciar o rendimento escolar. Osterman citado por Costa (2012) refere que os alunos que melhor se identificam com a escola desenvolvem melhores atitudes em relação à mesma, aos colegas e aos professores e naturalmente poderão obter melhores resultados. A mesma autora também cita Covington (1976) para salientar que numa relação professor/aluno em que o professor valorize o esforço dos alunos independentemente do seu esforço escolar tem um efeito positivo na motivação, autoestima e sucesso escolar dos alunos. Acrescenta ainda e citando Silva (2004) que “a relação que se estabelece entre o professor e os alunos depende de determinadas características dos alunos como, por exemplo, a timidez, a falta de confiança e o facto de serem muito introvertidos” (p. 12). Por tal, se não se criar uma certa empatia entre ambos poderá potenciar determinados comportamentos como a timidez, a inibição, a falta de autoconfiança e as consequências que daí podem advir, nomeadamente no rendimento escolar.

Verifica-se assim, que na perspetiva desta teoria não se revelam fatores exteriores ao aluno para fundamentar o IE, antes se analisa a sua matriz individual, atribuindo-se o insucesso a causas patológicas e psicológicas. Como refere Rangel, (2007) “uma série de ‘disortografias’, de ‘discalculias’, de ‘dislexias’ apareciam para tentar explicar esse género de dificuldades. Outra característica desta teoria é considerar a escola “um lugar neutro onde eram criadas condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (QI), o qual se devia ao património genético do aluno” (Forquin, 1988 citado por Martins e Cabrita, 1993). Portanto, na visão desta teoria, a Escola ficava isenta de qualquer responsabilidade ou implicação no IE, assim como todo o meio social envolvente ao aluno.

Embora fortemente criticada no seio académico e científico, esta teoria é para Benavente e Correia (1980), a teoria que domina o senso comum de pais e professores, pois é uma “explicação fácil que desculpabiliza e justifica a passividades de uns e outros (p. 11).

1.4.2. Teoria do *handicap* sociocultural – fatores relativos à família

A procura de explicações que não se centrassem apenas nas características individuais dos alunos e permitisse dar uma resposta completa à problemática do IE, fez surgir outros estudos, sobretudo no âmbito da Sociologia da Educação. Estes estudos vêm demonstrar a

existência de uma relação entre o IE e as características socioeconómicas e culturais dos alunos. Assim, surgiu a teoria do *handicap* sociocultural. Trata-se de uma teoria que encara o insucesso como um fenómeno social e que resulta de desigualdades sociais (Benavente, 1998), recusando a fatalidade determinista dos fatores naturais. Por conseguinte, esta corrente

“...sublinha os factores socioculturais como principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem. Neste caso procura-se a causa do insucesso escolar em factores como cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 189).

Com efeito, e seguindo este pensamento, Bordieu e Passeron (1985), citados por Martins (2007), consideram que as crianças são herdeiras da dimensão cultural da sua família, pelo que destacam a distribuição desigual das oportunidades escolares segundo a sua origem social. Para estes autores se as crianças “são procedentes de meios sociais desfavorecidos, onde o capital social e económico é baixo têm menos possibilidades de êxito na escola e são aquelas que mais insucesso apresentam” (p. 25). Referem ainda que encontram na escola uma verdadeira barreira entre a sua cultura de origem e os critérios culturais do sucesso escolar.

Em suma, segundo esta visão, os alunos chegariam à escola com diferentes experiências e portadores de culturas diferentes, explicáveis através da sua origem social. Como os alunos chegam à escola com uma herança sociocultural fruto das diferentes condições de vida, esta poderá estar mais próxima ou mais afastada das normas e dos valores que a escola reproduz e legitima. Assim, os alunos provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos estariam em desvantagem e, em grande parte, condenados ao IE, uma vez que, para além de uma definição de futuro mais limitada, “são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas não privilegiadas pela escola e pelos professores” (Martins e Cabrita, 1993: p. 15).

Na perspetiva de Avanzini (s/d) o fator cultural no ambiente familiar dos alunos também tem influência no seu aproveitamento escolar. Para o autor a importância do ambiente cultural familiar no rendimento escolar, é mais relevante que o próprio ambiente económico familiar. Acrescenta que nas famílias em que a cultura (saber) não é valorizada, não são estabelecidas as condições ideais a um bom desempenho escolar dos alunos. Em contrapartida se as famílias valorizam a cultura tendem a promover condições que facilitam aos seus educandos melhores resultados escolares independentemente do estatuto económico familiar.

Rangel (2007) também sustenta que a problemática do IE tem um núcleo central na família e na respetiva herança cultural. Desta forma defende que as crianças provenientes de meios rurais vivenciam e experienciam situações diferentes, comparativamente a crianças pertencentes às classes média-altas dos meios urbanos, nomeadamente em termos de linguagem. Linguagem que poderá ser responsável pela maior ou menor dificuldade das crianças

atingirem as metas consideradas e, por conseguinte possibilitar ou condicionar o sucesso educativo.

Após vários estudos revistos Considine e Zappalà (2002), citados por Coelho (2007), corroboram esta mesma ideia quando aludem

“...as crianças provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico apresentam menores níveis de literacia⁹, (...) menores níveis de compreensão, apresentam maior abandono escolar e maior número de problemas de comportamento e maior probabilidade de apresentar atitudes negativas face à escola (p. 9).

Por seu lado, Martins e Cabrita (1993) também alegam o nível socioeconómico das famílias e o nível de escolaridade como fatores associados ao IE. Santos e Graminha (2005), por sua vez verificaram nos seus estudos que os alunos cujos pais apresentam um estatuto socioeconómico baixo, bem como um baixo nível de escolaridade, apresentam baixo rendimento escolar, comparativamente a alunos cujos pais apresentam um estatuto socioeconómico mais elevado, assim como um nível de escolaridade superior. Esta situação pode ser explicada pelo facto das famílias com melhor nível socioeconómico e de escolaridade reunirem melhores condições para proporcionarem um melhor desenvolvimento na aprendizagem dos seus educandos, como por exemplo a frequência de atividades extracurriculares ou explicações fora do recinto escolar que estimulariam o desenvolvimento de competências, e/ou a compra de recursos como livros e outros materiais mais direcionados para as temáticas estudadas. Estas famílias também são mais suscetíveis de proporcionar um melhor ambiente em casa, que favoreça o diálogo e a participação e, naturalmente, mais estimulante para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo dos seus filhos. Por outro lado também poderão proporcionar aos seus filhos a frequência de melhores escolas onde eles irão encontrar colegas que possuem recursos semelhantes, permitindo desta forma, através da influência dos pares, um melhor desempenho escolar. Por sua vez, uma família com um nível socioeconómico baixo terá provavelmente associado um conjunto de situações que limitam a área de intervenção dos pais pelos que os alunos provenientes dessas famílias estão expostos a um conjunto de desvantagens propensas ao IE, que Guo e Harris (2000) citados por Coelho (2010) defendem como sendo “o espaço físico pobre, uma menor estimulação cognitiva, menos cuidados com a saúde no nascimento e durante a infância, baixa assistência à criança, e também um estilo parental pouco consistente” (p. 6).

Efetivamente, a pobreza poderá influenciar o desempenho dos alunos na medida em que os pode expor a ambientes de risco e/ou pelo simples facto de habitarem em locais com mais desvantagens, caracterizados por um fraco suporte social, falta de emprego e existência de crimes. Convém não esquecer que muitas vezes estes alunos também habitam em zonas longe da escola que frequentam, pelo que esta situação poderá igualmente potenciar o insucesso

⁹ capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver (Coelho, 2002, p. 9)

(Martins e Cabrita (1993). De facto, longas e cansativas deslocações implicam menos tempo e disposição para os alunos se dedicarem aos estudos e/ou atividades recreativas. O rendimento económico fraco também pode explicar o menor acesso a livros, experiências e brinquedos educativos que permitiriam um maior desenvolvimento das aprendizagens. Assim como também contribuirá para um acesso reduzido a uma boa e saudável alimentação, vestuário, habitação e cuidados com a saúde.

Os pais como os primeiros educadores de seus filhos também são uma constante fonte de influência para eles. Desta forma, e tal como refere Coelho (2010), “o comportamento dos pais, o estilo parental, o envolvimento parental, as suas expectativas em relação à escola, objectivos e aspirações para os seus filhos podem ter um efeito significativo no percurso escolar” (p. 17). Na verdade está provado por vários estudos que os pais que não assumem, cabalmente, as suas funções na educação dos filhos são apresentados como uma das causas mais evidentes para justificar o insucesso dos filhos (Mendonça, 2006). Efetivamente, a presença de pais que estimulem os seus filhos, promovam a leitura e a discussão de assuntos relacionados com a escola, ou seja, que tenham um maior envolvimento nas atividades escolares, ajuda a obterem melhores desempenhos escolares, visto que os alunos sentem o apoio por parte dos pais. A monitorização do comportamento dos alunos por parte dos pais também é importante para reduzir o IE e os problemas de comportamento/indisciplina.

Pelo exposto, e de uma forma geral pode-se concluir que as crianças provenientes de estatutos socioeconómicos¹⁰ desfavorecidos estarão em desvantagem e, em grande parte, condenados ao IE. No entanto, é importante ter presente o facto de existirem crianças que apesar das desvantagens que vivenciam, apresentam um bom desempenho na escola.

Estudos realizados por Considine e Zappalà (2002) citados por Coelho (2010) concluem que a componente social e económica do estatuto socioeconómico parecem ter influências distintas e separadas no desempenho académico. Para os autores, o sucesso dos alunos não dependerá tanto do rendimento familiar, mas sim do tipo de envolvimento que os pais apresentam no desempenho escolar dos seus filhos acompanhando assim o seu progresso. Efetivamente, os pais, independentemente do estatuto socioeconómico mais baixo, podem transmitir aos filhos elevados valores educacionais. Da mesma forma podem ter um maior envolvimento parental caracterizado, segundo McNeal (2001), pelo diálogo entre pais e filhos onde é destacada a importância da Escola, por uma maior colaboração entre os pais e professores, pela monitorização por parte dos pais e ainda de práticas de suporte educacional. Também Fan e Chen (2001) identificaram alguns componentes no envolvimento parental, nomeadamente a “communication with children about school-related matters”, a “parental supervision/home structure related to school matters”, “parental participation in school activities”,

¹⁰ O estatuto socioeconómico segundo Considine e Zappalà, (2002) citados por Coelho (2010) é definido como “a posição social que a pessoa ocupa, sendo esta determinada pela educação, profissão, salário e saúde de uma pessoa” (p. 7).

“ educational expectation/aspiration for children e “other/general parental involvement” (p. 32) que explicam a razão de, em condições desfavoráveis, os alunos conseguirem bons resultados.

Efetivamente, este envolvimento apresenta, geralmente, segundo estes autores, resultados na redução do IE ou até mesmo no absentismo e abandono escolar, embora, e tal como defendem Fan e Chen (2001), “some previous research has suggested that some dimensions of parental involvement may have more noticeable effect on student’s academic achievement than others” (p. 15). De realçar também no estudo de McNeal (2001) o caso de o envolvimento parental se apresentar mais eficaz em alunos provenientes de estatutos socioeconómicos elevados em detrimento de alunos pertencentes a famílias com estatuto socioeconómico mais baixo. Evidência esta explicada, e tal como já foi referido, pelo facto de quanto maior é o nível socioeconómico mais facilidade existe no acesso a bens de cultura, o que poderá influenciar positivamente o aproveitamento escolar.

A escolaridade dos pais revela-se igualmente importante neste contexto. Para Davis-Kean e Sexton (2009) citados por Coelho (2010) e Martins e Cabrita (1993), as expectativas parentais são muito influenciadas pelo nível de escolaridade dos pais, verificando-se também um maior envolvimento nas atividades escolares por parte dos pais com um nível de escolaridade superior. Opostamente, o desinteresse e falta de apoio familiar, devido principalmente a um nível cultural baixo porque os pais não compreendem as tarefas dos filhos também pode levar ao IE.

Por outro lado, um bom ambiente familiar constitui também um fator relevante para um bom desempenho escolar. Para Avanzini (s/d), um clima de desentendimento conjugal e comportamentos de agressividade e infantilidade potenciam situações de IE pois pode levar a que o aluno se sinta rejeitado e comece a desinteressar-se pela escola, adotando muitas vezes um comportamento indisciplinado. Neste âmbito também pode acontecer que pais muito exigentes e severos, que exijam dos filhos um aproveitamento brilhante, elevem as expectativas acima das capacidades dos alunos e provoquem a sua desmotivação e conseqüente fracasso. Avanzini menciona ainda que uma família que eduque as suas crianças num clima de equilíbrio afetivo prepara-as melhor e de um modo mais eficiente para enfrentar a vida escolar, ou seja, o equilíbrio familiar constitui uma condição necessária para uma boa adaptação escolar. Muniz (1993) também refere que “quando o casal não funciona adequadamente, os interesses da criança são reabsorvidos pelos conflitos familiares, pelos receios deles derivados e, portanto, a capacidade de se interessar e de enfrentar problemas e dificuldades escolares fica diminuída e imbuída da problemática familiar” (p. 76).

Pelo exposto verifica-se que de acordo com esta teoria a imputação do IE passou para o aluno e para o meio familiar de onde provém, na medida em que se deixa de culpar apenas os alunos (filhos) e passa a responsabilizar-se também os pais, uma vez que, não tendo meios para lhes proporcionar condições favoráveis a uma educação com qualidade, os colocam numa situação de desigualdade perante os demais colegas com um estatuto socioeconómico mais

favorecido. Perante esta perspectiva, esta teoria permitiu “desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómicas e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória” (Benavente, 1990, p. 717), uma vez que para os defensores desta teoria “as crianças apresentam carências, insuficiências de ordem intelectual, linguística ou afectiva que é preciso compensar através de métodos pedagógicos apropriados” (Benavente, 1976, p.43).

1.4.3. Teoria socioinstitucional

Na tentativa de esclarecer a problemática do IE, principalmente após se verificar que as teorias explicativas deste fenómeno centradas no aluno e seu meio familiar não correspondiam plenamente à realidade observada, emerge a partir dos anos setenta uma perspectiva diferente, centrando as atenções na instituição escolar para compreensão do IE. Surge então uma nova teoria - a teoria socioinstitucional.

Na verdade, atendendo ao facto de que a melhoria do nível de vida socioeconómico, nomeadamente nos países tidos como desenvolvidos, não fez desaparecer o IE, “o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola” (Benavente, 1990, p. 717). Emergiram assim diversos focos de análise, uns relacionados com a pedagogia, outros direccionados com as culturas de classe e outros que remetem para a análise estrutural das relações escola-sociedade (Benavente, 1990).

Nesta nova conjectura o espaço pedagógico é apontado por alguns autores como estando intimamente relacionado com o IE, sobretudo depois da análise de investigações realizadas em torno de um conjunto de fatores como: “condições de aprendizagem, ritmos de progressão dos alunos, complexidade das tarefas e estruturas cognitivas, conteúdos escolares e métodos de ensino” (Martins, 2007, p. 29). Também Benavente (1976) defende que se deve procurar os fatores de IE na estrutura da instituição escolar, “ nos seus programas, na organização do ensino, nos conteúdos das matérias, nos ritmos de aprendizagem, nos meios pedagógicos utilizados, na formação dos professores, na relação que se estabelece entre o professor e o aluno” (p. 25). Tendo como base os estudos de vários autores Sil (2004) também refere que o IE está ligado à escola, à sua organização e funcionamento, e às práticas dos professores e sustenta que são as exigências curriculares, as modalidades de avaliação e de orientação que condicionam o sucesso. Considera ainda que a falta de equipamentos e ou infraestruturas, a colocação e absentismo dos professores, a distribuição dos alunos por turma é responsável pelo insucesso escolar, ou ainda que a Escola e as suas exigências não sabe ajustar-se a diferentes personalidades e condicionamentos psicológicos e sociológicos que alguns alunos apresentam pois que não existe uma efetiva abertura da escola à comunidade ou análise das políticas educativas e de ensino às realidades sociais.

Consoante estas perspetivas começou a refletir-se como a organização do processo educativo podia constituir um fator de desigualdade e conseqüentemente de IE. Bowles e Gintis (2001), embora reportando-se à realidade dos Estados Unidos, defendem que a Escola reproduz a desigualdade justificando-se pelos privilégios de uns e pela explicação da pobreza no IE de outros, não tendo em consideração as características dos alunos, a sua maturidade, o seu ritmo pessoal, seus interesses e aptidões específicas, a sua herança sociocultural.

Este facto convida à reflexão sobre a forma como o sistema educativo se mostra extremamente seletivo, pois, e como refere Grácio (1995) se “o sistema educativo privilegia os privilegiados” (p. 449), essa seleção é exercida de uma forma em que os alunos dos meios socioculturais mais desfavorecidos são os mais penalizados pois apresentam maiores dificuldades em ultrapassar os níveis de insucesso em que se encontram. De acordo com Benavente (1990) esta situação ocorre porque a escola está orientada para um tipo de aluno que não representa todos os que a frequentam e é esta standardização das práticas escolares, através de programas, currículos iguais e de pedagogias que preveem uniformidade no nível das exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação, que contribui para o insucesso escolar (Martins e Cabrita, 1993).

Efetivamente, tendo em conta que os alunos ao chegarem à escola são portadores de culturas diferentes, umas mais próximas das normas e valores reproduzidos e legitimados pela escola, outras mais afastadas, os alunos provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos estariam em grande parte votados ao insucesso, uma vez que estariam mais distantes da cultura veiculada, reproduzida e valorizada pela escola. Este facto pode ser explicado segundo Benavente (1976) pela razão de que a escola utiliza “uma linguagem que tem características muito próximas da utilizada pelas classes médias e superiores” (p. 26), e por tal permite uma melhor adaptação à escola por parte das crianças provenientes dessas classes, sendo que “a linguagem das crianças das classes populares é uma linguagem sintaticamente mais simples, utiliza frases mais curtas, que dificulta a explicação verbal dos matizes e a intencionalidade nas relações com os outros” (*idem*, p. 27). Conseqüentemente, para a mesma autora, “estas crianças para se adaptarem à escola têm de adquirir penosamente o «código» que lhes permita corresponder às exigências da escola” (p. 27), o que por si só poderá representar um duplo esforço, na medida em que os alunos têm de ‘desaprender’, em certa medida, o que já tinham aprendido e adquirir o que a escola lhes propõe pressupondo-se por isso falta de motivação para a aprendizagem e conseqüente IE.

Segundo Benavente (1976), Bordieu e Passeron também partilham esta ideia depois de concluírem através de estudos realizados que “o êxito escolar depende fortemente da familiaridade com a cultura letrada (inculcação que se realiza de maneira difusa nas famílias cultas)” (p. 24). Na mesma linha de pensamento encontra-se Lurçat (1978) ao referir que “a

escola desempenha um importante papel como difusora da ideologia dominante” (p. 23) sendo fator de insucesso, principalmente para as crianças provenientes de meios rurais, porque corresponde a uma rotura com a prática e com a realidade a que estão habituados. Também Cortesão e Torres (1990) consideram que

a cultura que a escola ministra, nomeadamente o seu código linguístico, é aquele que «predomina» na sociedade. Se a criança o não possui, ela fica menos apta para vencer na vida e, senão se lhe proporciona esse código está-se a contribuir para agravar a desigualdade social (p. 81).

Perante esta perspectiva o IE pode ser explicado através da organização da estrutura da própria sociedade onde a escola é tida como o “instrumento utilizado pelos estratos dominantes para garantir a reprodução da estratificação social (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 190). Para os mesmos autores

as correntes sociológicas que adotam esta perspectiva [socioinstitucional] consideram que a escola é um agente educativo determinado pela sociedade (...) [que] não é uma sociedade igualitária, mas estratificada e hierárquica. Os estratos dominantes, embora minoritários, ocupam o topo da hierarquia social e exercem sobre todo o conjunto social uma hegemonia cultural e económica (p. 190).

Em suma, a escola é encarada como uma instituição de reprodução social, como um “aparelho ideológico do estado, reproduzidor das diferenças sociais” (Benavente e Correia, 1980, p. 20), pelo que “a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade de diversidade e diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1990, p. 3). Efetivamente pode haver IE se esta não conseguir lidar com a diferenciação social e cultural dos alunos que a frequentam, passando a figurar, e muito particularmente os professores, no âmago deste problema.

Assim, o ponto de vista da abordagem psicológica centrado tradicionalmente nas diferenças individuais ou o da abordagem sociológica traduzido nas desigualdades socioeconómicas dos alunos deslocou-se para o contexto educativo, ou seja, a escola como instituição, sendo ela a principal responsável pelo IE e numa perspectiva mais restrita o professor.

1.5. O papel do professor face ao insucesso escolar

O professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e muito particularmente no combate ao IE. Com efeito, a forma de agir do professor, o modo como se relaciona com os alunos, a postura que adota diante dos conhecimentos que trata determinam a natureza das aprendizagens e pode condicionar o sucesso académico e a socialização dos alunos (Sil, 2004). Assim, o êxito e a eficácia das medidas ou estratégias implementadas no combate ao IE derivam, em grande parte, da forma como o professor se envolve no ato educativo e das atitudes que toma, nomeadamente, na

“aceitação da pessoa do aluno, empatia com relação às suas dificuldades, encorajamento dos aspetos positivos da sua conduta” (Grácio, 1995, p.448). Como refere Sil (2004) “Tais atitudes apresentam-se como sendo o suporte de uma relação pedagógica profícua e como uma condição essencial para o sucesso escolar do aluno” (p. 60).

Embora, segundo Sil (2004), o professor dependa “muito menos do que se julga das metodologias didáticas empregadas e muito mais da natureza e qualidade das relações educativas” (p. 61) no combate ao IE, os resultados dos alunos podem ser influenciados pelos seus métodos de ensino, os recursos didáticos que utiliza e as técnicas de comunicação empregues que, muitas vezes, se revelam desajustadas às características da turma ou de cada aluno em particular e podem conduzir a uma delicada relação pedagógica.

Por este facto assume particular relevo a formação inicial e contínua do professor e a adaptação permanente das suas competências a um contexto pedagógico em constante mutação. Só assim o professor poderá tornar-se no agente mediador e de transformação que o paradigma de mudança que se vive na sociedade, e conseqüentemente, na escola exige. Neste sentido é necessário repensar medidas que melhorem a formação dos professores, o seu desenvolvimento profissional e, não menos importante, as suas condições de trabalho para poderem (re)orientar as suas competências, adotar ou ajustar as suas práticas pedagógicas e educativas a um modelo de ensino que lhe permita enfrentar os desafios da sociedade e da escola atual (Sil, 2004) e de todos os problemas envolventes, nomeadamente o IE. Por conseguinte, a formação dos professores, mesmo a formação contínua, não deve centrar-se apenas na aquisição de conhecimentos científicos e no domínio de técnicas didáticas. Deve incluir também questões relacionadas com a organização e gestão da sala de aula e de conflitos e com as estratégias de participação/motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, por exemplo. Também deve almejar espaço para a reflexão para que os professores possam desenvolver competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente e assim adquirir uma autoconsciência pessoal e profissional (Garcia, 1999, p. 153) no sentido de proporcionar um ensino muito melhor e de maior utilidade para todos.

Considera-se por isso que o *locus* da formação deve ser maioritariamente na escola, o local onde os professores exercem a sua prática e onde estão em contacto com o contexto educativo. Esta situação torna-se mais importante na formação inicial de professores, visto que nas licenciaturas/mestrados de formação de professores se atribui a maior quota do curso ao ensino de disciplinas específicas com conteúdos genéricos, permanecendo no final as disciplinas pedagógicas e a prática supervisionada (estágio) em contexto escolar. Esta posição deixa para o aluno aprender a ser professor, a lidar com a escola e com os seus próprios alunos, no momento do estágio onde exerce a sua profissão, “aprendendo fazendo” e onde não está familiarizado com o ambiente escolar enquanto professor. Isto acarreta

alguma desconexão entre o discurso acadêmico e o profissional, pois o professor recém-formado ou em formação sente alguma insegurança e inquietude na aplicação dos seus conhecimentos acadêmicos na sua prática na escola. Isto acontece porque nem sempre a teoria aprendida se alia à prática vivenciada, como por exemplo no domínio dos conteúdos específicos a trabalhar nas disciplinas de cada nível de ensino e muito particularmente na gestão da sala de aula.

Para minimizar ou reverter essa situação defende-se maior coligação da entidade formativa com a escola e um maior envolvimento de ambas com a formação dos professores, onde os alunos em formação acompanhem desde o início os dois lados: a teoria e a prática. Ou seja, perceber a escola como um ambiente formativo também, e não atribuir só ao ensino superior os domínios da teoria e à escola o domínio da prática. Nestes moldes, a formação poderia favorecer mais o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que fomenta a formação de professores reflexivos. Quer dizer, ao trabalhar os saberes aliando a teoria à prática, o professor consegue ampliar muito melhor a compreensão de situações com que se depara e as quais podem ser altamente complexas e a carecer de reflexão, e por consequência, de decisões e ações. Nesta perspetiva, os professores poderiam mobilizar os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologias pedagógicas) com os saberes experimentais, e conhecer melhor as condições da sua profissão. Poderiam ainda estabelecer, no decorrer da sua formação, uma relação com o ambiente escolar e com os demais professores e assumir diversas obrigações e normas às quais o trabalho enquanto professor se submete, o que levaria a uma adaptação melhor ao ambiente escolar e a um desenvolvimento profissional mais tranquilo e proveitoso.

No caso da formação contínua de um professor é de realçar também a importância dos saberes da experiência pois eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma reflexão e uma reavaliação dos saberes adquiridos anteriormente.

2. O combate ao insucesso escolar

Como se pode constatar, o IE acabou por se revelar um problema de ordem social. O que antes começou por ser considerado um problema de foro individual passou a ser analisado numa perspetiva multidimensional envolvendo todos os intervenientes no processo educativo que passaram a ser responsabilizados por este flagelo. Assim, é compreensível que todas as estratégias e linhas de intervenção para o combater sejam desenvolvidas a diversos níveis, mormente a nível das políticas estruturais, da escola, dos professores, da família e do aluno.

Em Portugal, ao longo dos anos e como forma de reverter a situação do IE, têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo que visam propiciar um maior sucesso escolar, pretendendo igualmente contribuir para o combate ao abandono escolar.

Esta preocupação é visível na própria Constituição da República Portuguesa onde são consignados princípios respeitantes ao ensino e à educação que preconizam a liberdade de aprender e ensinar (Art.º 43º), o direito de todos à educação e à cultura (Art.º 73º) e a garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares (Art.º 74º).

No entanto é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Capítulo III) entretanto revogada, que cria a base de concretização destes princípios e institui medidas de apoios e complementos educativos no sentido de promover o sucesso escolar (Art.º 27º), apoiar alunos com necessidades escolares específicas (Art.º 28º), apoiar no desenvolvimento psicológico dos alunos e na sua orientação escolar e profissional (Art.º 29º), desenvolver serviços de ação social escolar (Art.º 30º), apoiar a saúde escolar (Art.º 31º) e apoiar os trabalhadores estudantes (Art.º 32º). Tudo em prol do sucesso educativo.

Depois, ao longo dos tempos foram surgindo outros programas e medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, embora alguns sem carácter continuado, de onde se destacam: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) lançado por Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987 e extinto em 1992 e que visava reduzir as taxas de insucesso e envolveu medidas de apoio à saúde, à alimentação, ao transporte de crianças e à formação de professores; o Programa de Educação para Todos (PEPT), que surge em 1991 pela resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 de 9 de agosto e visava o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos e o acesso generalizado a uma escolaridade secundária completa; o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) criado pelo Decreto-lei nº 190/91, de 17 de maio. Trata-se de um serviço especializado de apoio educativo ainda em vigor nas escolas e que pretende contribuir para o desenvolvimento global dos alunos em estreita articulação com as estruturas de orientação educativa e com outros serviços locais, designadamente os de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, os de ação social e os de apoio de saúde escolar. Desenvolve a sua ação nos domínios do apoio psicopedagógico a alunos e professores e do apoio ao desenvolvimento de relações da comunidade educativa e ainda no domínio da orientação escolar e profissional. Em abril de 2004 surge o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNPAE), que pretendia reduzir as taxas de abandono escolar no ensino obrigatório e de saída precoce no ensino secundário até 2010, tomando como referência os valores inventariados para o ano 2001. Bastante criticado, principalmente pela insuficiente operacionalização na enunciação das medidas, este documento não teve continuidade ao nível da sua definição e implementação, acabando por ser abandonado em 2004. No entanto, ainda que não tenha existido nova tentativa de criar um plano estruturado de combate ao abandono escolar precoce, as políticas educativas passaram a organizar-se em função de objetivos definidos para minimizar o abandono escolar precoce (AEP), tendo culminado na instituição da obrigatoriedade de frequência escolar obrigatória para os 18 anos em 2009 (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Até essa data “o percurso de redução do abandono

escolar (...) surgiu associado a um forte aumento do controlo e da coordenação de políticas impulsionadas pelo desígnio estratégico de combater o AEP e promulgar os 18 anos de escolaridade” (Magalhães *et al*, s/d, p. 111).

Mais recentemente, em 2009, no âmbito das medidas de combate ao IE, o Ministério de Educação lançou um programa de apoio ao desenvolvimento de projetos de agrupamento/escola, denominado “Programa Mais Sucesso Escolar”. Este programa visa a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, através da intervenção ao nível das dimensões organizacional e pedagógica do ensino. Teve como referência os modelos organizacionais “TurmaMais” e “Fénix” lançados localmente, por duas instituições de ensino, respetivamente, a ES/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, e o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz, Póvoa do Varzim. Com o desenvolvimento do programa surgem outros projetos de escola com modelos próprios que se incluem numa terceira tipologia designada por Híbrida. A implementação deste programa nas escolas caracteriza-se por ter uma natureza aberta e flexível e conta para o seu desenvolvimento com equipas de apoio externo, nomeadamente centros de investigação e instituições do ensino superior, responsáveis pelo acompanhamento científico de cada tipologia, no sentido de apoiar as escolas na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo. A esse propósito é publicado o Despacho nº 100/2010 de 5 de janeiro¹¹ onde é criada uma Comissão de Acompanhamento ao Programa “Mais Sucesso Escolar” e são definidas as competências das várias entidades intervenientes que participam no apoio à operacionalização deste modelo organizacional.

Outras medidas se sucederam, sempre visando a igualdade de oportunidades, a superação/remediação de lacunas de aprendizagem e a minoração das taxas de repetência e abandono escolar, favorecendo o sucesso de todos. É exemplo disso, a aposta na diversificação curricular com ofertas formativas de âmbito geral e outras mais específicas tanto no ensino básico como no ensino secundário. A nível do ensino básico, a nova Revisão da Estrutura Curricular (REC) promulgada pelo Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho¹² estipula como oferta educativa o ensino básico geral, cursos de ensino artístico especializado (EAE), cursos de ensino vocacional e o ensino básico na modalidade de ensino recorrente.

Além disso, e mais como medida de inclusão e promoção do sucesso educativo o mesmo decreto-lei prevê a existência de outras ofertas formativas mais específicas, nomeadamente os percursos curriculares alternativos (PCA) destinados a alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória apresentem insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social e/ou abandono escolar, registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, tais como forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de

¹¹ Alterado pelo Despacho nº 13825/2011, de 6 de outubro.

¹² Alterado pelo Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho e pelo Decreto-lei nº176/2014, de 12 de dezembro.

expetativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem (Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro. É igualmente previsto o Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF) criado pelo Despacho conjunto nº 882/1999, de 15 de outubro, mas revisto através da Portaria nº 272/2012, de 4 de setembro, onde é criado o Programa de Apoio e Qualificação do PIEF (AQPIEF). Embora na sua génese tenha surgido como medida educativa e formativa num contexto de combate à exploração do trabalho infantil,

tem como finalidade promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos jovens. (Portaria nº 272/2012, de 4 de setembro).

São também considerados os cursos de nível básico de dupla certificação, designadamente os cursos de educação e formação (CEF), destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar, permitindo um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa e simultaneamente a continuação dos estudos e os cursos de educação e formação de adultos (EFA), orientados no sentido de educação e formação para adultos que pretendem elevar os seus níveis de qualificação.

O ensino secundário também visa proporcionar uma formação diversificada e compreende os cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais, ensino secundário na modalidade de ensino recorrente, cursos de ensino vocacional e cursos EFA.

Uma outra medida prevista na REC é a oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM) que tem como objetivo a aprendizagem do Português por alunos com outra língua materna. Para esse efeito foi criado o Programa de Português Língua Não Materna (PLNM) através do Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro alterado pelo Despacho Normativo nº 12/2011, de 22 de agosto. Este programa constitui-se como o principal instrumento de integração dos imigrantes e seus descendentes no sistema de ensino português, na medida em que pretende incrementar a eficácia desse processo, através da criação de referenciais e da produção de instrumentos pedagógicos adequados ao ensino de jovens e adultos, com ou sem a escolaridade básica, para quem o português seja a segunda língua, mesmo que no país de origem a língua oficial fosse o português.

Como forma complementar das ofertas formativas de ensino apresentadas, e numa iniciativa de promover igualmente o sucesso escolar, sobretudo, o direito à igualdade de oportunidades no acesso à educação e a prevenção do abandono escolar foi projetada a modalidade de ensino à distância revelando-se por isso numa alternativa para os alunos filhos de famílias em situação profissional de itinerância. Através da publicação da Circular nº 15/2005 de 18 de novembro, foi salvaguardada a coordenação e monitorização do processo de apoio e

acompanhamento do percurso educativo desses alunos. Na sequência desta circular, e no âmbito do acompanhamento de todo o processo, foi criada em 2006 uma base de dados dos alunos filhos de profissionais itinerantes – Circular nº 1/2006, de 2 de janeiro, no sentido de monitorizar a frequência escolar e ajudar a garantir a conclusão da escolaridade obrigatória. Em 2009, a Portaria nº 825/2009, de 31 de julho, estabelece os termos em que se concretiza o “Projeto Escola Móvel” dirigido a crianças

que se encontram em situação, de carácter temporário ou permanente, que as impedem de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, estão sujeitas a descontinuidade na sua aprendizagem, o que conduz ao insucesso e abandono escolares antes da conclusão da escolaridade obrigatória. (Portaria nº 825/2009, de 31 de julho).

Este projeto viria a ser extinto em 2010 pela Portaria nº 812/2010, de 26 de agosto que mantém a oferta formativa de ensino à distância – “Ensino à Distância para a Itinerância” de modo a “assegurar condições de aprendizagem e conclusão da escolaridade obrigatória a alunos itinerantes, matriculados nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário em escolas públicas” e define também os procedimentos da transição a observar, nomeadamente da “transição dos alunos para escolas públicas da sua escolha, a organização dos meios técnicos necessários para que seja assegurado o funcionamento do ensino à distância a partir da plataforma tecnológica e dos recursos pedagógicos da escola.”

Para dar continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido pelos projetos – “Escola Móvel” e “Ensino à Distância para a Itinerância” é criado e regulamentado o “Ensino à Distância” (ED) pela Portaria nº 85/2014 de 15 de abril. Esta modalidade de oferta educativa complementar das outras formas curriculares existentes para alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário “diferencia-se das restantes, ao proporcionar um contexto de aprendizagem a distância destinada a públicos diversos que não encontram no ensino presencial resposta adequada às características de mobilidade familiar ou outras resultantes de situações pessoais de natureza temporária”.

Igualmente o Programa TEIP – Programa dos Territórios de Intervenção Prioritária visa estabelecer condições para a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da disciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. A experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) teve início em 1996, por força do despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Esta medida inspirada nas “zones d’action prioritaires” (ZEP) em França, tem subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e as populações mais carenciadas, porquanto reconhece as dificuldades com que se deparam as escolas em determinadas zonas mais problemáticas, e acredita que nos contextos sociais condicionam muitas vezes o sucesso educativo. Dez anos depois, em setembro de 2006 é relançado um novo programa dos TEIP (TEIP2), consignado pelo Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro. Este despacho, a vigorar a partir do ano

letivo 2008/2009, define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério de Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos, que visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária (Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro, Art.º 1º). Através do Despacho Normativo nº 20/2012 de 25 de setembro é implementado o Programa TEIP3 com entrada em vigor no ano letivo 2012/2013. Neste despacho é previsto o alargamento de medidas anteriores e o reforço da autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem poder implementar projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais.

Outro exemplo de medidas de solução/redução deste problema, principalmente em disciplinas estruturantes como é o caso da matemática e do português, foi a criação do Plano de Ação para a Matemática (PNM) e do Plano Nacional de Leitura (PNL) em 2006 (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho). O PNM foi criado no sentido de melhorar o ensino da matemática e minimizar as dificuldades que ao longo dos anos se colocaram na aprendizagem desta área curricular. É constituído por seis ações que incluem 15 medidas de onde se destaca a criação de equipas para o sucesso, a promoção da formação contínua em matemática para professores de todos os ciclos do ensino básico e secundário, a criação de novas condições de formação inicial dos professores e de acesso à docência, o reajustamento dos programas de matemática do ensino básico, criação de um banco de recursos para matemática e avaliação dos manuais escolares de matemática para o ensino básico. O PNL tem como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura especialmente entre as crianças e jovens em idade escolar, mas também nas famílias, comunidades locais e população em geral.

Ainda no âmbito das políticas educativas e de modo a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares e mais concretamente a integração das comunidades ciganas foi também apresentado um projeto de estratégia nacional, que aborda as necessidades e os desafios com que se confrontam estas comunidades em quatro domínios fundamentais: educação, emprego, cuidados de saúde e habitação. Esta Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi promulgada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril e pretende reduzir a vulnerabilidade de muitas destas comunidades, que continuam a ser afetadas em termos de exclusão social. Na elaboração da ENICC trabalhou-se a articulação de políticas públicas existentes mas dispersas, que visam corrigir problemas e desigualdades sociais incluindo as da educação. Efetivamente, são conhecidas as dificuldades de inserção social das comunidades ciganas, sendo evidentes os

obstáculos que enfrentam as/os jovens ciganas/os no processo de entrada na vida ativa e no mundo do trabalho. Esta situação encontra-se, evidentemente, associada à fraca escolarização desta população e à elevada taxa de insucesso e abandono escolar precoce das crianças e jovens ciganas/os, particularmente das jovens ciganas que abandonam a escola quase sempre na adolescência por razões culturais.

Também o programa Escolhas, de origem governamental, fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural desde 2004 visa promover a inclusão social de crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis particularmente os descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O “Opré Chavalé” é um dos projetos incluído no programa Escolhas. Trata-se de um projeto altamente inovador promovido pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, em parceria com a Associação Letras Nómadas, cofinanciado pelo Programa Cidadania Ativa, gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian e visa a integração das comunidades cigana no ensino superior, contribuindo assim para a Prioridade 21¹³ da ENICC.

De destacar também o papel da rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) na promoção da igualdade no acesso a uma melhor qualificação, e consequentemente ao mercado de trabalho. Como é sabido os níveis de abandono escolar precoce aliados à baixa qualificação/escolarização da população comprometem e bloqueiam o acesso à formação e à aquisição e aplicação de novos conhecimentos, impedindo a estruturação de uma base sólida de competências e a adaptação da população ativa a contextos de profunda reestruturação económica e de elevada mobilidade profissional (Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro). É impreterível, assim, que sejam oferecidas soluções, por forma a promover, por razões de justiça social e por imperativos de desenvolvimento, novas oportunidades para melhorar as competências e os níveis de qualificação da população, que em muitos casos sofreu os efeitos do abandono escolar precoce. Os CQEP, estruturas do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)¹⁴ assumem um papel determinante nesse âmbito ao contribuírem para a construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, nomeadamente um encaminhamento sustentado para ofertas formativas com vista a uma qualificação escolar e ou profissional. Constituídos pela Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março, os CQEP extinguem os Centros Novas Oportunidades (CNO) e destinam-se a todos os que procuram uma qualificação, tendo em vista o prosseguimento de estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho, particularmente, jovens com idade igual ou superior a 15 anos, ou

¹³ Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior.

¹⁴ O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) foi criado em dezembro de 2007, com a publicação do Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações, tendo como objetivo fundamental promover a elevação da formação de base da população ativa através da progressão escolar e profissional. (<http://www.dgadr.mamaot.pt/formacao/o-sistema-nacional-de-qualificacoes-snq>) – acesso 30/09/2015.

independentemente da idade que estejam a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico ou ainda adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que queiram adquirir ou reforçar conhecimentos e competências. Encontram-se igualmente vocacionados para dar resposta aos cidadãos com deficiência e incapacidades, com o intuito de assegurar a sua integração na vida ativa e profissional.

Para além das medidas apresentadas, todas as reformas do sistema educativo tiveram como finalidade o incremento do sucesso escolar, com especial destaque para as formas de avaliação, as adaptações curriculares, a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, a formação dos professores, entre outros domínios. Observe-se a mais recente reforma educativa: a Revisão da Estrutura Curricular (REC) promulgada em 21 de julho de 2012, a produzir efeitos a partir do ano letivo de 2012/2013. As medidas tomadas por esta reforma passam, essencialmente, por

(...) um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.” (Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho).

De destacar também “a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, assim como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (*idem*).

No que se refere às medidas para o sucesso e prevenção do abandono escolar, além da diversificação curricular já apresentada, a REC também propõe outras medidas a integrar no projeto educativo de cada escola e que visam a promoção do sucesso escolar (Art.º 21º). Destaca-se o apoio aos alunos com medidas específicas de apoio, nomeadamente de acompanhamento e apoio pedagógico e a oferta dos serviços de psicologia e orientação (SPO) e de ação social escolar (SASE). É também considerado o desenvolvimento de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a reorientação do percurso escolar dos alunos que revelem IE ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação (Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, Art.º 21º, 1).

Especificamente para o ensino básico é previsto que as escolas/agrupamentos podem adotar medidas que favoreçam a igualdade de oportunidades criando grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, atendendo aos recursos da escola e às circunstâncias concretas, promovam, no 1º ciclo, através de apoios específicos, um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, fomentem, no 1º ciclo, a colaboração nas áreas de expressões de professores de outros ciclos, deem continuidade ao apoio ao estudo no 1º ciclo, a par das atividades de enriquecimento curricular e prestem um maior acompanhamento aos alunos através de uma oferta de apoio ao estudo, no 2º ciclo. (Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, Art.º 21º, 2).

No âmbito da promoção do sucesso escolar, a avaliação também tem importância acrescida já que “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos” (Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, Art.º 23º, 1). Segundo este decreto, a avaliação “tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” (Art.º 23º, 2), e “conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares” (Art.º 23º 4).

Mais concretamente em relação à avaliação, o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro¹⁵, já considerava algumas medidas de apoio ao IE resultantes da reorganização do trabalho escolar no que concerne a otimizar as situações de aprendizagem.

Este despacho defende a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades a nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo. Desta forma ao ser avaliado o aluno pode ser alvo de medidas que visem colmatar as suas dificuldades quando necessário. De entre as medidas previstas nesse despacho, destaca-se a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento, que posteriormente vieram a ser considerados noutros moldes, fruto das alterações provocadas pelo Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, Despacho Normativo nº 13/2014, de 15 de setembro e Despacho Normativo nº 17-A/2015 de 22 de setembro. Estas alterações visam proceder a alguns ajustamentos no processo de avaliação, e consequentemente na melhoria da qualidade de ensino e superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. De acordo com as alterações, a escolha de medidas adequadas à avaliação e promoção do sucesso escolar passou a ser da alçada das escolas, onde tem grande destaque a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino no que respeita à gestão curricular. “Compete ao diretor, sob proposta do professor titular de turma, no 1º ciclo, ou do diretor de turma, nos restantes ciclos, com base nos dados da avaliação, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos” lê-se no Despacho Normativo nº 17-A/2015, de 22 de setembro, Art.º 3º, 4). O MEC pretende deste modo garantir uma avaliação “cada vez mais rigorosa e exigente e um acompanhamento mais eficaz”. Neste âmbito, e segundo o mesmo despacho normativo, as escolas devem adotar medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados (PAPI) no sentido de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos (Art.º 20º). Essas medidas podem ser concretizadas de várias formas, desde medidas orientadas de apoio ao estudo para a satisfação de necessidades específicas. As escolas podem também constituir temporariamente grupos de

¹⁵ Revogado pelo Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, Despacho Normativo nº 13/2014, de 15 de setembro e pelo Despacho normativo nº 17-A/2015, de 22 de setembro.

homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, ou avançar com a coadjuvação em sala de aula valorizando as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino. De destacar também o Apoio ao Estudo, no 1º ciclo, tendo como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e reforçar conhecimentos nas disciplinas de Português e Matemática. Outras medidas de promoção do sucesso escolar passam pela adoção, em condições excepcionais, de percursos específicos, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, devidamente adaptados ao perfil e especificidades dos alunos. O encaminhamento para um percurso vocacional de ensino, que resulte de um parecer de psicólogos escolares e com a concordância do encarregado de educação, é outra das vias possível (Art.º 20º, 1). Aliás os técnicos da educação são chamados sempre que necessário, no traçado, realização e avaliação dos planos de acompanhamento pedagógico de turma ou individual a par dos contactos regulares com os encarregados de educação (Art.º 20º, 2).

Igualmente, sempre que se verifiquem retenções, os alunos deverão ser alvo de uma reorientação do percurso escolar devidamente acompanhada pelo serviço de orientação escolar, de modo a que possam ser propostas medidas mais adequadas ao seu perfil, nomeadamente apoios nas disciplinas em que revelem maiores dificuldades, percursos curriculares alternativos (PCA), programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos vocacionais (Art.º 24º).

Por outro lado também é previsto a aplicação de um plano de acompanhamento pedagógico, para os alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso escolar, dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina. Este plano deve ser elaborado pelo professor titular de turma em articulação com os restantes professores, caso existam, no 1º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, contendo estratégias que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas (Art.º 20º, 3).

O despacho define ainda as condições para a frequência do período de acompanhamento extraordinário aos alunos do 4º ano e 6º anos, que podem usufruir de um prolongamento da duração do ano letivo, depois das primeiras provas finais e das reuniões de avaliação. Medida esta que pretende dar uma segunda oportunidade aos alunos com menos aproveitamento com vista a colmatar deficiências detetadas no seu percurso escolar e consolidar conhecimentos e capacidades nas duas áreas estruturantes do currículo (Português e Matemática) (Art.º 23º).

É também consignado a realização de provas de equivalência à frequência, nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico com vista a uma certificação de conclusão de ciclo para alunos autopropostos que reúnam determinadas condições (Art.º 9º).

Um aspeto também determinante dentro da políticas e práticas educativas que pretendem promover a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de ensino é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, incluindo as com necessidades educativas especiais. Nesse sentido já a Constituição da

República Portuguesa (CRP) considera direitos fundamentais o direito ao ensino e à educação e estipula que cabe ao Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário” (CRP, Art.º 74º, g). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) entretanto revogada, a educação especial é considerada uma modalidade especial da educação escolar (Art.º 16º), cujos objetivos passam pela “recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (Art.º 17º). Consequentemente, o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de janeiro, vem determinar que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (Art.º 2º, 2). A publicação de decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, introduz o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos para estabelecer o regime educativo especial dos alunos com deficiência. Posteriormente, o Despacho nº 105/97, de 30 de maio¹⁶, estabelece novo enquadramento legal para os apoios educativos centrando nas instituições escolares as respostas às necessidades educativas dos alunos, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções de modo a promover o sucesso educativo.

Presentemente a educação especial é regulada pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro¹⁷ e respetivas alterações, que estabelece a noção de educação inclusiva visando “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados”. Como princípios orientadores este diploma defende “os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação (Art.º 2º, 1). Nele são também definidos

os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo de forma a enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, Art.º 1º, 1).

Segundo o mesmo documento, a educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, por qualquer interveniente no processo educativo de um aluno, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível. Pressupõe, igualmente, a elaboração de um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos do departamento de educação especial, serviço de psicologia e demais intervenientes no processo,

¹⁶ Alterado pelo Despacho nº 10856/2005 de 26 de abril;

¹⁷ Alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio.

onde constem as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia. Nos casos em que se considere não se estar presente a uma situação de necessidades educativas que justifiquem os serviços da educação especial, deve o aluno ser encaminhado para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica (Art.º 6º). Em relação ao relatório técnico-pedagógico, este fará parte integrante do processo individual do aluno e servirá de base à elaboração do seu Programa Educativo Individual (PEI) onde serão identificadas as medidas educativas e as respetivas formas de avaliação que a equipa responsável pela sua elaboração ache que devem ser implementadas (Art.º 8º). A implementação do PEI exige a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo e carece de aprovação do conselho pedagógico, da homologação pelo órgão diretivo e ainda da autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no nº 2 do Art.º 3 do presente decreto-lei (Art.º 3º, Art.º 10º).

Como complemento ao PEI, a escola deve elaborar um Plano Individual de Transição (PIT) “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (Art.º 14º). O PIT destina-se a “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (Art.º 14º).

No que concerne às medidas educativas na adequação do processo de ensino e de aprendizagem, há a destacar: a) o apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula, d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual (CEI); f) tecnologias de apoio. Estas medidas “pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo da escola”, e no qual devem constar as “metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” e a “identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência (Art.º 16º). As medidas específicas de que fala o artigo 16º passam pela educação bilingue de alunos surdos (Art.º 23º); educação de alunos cegos e de baixa visão (Art.º 24); pela criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (Art.º 25º) e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita (Art.º 26).

Há ainda um caso específico a salientar pela particularidade de ser a única medida de educação especial que compromete a obtenção de habilitação académica e profissional. É o Currículo Específico Individual (CEI). Esta medida educativa “pressupõe alterações significativas

no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (Art.º 21º). Por este facto os alunos com CEI/PIT, não estão sujeitos às matrizes curriculares definidas para os restantes alunos embora, sempre que possível, possam participar em disciplinas do currículo comum e nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola para o conjunto dos seus alunos. Na verdade o CEI “tem por base uma matriz curricular orientadora” mas os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI podem usufruir de disciplinas com conteúdos programáticos, objetivos gerais, objetivos específicos e desenvolver atividades que se afastam do currículo comum, denominadas disciplinas não curriculares, mas que se adequam melhor ao seu perfil de funcionalidade, interesse e preferências criando, por isso um currículo específico para cada caso. Deste modo, os alunos a quem foi aplicada a medida estão impedidos de prosseguir estudos de nível académico. Em seu lugar, os alunos com 15 ou mais anos e com CEI, que concluírem a escolaridade obrigatória obterão um certificado que atesta os conhecimentos e capacidades adquiridas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho. Pelas suas implicações, tanto a nível da aprendizagem como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser ponderada e aplicada só quando esgotadas as medidas menos restritivas do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e respetivas alterações.

Considera-se ainda de extrema importância, no combate ao insucesso e abandono escolar precoce, as medidas relacionadas com o apoio prestado ao nível da Ação Social Escolar (ASE), designadamente apoio alimentar, alojamento, transportes e acesso a recursos pedagógicos e outros auxílios económicos. A Ação Médica Escolar também é fundamental na medida em que contribui na promoção de estilos de vida saudáveis e na elevação do nível de literacia para a saúde da comunidade educativa e muito particularmente na redução do impacto dos problemas de saúde no desempenho escolar dos/as alunos/as. Essencial também é a articulação do trabalho das escolas com outros parceiros com responsabilidades educativas e a disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados nas escolas e ainda um bom ambiente não só escolar como também social.

A nível particular destaca-se a intervenção da Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social no combate ao insucesso e abandono escolar. Esta associação criada em 2006, por um grupo de empresários e gestores portugueses com a missão de promover a inclusão social em Portugal, “tem vindo a focar-se na capacitação de jovens necessitados para a realização do seu potencial ao longo da vida através da Educação, da Formação e da Inserção Profissional”¹⁸. Para esse feito criou vários planos de ação, nomeadamente Escolas de Futuro; Mediadores Para o Sucesso Escolar e Vocações EPIS, e pretende “ter impacte relevante (...) em todo o país (...) apontando caminhos inovadores e testando boas práticas através de projetos-piloto realizados em parceria com entidades nacionais e locais, públicos e privados

¹⁸ <http://www.epis.pt/quem-somos/mensagem-do-presidente> - acesso 20/10/2015

(idem). Com isto pretende tornar-se uma “referência nacional no desenvolvimento, incubação e internalização de novas metodologias de promoção do sucesso escolar, da qualidade dos sistemas de ensino e formação, e da empregabilidade e inserção profissional dos jovens em Portugal”¹⁹.

No âmbito do Programa “Escolas de Futuro”, a EPIS desenvolve várias iniciativas que reforçam as metodologias e dimensões que são trabalhadas nas escolas, nomeadamente “Conferência EPIS” com o intuito de partilhar com a comunidade temas atuais da Educação, criando oportunidades para debater soluções para a promoção do sucesso escolar e empregabilidade e “Bolsas Sociais EPIS” que visa premiar boas práticas de inclusão social nas escolas e apoiar financeiramente alunos carenciados²⁰.

Desde 2007 que a EPIS desenvolve o Programa de “Mediação Para o Sucesso” assente em três partes fundamentais: um sistema de sinalização de alunos com fatores de risco de insucesso e abandono escolar organizado em quatro eixos de análise: alunos, família, escola e território; um portefólio de métodos de capacitação específicos para cada um dos eixos e que possibilita a construção de planos individuais de intervenção/acompanhamento em proximidade e continuidade e um sistema de monitorização de resultados quantitativos nos três momentos avaliativos de cada ano letivo. Este Programa assenta ainda num conjunto de princípios: “Não universalidade” - metodologia focada em alunos sinalizados que constituam ‘casos de risco’ em termos de sucesso escolar e a quem é definido um plano de intervenção; “Mecânica de proximidade” – caracterizado pelo baixo rácio de alunos acompanhados por técnicos, frequência de contato elevada, estabilidade na relação afetiva técnico/aluno e continuidade na intervenção num prazo que permita medir resultados concretos; “Foco de competências não cognitivas” – capacitação focada na promoção de competências não cognitivas que a EPIS acredita serem um pré-requisito para o sucesso escolar; “Intervenção fora da sala de aula” – modelo de intervenção complementar à escola/sala de aula em articulação com professores e diretores de turma; “Mediação profissional” – realizada por mediadores profissionais (professores, psicólogos...) dedicados em tempo integral; “Escala e escalabilidade” – processos definidos para uma cobertura nacional, com base em sistemas de informação e “Cultura de performance” – monitorização de resultados quantitativos²¹.

No que se refere ao Programa “Vocações”, a EPIS pretende capacitar e apoiar os jovens para a realização profissional, procurando mudar comportamentos, atitudes, e a ambição profissional²²

De destacar ainda que todas as medidas apresentadas entram em consonância com os despachos de organização de cada ano letivo, com o decreto-lei que regulamenta a Escolaridade

¹⁹ <http://www.epis.pt/quem-somos/proposta-de-valor-social> - acesso 20/10/2015

²⁰ <http://www.epis.pt/escolas-de-futuro/resumo-do-programa> - acesso 20/10/2015

²¹ <http://www.epis.pt/mediadores/resumo-dos-programas> - acesso 20/10/2015

²² <http://www.epis.pt/vocacoes/resumo-do-programa> - acesso 20/10/2015.

Obrigatória (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro). Pressupõem também uma articulação entre as escolas, professores, família e alunos, no sentido que todos desempenham um papel fulcral para se poder suplantar a problemática do IE. Na verdade, tendo o IE múltiplas origens, também as estratégias e linhas de intervenção para o minorar se deverão desenvolver em diversos níveis, salientando-se as relacionadas com a administração educativa central, as escolas e os alunos e respetivas famílias.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Recomendação nº 2/2015, de 25 de março onde alerta sobre algumas situações, nomeadamente a necessidade de implantar medidas de prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, principalmente no último ano do pré-escolar e nos dois primeiros anos de escolaridade como forma de combater eficazmente o IE. Também refere que a organização escolar deve estar orientada para a promoção das aprendizagens e do sucesso escolar em que a definição de estratégias e medidas de combate ao IE decorra das situações específicas de cada aluno e respetivo professor e escola e ser centrada nos contextos e problemáticas detetadas. Em relação à avaliação o documento defende a melhoria dos processos de avaliação e o combate à cultura da “nota”. No que se refere aos professores destaca o papel fundamental no quadro da alteração da cultura escolar, onde estes concebam uma avaliação assente na deteção de dificuldades e na exigência do trabalho de recuperação de áreas com insucesso com vista à promoção de aprendizagens em todos os alunos e ao seu sucesso escolar. Nesse sentido o mesmo documento destaca a crucial afetação de professores com maiores conhecimentos e motivação para desenvolver programas intensivos de recuperação de aprendizagens, bem como a necessidade de desenvolver formação específica inicial e contínua para dotar os professores de ferramentas didáticas e metodológicas adequadas no combate ao IE e ao controlo da indisciplina. O desenvolvimento de sistemas de supervisão pedagógica efetivos centrados nos processos de ensino/aprendizagem, a implantação de estratégias de diferenciação pedagógica, em ambiente colaborativo e a monitorização de processos e resultados são também condições fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e da orientação para o sucesso escolar. Num quadro de procura de formas de combate ao IE também é considerado fundamental o envolvimento, compromisso e responsabilização dos alunos e das famílias no cumprimento dos programas concebidos para cada situação e o desenvolvimento de práticas e hábitos de convivência social e de cidadania com a definição de medidas efetivas que visem o combate a comportamentos limitadores das aprendizagens. Adicionalmente, deverá ser valorizada a representação parental em órgãos e estruturas escolares no combate ao IE.

Reconhecendo que o fenómeno da retenção e conseqüentemente de IE só pode ser atenuado com intervenções no interior da escola e em contexto de sala de aula, e com a

corresponsabilização de alunos/as e das suas famílias, entende o CNE emitir algumas recomendações que se apresentam resumidamente de seguida²³.

No âmbito da administração educativa central as recomendações são as de criar condições efetivas às escolas para a construção de respostas contextualizadas que visem a criação de melhores condições de aprendizagem; minimizar as solicitações de cariz burocrático-administrativo acometidas às escolas, de forma a permitir emergência de lideranças orientadas para a aprendizagem e sucesso educativo; reorganizar os percursos escolares, evitando a excessiva segmentação; eliminar a obrigatoriedade de afixação pública das pautas de avaliação; reavaliar a adequação das provas finais de 4º e 6º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram, bem como as condições da sua realização; rever as condições de acesso à prova final de 9º ano; repensar as implicações dos resultados das provas finais no prosseguimento dos estudos; rever o modelo de acesso ao ensino superior; criar condições de financiamento às escolas para o desenvolvimento de planos de formação de docentes com vista à construção de medidas de apoio às dificuldades de aprendizagem e orientação para o sucesso; conter a excessiva importância concedida aos resultados das provas de avaliação externa; promover a melhoria dos critérios de classificação de provas e exames nacionais, bem como a qualidade da sua classificação; articular medidas nacionais de corresponsabilização das famílias pelo percurso escolar dos seus/suas educandos/as e pela vinculação aos planos de recuperação das aprendizagens e controlo da indisciplina definidos.

Em relação às escolas, as recomendações advogam promover verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para as aprendizagens e para o sucesso educativo; implementar um plano de formação dirigido para o desenvolvimento das competências na área das didáticas específicas e das metodologias de trabalho num quadro de baixo rendimento escolar, de modalidades de avaliação das aprendizagens e do controlo da indisciplina; promover uma pré-escolarização de qualidade; desenvolver processos e instrumentos de diagnóstico e sinalização precoce de dificuldades de aprendizagem; desencadear estratégias de apoio aos primeiros sinais de dificuldade; conceber programas intensivos e exigentes de apoio às dificuldades alocando recursos e profissionais com competências nestas áreas; melhorar os processos de avaliação interna das aprendizagens; centrar a informação a alunos e famílias nas aprendizagens realizadas e em défice e nas estratégias delineadas para a sua superação; publicitar os resultados globais dos processos de avaliação de alunos; adotar práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo; valorizar o papel dos representantes parentais nos órgãos de gestão/estruturas das escolas e das associações parentais.

No que concerne aos alunos e suas famílias as recomendações são as de se corresponsabilizarem pelos programas e medidas de reforço das aprendizagens estabelecidas para cada aluno; promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem os processos de

²³ Para uma leitura mais exaustiva consultar Recomendação nº 2/2015, de 25 de março.

aprendizagem e valorizar e envolver-se nos processos de representação parental nos diferentes órgãos e estruturas escolares.

Face ao exposto verifica-se que o combate ao insucesso e abandono escolar tem sido um esforço constante revelado nas políticas educativas tomadas ao longo dos anos. Apesar disso, conclui-se que é extremamente complicado, senão mesmo impossível referir todas as medidas implementadas. No entanto, julga-se ter contribuído para realçar algumas das mais importantes, que na sua essência contribuem para se poder ultrapassar esta problemática do IE. Também se verificou que os professores, como principais atores do sistema educativo, assumem particular importância, sobretudo no quadro do combate ao IE. No entanto a complexidade crescente da sua missão só poderá ser verdadeiramente assumida se, para o efeito, puder contar com o apoio e colaboração dos restantes parceiros da comunidade educativa.

3. Análise reflexiva sobre as medidas educativas e os resultados dos alunos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza

Consciente da complexidade dos problemas que podem advir do IE e das estratégias ou medidas que podem ser tomadas com vista colmatar esta problemática, intenta-se neste ponto refletir de que modo é que as linhas estratégicas apontadas no PEE/A e as opções tomadas durante o ano letivo, e mais especificamente no período decorrente do estágio, corresponderam na melhoria dos resultados dos alunos nas disciplinas de Matemática e CN.

3.1. O Projeto Educativo do Agrupamento na promoção do sucesso dos alunos

Num contexto de autonomia (Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho) são atribuídas às escolas competências e espaços de decisão, cuja finalidade passa por adequar as orientações da política educativa central aos contextos regionais e locais em que as escolas estão inseridas. Por este facto a elaboração do projeto educativo do agrupamento de escolas onde decorreu o estágio (2º ciclo – Matemática e Ciências Naturais) e pelo qual se deve reger toda a comunidade educativa, incluindo os professores, partiu do diagnóstico da situação onde foram detetados alguns problemas e definidas três grandes linhas orientadoras para o triénio 2010-2013. Em primeiro lugar a intervenção precoce ao nível da prevenção disciplinar, criação/melhoramento de dinâmicas de estímulo à curiosidade e interesse pelo saber, organização do agrupamento em torno de uma aposta forte e clara nos ciclos iniciais, nomeadamente no 1º ciclo; em segundo lugar o reforço dos mecanismos de ação disciplinar, nomeadamente com a atualização e comprometimento de pais e alunos com o regulamento interno, o combate ao sentimento de impunidade e a melhoria na transição do 1º para o 2º ciclo e por fim o repensar a organização interna no sentido de melhorar os circuitos de informação dentro da escola, criar dinâmicas para

atenuar o impacto da diversidade disciplinar, agilizar articulação entre ciclos, desenvolver uma “consciência de escola” e criar uma “cultura de projetos” para resolver os problemas.

Detetados os problemas julgados prioritários, foi delineado um conjunto de objetivos e estratégias, a partilhar e desenvolver por todos os estabelecimentos de ensino que fazem parte do agrupamento. Estas dificuldades abrangem cinco áreas-problema (indisciplina (problema considerado emergente e urgente); comunicação e imagem; desvalorização da escola; resultados e educação para a cidadania), para o qual foram delineadas metas, objetivos e linhas orientadoras que visam educar para a cidadania; melhorar a comunicação e imagem da escola promovendo a articulação com o meio; valorizar a escola e diminuir o abandono; melhorar a qualidade das atitudes internas e reduzir a indisciplina; investir na melhoria dos resultados escolares; otimizar o funcionamento e reduzir as ineficiências e promover a avaliação interna.

Para cada objetivo foram delineadas metas e apontadas linhas estratégicas de onde se destaca a introdução da disciplina de Cidadania Ativa como medida para valorizar e educar para um estilo de vida saudável, interiorizar princípios e valores de justiça social, empreendedorismo, democracia, inclusão e desenvolvimento sustentável

É de salientar também a articulação entre ciclos, onde alunos do secundário se deslocam voluntariamente às salas dos outros ciclos, nomeadamente ao 2º ciclo para dar apoio aos alunos em contexto de sala de aula ou realizar experiências, dando cumprimento à meta 3.1 do Projeto Educativo de Escola (2010-2013), que visa a implementação de intercâmbios entre alunos de diferentes idades e de forma a fomentar o respeito intergeracional ou à meta 4.2 que visa, entre outras, fomentar o intercâmbio de aprendizagens entre turmas dos diferentes ciclos.

A rentabilização da sala de estudo com equipa multidisciplinar permanente, nomeadamente no edifício onde decorriam as aulas do 2º ciclo, também surgiu como uma estratégia benéfica no sentido de proporcionar as condições para melhorar os resultados escolares (meta 4.1) e na promoção de um ambiente de trabalho propício ao pleno desenvolvimento das atividades (meta 4.3).

Os planos de turma também se assumem como um instrumento de combate às dificuldades sentidas, tanto ao nível do domínio cognitivo, privilegiando a pedagogia diferenciada, como ao nível das atitudes, contribuindo para diminuir a indisciplina e atenuar as diferenças culturais que possam existir e onde a disciplina de Cidadania Ativa tem um papel preponderante.

É de realçar também que o horário escolar se processa em blocos de 50 min numa tentativa de corresponder melhor às necessidades educativas dos seus alunos, conforme indicações do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho. Este documento pretende conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, além de atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os

princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

No âmbito da “cultura de projetos” o agrupamento também visa colmatar algumas dificuldades sinalizadas através de variadíssimos projetos (Ex. Escola Limpa, Segura Net, Por uma Nova África, etc.), atividades (campeonato SuperMatik, exposições de trabalhos, recolha de papel e lixo na escola, etc.) ou ainda Clubes (Ex: Atelier Multimédia, Clube da Ciência, Clube Alta Mente, Clube Verdocas, entre outros).

3.2. Análise dos resultados obtidos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza

No seguimento das políticas educativas do agrupamento também a atuação em contexto de sala de aula foi no sentido de cumprir com as linhas estratégicas apontadas no projeto educativo, paralelamente com as opções julgadas mais corretas para a realização do processo ensino/aprendizagem com sucesso e de onde já se salientaram alguns exemplos quando da descrição/reflexão da intervenção como estagiária.

Apesar de não se descurar o papel do professor, neste caso estagiária, que sempre foi de procurar contribuir para o sucesso dos alunos e que nem sempre pode ter correspondido da melhor forma a cada aluno/situação, a indisciplina, falta de empenho e/ou falta de atenção e hábitos de estudo foram apontados como as áreas mais problemáticas e aquelas que poderão estar na origem de alguns resultados nas turmas.

Na verdade na turma X houve alunos que muitas vezes perturbaram a aula, o que se foi refletindo na sua avaliação como pode ser comprovado nos resultados no final do 2º período em que lhes foi atribuído níveis inferiores a 3 a algumas disciplinas. Nestas circunstâncias estão incluídos os alunos repetentes, um dos quais já frequentou uma turma de Projeto Curricular Alternativo (PCA), mas que apesar de repetirem o 5º ano, mantiveram o nível 2 a algumas disciplinas incluindo Matemática e CN. Houve ainda situações de outros alunos que, mesmo sem perturbar as aulas, se distraíam e mostravam-se pouco participativos, não registando as matérias dadas no caderno ou não realizando os exercícios/atividades propostas obrigando a redobrada atenção e a uma supervisão mais detalhada, nomeadamente dos registos nos cadernos diários. Muitas vezes optou-se por pedir aos alunos para ficarem na sala a acabar os seus registos. Por um lado para maior responsabilização nas tarefas escolares e por outro, para ficarem com os registos atualizados, para posterior estudo e como medida de dissuasão em futuras situações.

Em suma as dificuldades evidenciadas prendiam-se sobretudo com a falta de hábitos e métodos de estudo e pouca atenção nas aulas, além de algumas atitudes menos próprias para o contexto de sala de aula. Por outro lado, há a considerar os alunos sinalizados com NEE que requeriam pedagogia diferenciada e adaptações curriculares quando previstas para a sua situação, além de atenção redobrada aos seus progressos. Noutros casos vislumbraram-se

algumas lacunas nos conhecimentos básicos ou na capacidade de transferir os conhecimentos adquiridos para novas aprendizagens, situação que requer uma análise mais aprofundada para conclusões mais fidedignas. De salientar ainda que apesar de alguma indisciplina, o comportamento da turma em geral se pode considerar satisfatório nas aulas de Matemática, CN e Cidadania Ativa para o qual muito contribuiu as constantes chamadas de atenção, mesmo que para isso se tivesse de interromper as aulas para falar com os alunos acerca das suas atitudes.

Sendo assim, no final do 2º período cerca de 61,9% dos alunos obteve níveis inferiores a 3 (3 alunos a uma disciplina; 3 alunos a duas disciplinas; 4 alunos a três disciplinas; 1 aluno a quatro disciplinas e 2 alunos a cinco disciplinas, todos com avaliação de nível 2). Há ainda a considerar que 28,6% dos alunos obteve nível 2 a Matemática e 23,8% a CN.

Dados os resultados, e olhando às características gerais de turma e a especificidades de cada aluno, foram delineadas diferentes estratégias de atuação para melhorar as aprendizagens e promover o sucesso educativo, desde da adaptação da planificação ao momento e situação, diferenciar com maior frequência os métodos de ensino, proporcionar sempre que possível situações de ensino individualizado, assim como a utilização de pedagogias diferenciadas, não só com alunos no âmbito das NEE, mas também aos que evidenciavam maiores dificuldades. Assim, no 3º período a situação melhorou com cerca de 48,8% dos alunos a obter níveis inferiores a 3 (5 alunos com uma disciplina, 3 alunos com 2 disciplinas e 1 aluno com 5 disciplinas ficando e por isso na situação de “Não Transitou”). De salientar que na disciplina de Matemática cerca de 23,8% obteve nível 2 e a CN 9,5%, melhorando consideravelmente em relação ao 2º período, principalmente a CN. Perante estes factos julga-se poder concluir que as opções tomadas surtiram efeitos positivos.

No caso da turma Y há a salientar o caso de uma aluna que no 2º período agravou a sua situação escolar, comparativamente com o 1º período, apresentando 7 níveis 2 na sua avaliação, mais 3 do que na avaliação do 1º período e outra que além das dificuldades demonstradas revelou pouca assiduidade e por conseguinte manteve os 4 níveis 2 na sua avaliação no 2º período. Outro caso problemático é o de um aluno que veio transferido no término do 2º período por motivos de *bullying* na turma que integrava. Embora revelasse uma boa integração nesta turma, evidenciou algumas dificuldades, em relação às aprendizagens confirmadas nos níveis 2 que obteve em cinco disciplinas no final do período. Um dos alunos repetente pelo 3º ano consecutivo também agravou a sua situação aumentando de 3 para 4 os níveis inferiores a 2 no 2º período, uma das quais a Português, colocando-o em risco de retenção novamente. A par destes resultados, 57,1% da totalidade dos alunos da turma obteve níveis inferiores a 3 (2 alunos a uma disciplina; 4 alunos a duas disciplinas; 3 alunos a quatro disciplinas; 2 alunos a cinco disciplinas e um aluno a sete disciplinas, todos com avaliação de nível 2). De realçar que 19% dos alunos obteve nível 2 a Matemática. Em relação ao 3º período a situação melhorou ligeiramente com cerca de 47,6% da totalidade dos alunos

a obter níveis inferiores a 3 (1 aluno a uma disciplina, 5 alunos a duas disciplinas, 1 aluno a 4 disciplinas e 3 alunos a 5 disciplinas). No entanto, embora com ligeiras melhorias nos resultados finais obtidos, 4 alunos ficaram na situação de “Não transitou”. Particularmente, na disciplina de Matemática, 19% dos alunos obteve nível inferior a 3 mantendo-se a classificação em relação ao 2º período o que demonstra alguma eficácia nas medidas tomadas.

Tanto numa turma como noutra os resultados finais não transparecem totalmente as iniciativas tomadas, tanto pela professora cooperante como pela estagiária, embora tenha havido ligeiras melhorias. Todavia confirmam a falta de empenho e os poucos hábitos e métodos de estudo e acima de tudo a falta de atenção e alguma indisciplina observada durante a lecionação dos conteúdos. Portanto situações que se podem enquadrar no foro do próprio aluno e de acordo à teoria dos dons ou dotes individuais. Contudo dada a melhoria, ainda que ténue dos resultados julga-se ter contribuído para atenuar a situação e ter facultado aos alunos algumas “ferramentas” necessárias para alcançarem o sucesso escolar. Para isso muito contribuiu a análise reflexiva e intervenção cirúrgica sobre as características individuais de cada aluno, numa perspetiva sociocultural e portanto enquadrada na teoria do handicap sociocultural e as medidas aplicadas de acordo com o projeto educativo de escola e por isso integradas na teoria socioinstitucional.

Em relação aos resultados obtidos na turma de 6º ano julga-se que as estratégias adotadas não surtiram o efeito pretendido. No 1º período a percentagem de níveis inferiores a 3 era de cerca de 31%, no 2º período desceu para 20,7%, mas no 3º período voltou a subir para os 27,6%. Na avaliação do 1º para o 3º período só uma aluna melhorou o seu desempenho, atingindo o nível 3 logo no 2º período e mantendo no 3º período. Todos os outros alunos que obtiveram nível inferior a 3 no 1º período acabaram por ter essa mesma avaliação no 3º período. Em relação aos resultados das provas finais nacionais confirmaram-se os resultados obtidos na avaliação contínua.

Dados os resultados alcançados na turma na disciplina de Matemática, julga-se que as estratégias deveriam ter mudado, nomeadamente serem mais incisivas nas dúvidas individuais de cada aluno em vez de se resolverem os exercícios das provas aleatoriamente e nem sempre de acordo com as necessidades prementes dos alunos. Por outro lado, foi visível que muitos dos alunos não conseguiam resolver os exercícios e limitavam-se depois a passar a correção do quadro ficando de certeza com as suas dúvidas. Uma vez que se estava mais no papel de observadora, ainda se tentou colmatar essa fragilidade dando apoio mais individualizado, quando se verificavam dificuldades de algum aluno, o que por vezes não era conseguido porque entretanto já se tinha passado para outro exercício que este deveria acompanhar por sugestão da professora cooperante.

Uma vez que os objetivos destas aulas de apoio eram reduzir o insucesso escolar na disciplina penso que se poderia ter aproveitado a presença de mais uma pessoa na sala, neste caso a professora-estagiária para um apoio mais individualizado de cada aluno. Sabe-se que o

papel na escola como estagiária não se pode comparar ao de uma professora nomeada pelo Ministério da Educação e Ciência, mas sente-se que poderia ter tido um papel mais interventivo e que poderia ter ajudado mais a colmatar as dificuldades dos alunos se o desenrolar das aulas fosse diferente. Por exemplo de apoio a pares em que os dois professores circulassem na sala e procurassem esclarecer as dúvidas individualmente. Dúvidas essas que poderiam surgir de exercícios praticados nas aulas, ou dúvidas surgidas durante o estudo em casa.

Caso se constatasse que as dúvidas eram as mesmas do grande grupo, aí sim a correção seria no quadro. Aliás quando se lecionou no apoio educativo no 1º ciclo foi desenvolvido um projeto conjuntamente com a professora titular que se intitulava “Apoio a pares” em que foi utilizada esta metodologia no apoio ao estudo de Matemática (4º ano) surtindo efeitos bastante positivos no final do ano letivo. As aulas de apoio eram preparadas antecipadamente com a professora titular onde se discutiam as maiores dificuldades dos alunos, resultantes da observação direta ou da análise aos instrumentos de avaliação realizados pelo aluno ao longo do ano letivo. Após essa análise eram depois preparadas atividades/exercícios em que se trabalhassem esses conteúdos. Apesar de ter sido uma experiência no 1º ciclo julga-se poder transpor a mesma metodologia para o 2º ciclo e mais concretamente para casos como este.

Por fim fica um misto de que a par de se conseguir algum sucesso educativo, alguma coisa mais poderia ter sido feita. Os resultados também comprovam que muito ainda há para fazer, nomeadamente nas políticas educativas do agrupamento que ao apresentarem novo Projeto Educativo já têm consignadas algumas melhorias fruto da análise e avaliação do projeto anterior e de outros documentos igualmente importantes e de todo o envolvimento e empenho da comunidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao término deste trabalho resta fazer a análise sobre o muito que se aprendeu em todo o percurso do mestrado, que culminou na realização de dois estágios no 2º ciclo do ensino básico – Português/História e Geografia de Portugal e Matemática/Ciências da Natureza e num trabalho de índole investigativa sobre o insucesso escolar.

A redação deste relatório permitiu mais um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio da prática de ensino supervisionada, bem como a revisão global ao que, de forma mais positiva ou negativa contribuiu para a formação enquanto professor. Foi uma experiência enriquecedora e que contribuiu para uma crescente melhoria profissional, visto que permitiu aferir sobre determinados métodos e estratégias utilizadas.

Dessa reflexão há a realçar a pertinência do estágio como corolário de um curso via ensino ao permitir colocar em prática conhecimentos adquiridos e tomadas de decisão. Aspetos estes fundamentais na aprendizagem dos alunos e na reflexão do professor. Por outro lado também permite conhecer a realidade profissional e institucional adstrita à função de docente.

Da prática pedagógica ficou a confirmação que um professor nunca sabe tudo e deve estar em contínua formação para aumentar o leque das suas competências docentes, até porque para cada situação e momento há múltiplas respostas. Saber qual a ideal nem sempre é fácil. Nem mesmo os professores que estão em atividade há longos anos conseguem, por vezes, responder às solicitações que os alunos exigem, nomeadamente com os métodos e estratégias mais adequadas. Algumas vezes só depois das situações vividas se pode constatar que as decisões tomadas não são as ideais para aquele grupo, para aquele momento. Conclui-se por isso que além da formação científica/pedagógica o professor deve ter muita capacidade de reflexão, de improvisação e adaptação para conseguir dar a volta a situações que se lhe revelem menos adequadas para o seu grupo de trabalho, mesmo que tenha tudo muito bem planificado. Tudo em prol do sucesso dos alunos. Ou seja um professor não deve descurar as dificuldades inerentes a uma sala de aula, como a heterogeneidade que a caracteriza, assim como o contexto dos estabelecimentos de ensino onde poderá lecionar e todos os mecanismos geradores de desigualdades, nomeadamente as características da turma, dos colegas professores, dos pais/encarregados de educação... e sobretudo não deverá esquecer a sua capacidade de reflexão, sobre determinados contextos/situações. Um professor pode levar tudo muito bem planeado para a aula, com os métodos e as estratégias a seguir, mas se não tiver uma boa capacidade reflexão, de adaptação e improvisação para delinear a sua prática pedagógica ao momento, às condições...com certeza também não será um bom profissional.

Por outro lado, em relação aos métodos e estratégias conclui-se que se deverá privilegiar metodologias de trabalho significativas para os alunos de forma a haver o máximo de motivação para a aprendizagem. Ficou claro que a relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do

conhecimento (conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva, tal como defende Bloom. Assim, um professor deverá procurar práticas que envolvam os alunos e acima de tudo que lhes sejam próximas. Muitos dos conteúdos a abordar em cada ciclo estão de certa forma ligados à vida do aluno, portanto é importante que se criem condições que permitam ligar os conteúdos programáticos às situações reais. Além disso deverá considerar os objetivos a atingir, as situações a enfrentar, assim como os recursos e tempo disponíveis. Deve ainda ponderar algumas alternativas, no caso de ter de mudar de estratégias por alguma razão.

Também se concluiu que se deve dar particular importância aos produtos de aprendizagem, principalmente aqueles que são elaborados pelo professor. Apoiando a perspectiva de Pereira (2013) defende-se que o professor deve procurar/elaborar recursos que sejam sistematizados e transformadores de modo a haver uma contínua conversão do conhecimento em ação transformadora e da ação transformadora em novos conhecimentos. Sistematizados no sentido de chegarem à conclusão das coisas de forma ordenada e transformadores para que acrescentem algo a quem aprende e/ou modifiquem algo.

Em suma, nesta fase final do curso fica a sensação que se aprendeu bastante, mesmo com os fatores que se consideraram menos positivos da prestação durante os estágios. Pois foram esses que deram bases a uma maior reflexão e a procurar que as coisas resultassem melhor, não cometendo os mesmos erros. Poder-se-ia ficar triste por o desempenho não ser como se gostaria mas esse facto também facultou alguma abertura para se procurarem as razões explicativas da sua existência e assim tentar melhorar o desempenho.

Por este facto pode-se dizer que se cumpriu um excelente trabalho e dentro do perfil geral de desempenho profissional que é exigido ao professor do ensino básico nas mais variadas dimensões e consignadas no Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Como opinião pessoal, não se cometeram erros graves nem desmotivadores. Os aspetos menos positivos talvez se chamassem opções ou estratégias menos conseguidas ou adequadas ao grupo de trabalho, naquele momento, nunca inibidores ou castrantes da aprendizagem dos alunos. Sempre se procurou agir com base em saberes específicos para cada área, fruto dos ensinamentos adquiridos, e nas mais diversas pesquisas e reflexões que se enquadram nas diretrizes da política educativa e num ambiente de respeito e aceitação mútua. Nessa perspectiva e sem fugir muito do contexto a que os alunos estavam habituados com a professora cooperante, dado o carácter temporário do estágio, procurou-se criar um ambiente facilitador no desenvolvimento da discência, ao garantir aos alunos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa e de forma a fomentar um pensamento independente e a sua autonomia, com recurso a diferentes metodologias e suportes, incluindo as tecnologias de informação e comunicação. Quanto à organização do ensino foi sempre no sentido de promover aprendizagens individuais ou em grupo, numa linha de pensamento baseada no quadro dos paradigmas epistemológicos de cada área curricular e completada com atividades experimentais quando se achou oportuno e

motivante. Intentou-se, por outro lado, promover aprendizagens significativas para os alunos recorrendo muitas vezes ao meio local e numa perspetiva de interdisciplinaridade utilizando saberes próprios, transversais e multidisciplinares adequados ao nível de ensino em questão.

Também se adotou uma postura dinâmica que contribuiu para minorar a dispersão dos alunos e a supervisionar melhor o seu trabalho. Dessa forma conseguiu-se identificar melhor as dificuldades evidenciadas e dar apoio quando possível ou desenvolver estratégias de pedagogia diferenciada conducentes ao sucesso dos alunos. Para esse efeito foram muito importantes os momentos de avaliação efetuados em diferentes modalidades pois serviram como agente regulador da qualidade de ensino, das aprendizagens e da necessidade de formações futuras. Dessa reflexão salienta-se a necessidade de investir mais na formação para aumentar as competências de gestão na sala de aula, principalmente no que respeita à prevenção da indisciplina, fator tido como mais problemático no desenvolvimento da prática.

Em todo o tempo que se esteve a estagiar foi sempre desenvolvido um bom relacionamento, tanto com alunos, professoras cooperantes ou demais pessoas ligadas à escola e mostrou-se disponibilidade de colaboração com todos os intervenientes do processo educativo. Mostrou-se igualmente paciência, dedicação, vontade de ajudar e alguma capacidade na mediação de conflitos de natureza diversa envolvendo os alunos, garantindo o seu bem-estar.

Os maiores obstáculos foram sobretudo inerentes às deslocações diárias que se tinha de fazer. Noutros que se poderiam controlar, sempre foi propósito evitá-los ou melhorar as condições para que não se deparassem. Por exemplo se havia uma matéria que pudesse suscitar alguma fragilidade, sempre foi prática a documentação o mais possível para corresponder da melhor forma às solicitações exigidas.

Para concluir este relatório resta tecer algumas considerações acerca da componente investigativa, onde foi tomada como opção aprofundar conhecimentos sobre o insucesso escolar.

Pela análise da literatura efetuada, na qual se procurou refletir algumas conceptualizações e investigações de alguns autores (Benavente, 1976, 1990; 1998; Benavente e Correia, 1980; Martins e Cabrita, 1993; Rangel, 2007; Sil, 2004 entre outros), é possível constatar que a escolaridade é importante na formação das crianças, sobretudo para melhor integração social, numa altura em que a família evidencia alguma perda de influência a favor da escola. De facto a escola ocupa atualmente um lugar de destaque, sendo considerada um dos pilares fundamentais no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. No entanto, apesar de ser um espaço promotor das aprendizagens depara-se muitas vezes com algumas disfuncionalidades como é o caso do IE. Fenómeno este de grande complexidade dada a abrangência das suas características, uma vez que envolve fatores relacionados com várias dimensões, nomeadamente curriculares, psicossociais e ambientais. Assim quando se decidiu por esta temática teve-se a clara consciência de que se iria tratar de um tema pertinente e atual, mas bastante problemático.

Tendo-se presente a complexidade do IE, as diferentes políticas educativas e o esforço exigido às escolas, às famílias, assim como aos alunos e professores procurou-se com esta investigação clarificar/identificar manifestações e causas do IE e, acima de tudo, analisar a variedade dos apoios e complementos educativos implementadas nas escolas e os seus efeitos na redução do IE. Em sentido restrito foi realizada uma análise comparativa dos resultados escolares obtidos por de duas turmas de 5º ano e uma de 6º ano, num total de 71 alunos, nos três períodos do ano letivo, em associação com as medidas tomadas tanto a nível do PEA, como pela docente e estagiária, que visavam colmatar as dificuldades dos alunos. Para esta análise houve necessidade de delimitar o conceito de IE no sentido restrito de insucesso na instrução.

Ao longo do estudo procurou-se compreender a diversidade e complexidade que envolve o IE, que vai além das taxas de rendimento escolar deficitário expressas nas taxas de reprovação, repetências e abandono escolar divulgadas no término de cada ano escolar, pois é fundamental entender as suas causas, as conseqüências e acima de tudo o papel a ser desempenhado por cada interveniente do processo educativo, a fim de colmatar os números assombrosos que se registam todos os anos a nível nacional.

Com base nos diferentes estudos, verificou-se que a palavra insucesso parece aludir a um *deficit* pessoal, mas que está longe de ser a causa principal da maior parte do chamado IE, pois são múltiplos os fatores descentralizados do aluno, entre os quais estão problemas estruturais da organização escolar, os métodos de ensino e meios pedagógicos utilizados, os currículos, as metas previamente estabelecidas de forma igual para todos os alunos sem ter em atenção as suas diferentes características e necessidades. Até a própria relação que se estabelece entre professor e alunos pode influenciar o IE. Outros estudos comprovaram também que existe uma influência dos fatores socioeconómicos, educativos e culturais da família no desempenho académico dos seus descendentes. Poder-se-á mesmo afirmar que o ambiente familiar poderá revelar-se incapaz de proporcionar aos alunos as bases necessárias à sua progressão escolar quando limita o acesso à informação ou bens essenciais para a formação. Concorre também para esse efeito o baixo nível de instrução no seio familiar, bem como as categorias profissionais e as atitudes e baixas expectativas parentais face à escola.

Face a esta problemática ficou claro que as dificuldades mais comuns aos alunos poderão ter várias origens, e como tal, também necessitam de respostas diversificadas a que correspondem uma panóplia de medidas, algumas delegadas pela tutela central e assentes em legislação específica, que visam propiciar maior sucesso escolar e contribuir para taxas mais positivas de sucesso escolar e taxas menores de abandono escolar. Essas resposta serão tanto mais diferenciadas e eficazes quanto maiores forem os recursos da escola, e muito importante, quanto melhor tiver sido feito o diagnóstico e implementadas as medidas, sendo que o professor desempenha um papel fundamental na sua aplicação e como tal no combate ao IE. Com efeito, a sua forma de agir, o modo como se relaciona com os alunos, a postura que adota, os métodos

de ensino e os recursos que utiliza determinam a natureza das aprendizagens e pode condicionar o sucesso académico e a socialização dos alunos.

Na análise reflexiva sobre as medidas educativas presentes na escola onde decorreu o estágio de Matemática e CN verificou-se que o Agrupamento de Escolas delineou um conjunto de medidas que visava colmatar as áreas mais problemáticas previamente diagnosticadas. Para esse efeito apresentou no PEA 2010/2013 algumas áreas de intervenção prioritária a que corresponderam determinados objetivos, metas e linhas orientadoras a desenvolver em todos os estabelecimentos de educação/ensino do agrupamento. Destaca-se a introdução da disciplina de Cidadania Ativa, a articulação entre ciclos, rentabilização da sala de apoio com uma equipa multidisciplinar, a elaboração dos PTT, o horário escolar em blocos de 50m e variadíssimos projetos e clubes. No entanto, pela análise dos resultados obtidos pelos alunos verifica-se que muito ainda há a fazer, nomeadamente nas políticas educativas do agrupamento, que ao apresentar novo projeto educativo já têm consignadas algumas melhorias, fruto da análise e avaliação do projeto anterior e de todo o envolvimento e empenho da comunidade educativa.

Em relação às medidas tomadas em cada turma para combater o IE, julga-se ter contribuído para atenuar as dificuldades sentidas pelos alunos. Os resultados obtidos apresentaram ligeiras melhorias no final do 3º período. No entanto, ficou um misto de dever mal conseguido pelos resultados não transparecerem totalmente as iniciativas tomadas na sala de aula. Este facto leva a procurar uma reflexão maior sobre o que poderia ter sido feito de forma a promover mais o sucesso educativo.

Dessa reflexão sobressai que as medidas para atenuar o IE, e transformar a escola num lugar de sucesso educativo, são transversais e complementares e que a melhor forma de minorar esse flagelo é atuar, tendo em consideração o contexto social, o papel da família, a especificidade do aluno, a formação/intervenção do docente e o clima da sala de aula como fatores principais. Em suma o papel do professor é muito importante no combate ao insucesso escolar e cabe-lhe a ele refletir sobre as suas práticas em prol de maior sucesso por parte dos alunos. Nas novas orientações dos apoios educativos esse facto é visível ao defender um atendimento aos alunos com pouco sucesso ou mesmo IE, que passa por mudanças, no contexto de sala de aula, a nível de estratégias de ensino e de flexibilização curricular, sendo o professor visto como um gestor do currículo.

Saliente-se, também, que se é importante que a Escola se transforme num lugar de sucesso educativo, também é verdade que não é fácil ultrapassar a situação presente sem desencadear uma efetiva política de combate ao IE suportada em instrumentos legislativos, e no desenvolvimento de mudanças educacionais mais globais, que permitam satisfazer as diferentes necessidades educacionais dos alunos em turmas que se apresentam cada vez mais heterogéneas. Mudanças essas que devem ser compatíveis com um adequado sistema de apoio ou complementos educativos aos conteúdos curriculares veiculados nas salas de aula, já que

mediante as taxas de insucesso e de abandono escolar reveladas, os apoios educativos ainda são bastante deficitários no combate ao IE, assim como no processo de motivação do aluno para o processo de ensino-aprendizagem.

Desse facto sobressai a necessidade de se investir mais na formação de professores e à procura da sua participação empenhada nesse processo, especialmente no que respeita à alteração das políticas organizativas nas escolas e à sua capacidade de reflexão sobre a sua prática. Neste campo Nóvoa (1997) reforça a importância da relação entre a qualidade do ensino e a formação de professores ao afirmar que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores” (p. 9).

Ainda em termos da investigação fica a noção de que teria sido interessante aprofundar esta temática desenvolvendo um estudo de caso acerca das causas do IE e o impacto dos apoios e complementos educativos na promoção do sucesso escolar, por exemplo. Todavia, ficou a convicção que seria difícil conseguir conciliar a prática diária em estágio e as deslocações que perfaziam mais de 200 km diários, com um trabalho minucioso e de qualidade, onde se associa o tempo limitado dos estágios (10 semanas em cada) e o facto de se desenrolarem em duas escolas de concelhos diferentes e, ainda à pouca receptividade para a cedência de informações, nomeadamente as que pudessem constar no PTT. Informações essas fundamentais para ajudar na caracterização dos alunos em vários contextos (socioeconómico, cultural...) e que permitiria um melhor entendimento da influência de cada contexto no aproveitamento escolar dos alunos.

Para concluir não se pode deixar de referir, embora sumariamente, a importância e significado deste trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto docente do ensino básico nos grupos de recrutamento 110 (1º ciclo), 200 (Português e Estudos Sociais/História) e 230 (Matemática e Ciências da Natureza).

De facto, este relatório constituiu um verdadeiro desafio e o culminar de um percurso que contribuiu verdadeiramente para um verdadeiro crescimento pessoal e profissional, não se tendo o tempo dado como perdido. Ficou clara a convicção que se aprendeu muito, mas que de qualquer forma também se ajudou nalgumas aprendizagens, sobretudo quando se ajudou crianças a crescer como pessoas, com valores e desejosas de formar um mundo melhor.

Neste contexto é de realçar, no plano da construção do conhecimento teórico, a importância do contacto com diferentes perspetivas, opiniões, ideias que ajudaram a construir conhecimento e a refletir sobre uma área de interesse e tão problemática de modo a haver um sentimento de melhor preparação para enfrentar casos de alunos com IE.

Por outro lado este estudo permitiu desenvolver uma atitude investigativa que se traduziu em vários momentos de recuos e avanços, num processo de resolução de problemas que iam surgindo à medida que se aprofundavam questões, confrontavam resultados e relacionavam teorias. Foram vividos momentos verdadeiramente angustiantes ditados pelas dificuldades encontradas. No entanto, a satisfação pelo resultado final supera tudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1985). *Planificação no ensino da matemática*. Texto de apoio à disciplina de Metodologia da Matemática. Texto policopiado.
- Abrantes, P., Serrazina, I., Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- AESM – Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos (2010-2013). *Construção da identidade: Projeto Educativo*. Salvaterra de Magos. Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos.
- Ainsworth, J. (2002). Why does it takes a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81 (1), (pp. 117-152). - http://old.icsd.k12.ny.us/redistricting/reading/ainsworth_soc_forces_2002.pdf - acesso 26/12/2014
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Avanzini, G. (s/d). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Azevedo, R. (Coord.) e al. (2011) *Projetos Educativos: Elaboração, monitorização e avaliação* - <http://hdl.handle.net/10400.8/494> - acesso 14/02/2015.
- Bartolomeu, R., Sá, C. M. (2008). A Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da gestão flexível do currículo, *Palavras*, 33, (pp. 15-25) - <http://transversalidades-csa.blogspot.pt/2008/06/referencia-bibliografica-bartolomeu-r.html> - acesso 10/09/2012.
- Benavente, A. (1998). Equacionar a questão e debater estratégias. Da construção do sucesso escolar. *Seara Nova*, nº 18, (pp. 3 – 27).
- Benavente, A. (1990a). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas, *Análise Social*, vol. XXV, (108 – 109), (pp.715-733).
- Benavente, A. Correia, A. (1980) *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa: Instituto de estudos para o desenvolvimento.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na sociedade de classes – o professor primário e o insucesso escolar*, Lisboa. Livros horizonte.
- Benavente, A. (s/d). O sucesso e o insucesso escolar em debate, *Revista Ágora*, nº 2, p. 1-2.
- Bloom, B. (1979). *Taxionomia de objetivos educacionais*. 7ª ed. Porto Alegre: Globo.
- Borrás, L. (Coord.) (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares*. Volumes 2 e 3. Setúbal: Marina Editores.
- Bowles, S, Gintis, H. (2001) Schooling in capitalista America revisited. *Sociology of education*. 75 (1) (pp.1-18), DOI: 10.2307/3090251 - <http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf> - Acesso 17/01/2015
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas curriculares de Português, Ensino básico, 1º, 2º e 3º ciclos*, MEC

- Cachapuz, A. (2006), Melhorar o ensino das ciências, in *Noesis*, 66, julho-setembro, Ministério da Educação DGIDC (pp. 26-29).
- Câmara Municipal de Salvaterra de Magos - <http://www.cm-salvaterrademagos.pt/actividademunicipal/educacao> - acesso 09/05/2014.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Castro, R. V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico – constituição e transmissão da gramática escolar*. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Chopin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. In *Educação e Pesquisa*, Vol.30, nº 3, S. Paulo – (pp. 549-566) - <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> - acesso 30/08/2012.
- Coelho, A. (2010). *Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento académico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. Vila real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Cortesão. L. Torres, M. A. (1990) *Avaliação pedagógica I- Insucesso escolar*, Porto: Porto Editora
- Costa, M. (2012). *A educação física como medida de combate ao insucesso e abandono escolar*. Dissertação de mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensino Básico e Secundário. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Cruz, P. (2009) *Abordagem psicopatológica do insucesso escolar em alunos do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Psicologia clínica. Porto: Universidade do Porto.
- Davis-Kean, P., Sexton, H. (2009). Race differences in parental influences on child achievement. In *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3). (pp. 285-318). http://www.researchgate.net/profile/Pamela_Davis-Kean/publication/236804987_Race_Differences_in_Parental_Influences_on_Child_Achievement_Multiple_Pathways_to_Success/links/0deec531e2c3c37760000000.pdf - Acesso 27/12/2014
- Dias, M. H. (2013). *Práticas de comunicação verbal em manuais escolares do segundo ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem e Comunicação. Linguística Portuguesa Aplicada. Évora: Universidade de Évora.
- Domingos, A., Neves, I., Galhardo, L., (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, Lisboa: Livros Horizonte. <Http://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro45> - acesso 28/12/2013.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Ministério da educação: IIE.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and student,s academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 13 (1). (pp. 1-22). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430048.pdf> - acesso 27/12/2014
- Fabregat, C. H., Fabregat, M. H. (1988). *Como preparar uma aula de história*, Rio Tinto: Edições ASA.

- Fernandes, A. (1991). O insucesso escolar. In L. Pires, E. Fernandes & J. Formosinho (Eds). *A construção social da educação escolar*. (pp. 187-213). Porto: Edições Asa.
- Ferrão, L., Rodrigues, M. (2006). *Formação pedagógica de formadores*. Lisboa: Editora Lidel.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *A Indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontaine, A. M. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vigotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontes, C. (s/d) *O Insucesso escolar*. - <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>. acesso 24/05/2015
- Fontinha, R. (s/d) *Novo dicionário etimológico de língua portuguesa*, Porto: Editorial Domingos Barreira
- Formosinho, J. O. (2007). [Coord.]. *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editores.
- Garcia, C., (1999), *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.
- Gérard, F. M., Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E., Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros e H. Jesus, *Supervisão: investigações em contexto educativo*. (pp. 17-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, A. (2013). *Estilos parentais e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos: Um estudo numa escola TEIP2*. Dissertação de mestrado em psicologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa: do ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grau, M., Walsh, D. (2003), *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2011) – censos da população.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do Insucesso escolar – Memórias e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editorial Escher.
- Justino, D et al (2014). *Atlas da educação – contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – CESNOVA - <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf> - acesso 24/11/2014
- Leite, C., Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.

- Le Gall, A. (1993). *O insucesso escolar*. Lisboa. Editorial estampa.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na escola primária*, Lisboa: Editorial notícias.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação. Castro, R. de, Rodrigues, A., Silva, J., Sousa, M., (Org.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história, Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Manique, A. P., Proença, M. C. (1994). *Didáctica da história – património e história local*, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Marchesi, A., Perez, E. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In Marchesi et al. *Fracasso escolar: uma perspetiva multicultural*. (pp.17-33). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Marti, M., Guerra, J. (1997). *Programa de formação de educadores – Psicologia infantil e juvenil* (IV Vol.) Lisboa: Oceano Liarte Editores.
- Martinho, B. (2007). *O Insucesso escolar numa escola de 1º ciclo do ensino básico num contexto sociocultural carenciado – Estudo de caso*. Dissertação de mestrado em supervisão – especialização em 1º ciclo. Faro: Universidade do Algarve.
- Martins, A., Cabrita, I (1993). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Martins, I. et al (2007). *Explorando. Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Martins, L. (2007). *Um olhar sobre o insucesso escolar na diversidade cultural – Estudo de caso*. Dissertação de mestrado em relações interculturais, Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., SÁ, C. (2010). O manual escolar de língua portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e literacia, In *Exedra* nº 9, (pp. 209-223) - <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf> - acesso 18/03/2012.
- Martins, M., SÁ, C. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Casa da Leitura* http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf - acesso 20/03/2012.
- Matos, J., Serrazina, L. (1996). *Didáctica de matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McNeal, R (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The journal of Socio-Economics*, 30 (2), (pp. 171-179). Doi: 10.1016/S1053-5357(00)00100-1
- ME - Ministério da Educação (1991a) *Organização curricular e programas, ensino básico 2º ciclo*. Vol.1. Lisboa: DEB.
- ME - Ministério da Educação (1991b). *Programa de ciências da natureza. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico. 2º ciclo*. Vol. 2. Lisboa: DGEBS.
- ME- Ministério da Educação (1991c). *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino básico. 2º ciclo*. Vol. 2. Lisboa: DGEBS.

- MEC - Ministério da Educação e Ciência (2013a). *Programa e metas curriculares. Matemática para o ensino básico*. Lisboa: DGE.
- MEC - Ministério da Educação e Ciência (2013b). *Metas curriculares. Ensino básico. Ciências Naturais – 5º, 6º, 7º e 8º anos*. Lisboa: DGE.
- MEC- Ministério da Educação e Ciência (2013c). *Metas curriculares. 2º Ciclo do ensino básico. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: DGE.
- MEC - Ministério de Educação e Ciência (2012). *Metas curriculares de português – Ensino básico – 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: DGE.
- MEC - Ministério da Educação e Ciência (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Medeiros, R. (2008). *O Contributo da formação contínua sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Educação de Infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas educativas e práticas sociais – um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mira, A. R. & Silva, L. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação: Temas e Problemas*. (4). *Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*. (pp. 295 – 307). Évora, Universidade de Évora. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Lisboa: Edições Colibri.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de mestrado em educação. Braga: Universidade do Minho.
- Muniz B. M. (1982) *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, L (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar – um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*, Braga: APPACDM.
- Pereira, E. (2013). *Fundamentos da educação*, Rio de Janeiro, Faculdade Internacional Signorelli - http://fisig2013.sytes.net/novoprisma/tarefas/8973_Fundamentos_da_Educacao.docx. – acesso 20/06/2014.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artamed Editora.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa, *Revista Iberoamericana de Educacion* –<http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf> – acesso 23/03/2012.

- Pires, E. (1987). Não há um mas vários insucessos. In *O Insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Pires, E., Fernandes, A., Formosinho, J. (1991) *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- PISA 2000 (2001), Resultados do estudo internacional – 1º relatório nacional, Ministério da Educação: GAVE
- Ponte, J. Serrazina, M. (2000), *Didáctica da matemática do 1º Ciclo*, Lisboa: Universidade Aberta.
- PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo – censos da população.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rangel, A. (2007). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ribeiro, A. (2012). *Metas curriculares. 2º Ciclo do ensino básico. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: DGE.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roazzi, A., Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de educação*, 1 (2), (pp. 53-60).
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de história- um desafio pedagógico*, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Salvaterra de Magos. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-05-11]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$salvaterra-de-magos](http://www.infopedia.pt/$salvaterra-de-magos)>.
- Santos, A., Cirne, J., Henriques, M. (2011). *Viagens no Tempo – História e Geografia de Portugal – 6º ano*. Porto: Areal Editores.
- Santos, P., Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar das crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15 (31), (pp. 217 – 226) – <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/09> - Acesso 20/12/2014.
- Sil, V. (2004). *Os alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, J. L. C. & Leite, L. (1997). Actividades laboratoriais em manuais escolares: proposta de critérios de análise. In P. Pichel, R. López & M. C. Adán (Coords.), *X Congreso de ENCIGA, Boletín das Ciencias, ano X, nº 32* (pp. 259-264). Santiago de Compostela: Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA).
- Silva, J. L. C. (2009). Actividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Coelho da Silva & M. C. Melo (eds.). *Pedagogia para a autonomia - Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho -

- Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Silva, R. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Dissertação de mestrado em educação. - <http://hdl.handle.net/1822/678> - Acesso 20/12/2014.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, A. Branco, M. (2012) *Porta Viagens - Português 6º ano*, Lisboa, Texto Editores.
- Tavares, J. Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Ullastres, A. (2003) *El fracasso escolar en España* - <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf> - Acesso 21/12/2014.
- Valadares, J., Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1ª ed.). Venda Nova: Plátano Editora.
- Vieira, R. Tenreiro-Vieira, C. Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS. Atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores
- Viseu, F. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de matemática. In *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora, Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação

- 2015** – Portaria 201-C/2015, de 10 de julho - Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14º e 21º do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual e da lei nº 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-lei nº 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro.
- 2014** – Decreto-lei nº 176/2014, de 12 de dezembro – Altera o Decreto-lei nº 139/2012 (gestão curricular) introdução da disciplina de inglês no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 2014** - Despacho Normativo nº 13/2014 de 15 de setembro – Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, defina no âmbito da sua autonomia. (Revoga o Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro).
- 2014** - Despacho n.º 9633/2014 de 25 de julho – Atualiza o calendário da implementação das Metas Curriculares.

- 2013** - Decreto-lei nº 91/2013 de 10 de julho – Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- 2013** - Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho – Organização do ano letivo - Desenvolve os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de escola e harmoniza-os com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário (revogado)
- 2013** - Despacho n.º 5165-A/2013 de 16 de abril – Revoga o programa de matemática.
- 2013** - Despacho n.º 5122/2013 de 16 de abril – Homologa as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo), de Ciências Naturais dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo) e dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo), de História dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo), de Geografia dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo) e de Físico -Química dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.º ciclo).
- 2013** – Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março – Regula a criação, a organização e o funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- 2012** - Despacho n.º 15971/2012. D.R. n.º 242, Série II de 14 de dezembro - Define o calendário da implementação das Metas Curriculares.
- 2012** - Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro - Regulamenta a avaliação do ensino básico. (Revoga o Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro e o Despacho nº 1/2005 de 5 de janeiro) (revogado).
- 2012** - Despacho 10874/2012 de 10 de agosto - Homologa as metas curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico
- 2012** – Decreto-lei nº 176/2012, de 02 de agosto – Regulamenta o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas nos âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e abandono escolares.
- 2012** - Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (Revoga o Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; o Decreto -Lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelos Decretos -Leis nº 24/2006, de 6 de fevereiro, nº 272/2007, de 26 de julho, nº 4/2008, de 7 de janeiro, nº 50/2011, de 8 de abril, e nº 42/2012, de 22 de fevereiro). Alterado pelo Decreto-lei nº 91/2013 de 10 de julho.
- 2012** – Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho – Segunda alteração do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário (revoga a portaria nº 604/2008 de 9 de julho).
- 2012** - Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- 2011** – Despacho nº 13825/2011 de 14 de outubro - Altera o Despacho n.º 100/2010, de 5 de Janeiro, que cria a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar,

e fixa a sua composição e financiamento de acordo com a tomada de posse de novo Governo.

- 2010** - Portaria nº 812/2010 de 26 de agosto - Procede à extinção da Escola Móvel, criada pela Portaria n.º 835/2009, de 31 de Julho, e define os procedimentos de transição a observar.
- 2010** - Despacho nº 100/2010 de 5 de janeiro - Cria a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, e fixa a sua composição e financiamento (Alterado pelo Despacho nº 13825/2011 de 14 de outubro).
- 2009** – Lei nº 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.
- 2008** - Lei nº 21/2008, de 12 de maio – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- 2008** – Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário (revoga o decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio e o decreto regulamentar nº 10/99, de 21 de julho).
- 2008** - Declaração de retificação nº 10/2008, de 7 de março – Retifica o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, publicado no Diário da República 1ª série, nº 4, de 7 de janeiro de 2008.
- 2008** - Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.
- 2007** - Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro – Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações.
- 2006** - Lei nº 47/2006, de 28 de agosto – Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócio educativo relativamente à aquisição e empréstimo de manuais escolares.
- 2006** - Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro - Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos (Revoga o despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril).
- 2005** - Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação de planos de recuperação, acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.
- 2001** - Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- 2001** - Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- 2001** - Lei nº 90/2001 de 20 de agosto - Define medidas de apoio social às mães e pais estudantes, que se encontrem a frequentar os ensinos básico e secundário, o ensino profissional ou o ensino superior, em especial as jovens grávidas, puérperas e lactantes.

Anexos

Anexo I

Diploma e registo dos TPC (português)



Diploma

«TRABALHOS DE CASA»

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, nº xx da Turma x do 6º ano, a frequentar a Escola Básica Febo Moniz em Almeirim, foi distinguido durante o ano lectivo 2013/2014 por ter realizado a maioria dos trabalhos de casa pedidos para a disciplina de Português.

A professora:

Almeirim, xx de janeiro de 2014

Anexo II

Exemplar de planificação

PLANO DE AULA – 2

Área disciplinar: <u>Português</u>					
Professora Estagiária	Lição nº	Data	Hora	Ano/Turma	Sala
Maria Helina Dias	41-42 / 39-40	05/11/2013 / 06-11-2013	12:00 – 13:30	6º C / 6º D	26/ 25
SUMÁRIO	Tipologias textuais, sequências e o diálogo; Os tempos verbais, verbos regulares e irregulares, vogal temática				Tempo
					90m
CONTEÚDOS	Tipologias textuais: narrativos, descritivos, expositivos, instrucionais, conversacionais; sequências; O diálogo e o monólogo. Os tempos verbais, verbos regulares e irregulares; vogal temática: paradigmas flexionais da 1ª, 2ª e 3ª conjugação				
METAS CURRICULARES			PROGRAMA		
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS/DESCRITORES DE DESEMPENHO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		OBJETIVOS/DESCRITORES DE DESEMPENHO	
Oralidade		Oralidade	CO	-	
			EO	-	
Leitura e Escrita	Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto (LE6-8)	Leitura		Ler para construir conhecimento	
	- Identificar pelo contexto e pela estrutura interna, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas (LE6 – 8.2)			- Detetar traços característicos de diferentes tipos de texto ou sequências textuais	
Educação Literária		Escrita		-	
				-	
Gramática	Explicitar aspetos fundamentais da morfologia (G5 – 23)	CEL		Plano Morfológico	
	- Reconhecer e sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares (G5- 23.3)			- Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos	
ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES				TEMPO	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª PARTE DA AULA Conhecimentos prévios:				45 min.	Manual Porta Viagens 6 (páginas 53, 54 e 55); Quadro interativo; Vídeo projetor;

ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS
<p>O aluno deve conhecer as principais tipologias textuais (texto descritivo, texto narrativo, texto informativo/expositivo, instrucional, conversacional...) e suas características.</p> <p>Estratégias/Atividades: Continuação da aula anterior: Revisão sobre as tipologias textuais; visualização de um PowerPoint com as principais características dos diferentes tipos de texto. Diálogo com os alunos sobre as principais características de um diálogo e de um monólogo. Registo no caderno das conclusões. O diálogo no âmbito das sequências conversacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª PARTE DA AULA <p>Conhecimentos prévios: O aluno deve identificar as três conjugações verbais, conjugar os verbos regulares e irregulares mais frequentes (ex: dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) no indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo e a vogal temática.</p> <p>Estratégias/Atividades: Diálogo com os alunos sobre as três conjugações verbais, os tempos verbais e a vogal temática; verbos regulares e irregulares Realização e correção das atividades do manual (pág. 54-55);</p>	45 min.	<p>Computador</p> <hr/> <p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Observação direta centrada no interesse, empenho e participação nas tarefas; • - Observação centrada na aquisição e aplicação de conhecimentos; •

OBSERVAÇÕES	
--------------------	--

Professora cooperante		Professores supervisores	Teresa Cláudia; Madalena Teixeira; Patrícia Rodrigues
------------------------------	--	---------------------------------	---

Anexo III

Exemplos de PowerPoint de apoio às atividades

HGP

Liberdade e igualdade

Antes de saber o que aconteceu em Portugal no princípio do século XIX...



...é importante saber o que aconteceu em França nos finais do século XVIII.

...havia um grande descontentamento



Porquê?

- da burguesia e do povo
- pelos muitos **impostos** que pagavam
- pelos **privilégios** que a **nobreza** e o **clero** possuíam
- pelo **poder absoluto** que o **rei** detinha



Assim, em 1789...

...uma revolução pôs fim à Monarquia absoluta em França.



Os revolucionários, na maior parte pertencentes à **burguesia** e ao **povo**, defendiam novas ideias:



igualdade de todos os cidadãos perante a lei
(todos teriam os mesmos direitos e deveres)

a **liberdade**

Defendiam ainda a **separação dos poderes** do rei

Durante a revolução francesa...

...foram mortos



e muitos **elementos do clero** e **da nobreza**.



A desobediência de Portugal

Após a **vitória dos revolucionários franceses**

- os **reis absolutos** da Europa sentiram o seu poder ameaçado.
- Alguns deles uniram-se e **declararam guerra à França**

Foram **derrotados**, em grande parte, devido à ação do general **Napoleão Bonaparte**



comandante das tropas francesas.



A França passou, então, a dominar quase toda a **Europa Continental**.



Só a **Grã-Bretanha** continuou a oferecer resistência.

Para a isolar e para destruir o seu comércio...



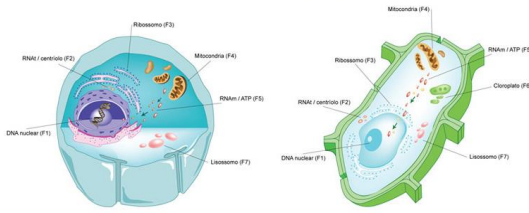
Esta medida, tomada em 1806, ficou conhecida por...

Bloqueio Continental.

...ordenou aos **países europeus** que **fechassem os seus portos** aos **navios ingleses**.

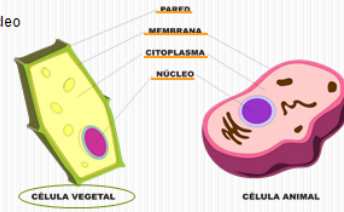


A célula



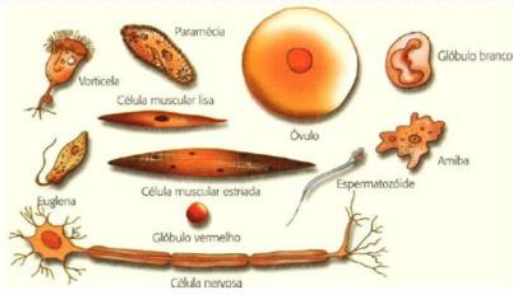
A célula é a unidade básica de todos os seres vivos. Assim, todas as células têm a mesma constituição básica:

- Membrana celular
- Citoplasma
- núcleo



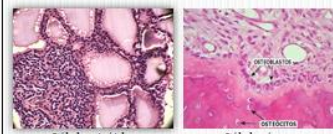
Formas e dimensões das células

As células têm formas e dimensões muito variadas e por vezes irregulares.



Formas e dimensões das células

Células animais



Células vegetais

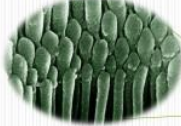


Células Sanguíneas



A maioria das células só é visível ao microscópio

Células dos pelos de uma orelha



Mas há células que se podem observar a olho nu



Todos os seres vivos são formados por uma ou mais células. Quanto ao número de células podem classificar-se em:

Seres unicelulares – são constituídos por uma só célula



Seres pluricelulares – são constituídos por várias células (duas ou mais)

<http://espacienciasquintoano.blogspot.pt/2011/05/seres-unicelulares-e-pluricelulares.html>

(...)

Faz corresponder a cada frase da coluna I um termo da coluna II.

Coluna I	Coluna II
1. Limita o citoplasma.	A. Organismo
2. Conjunto organizado de células.	B. Tecido
3. Conjunto de sistemas.	C. Citoplasma
4. Estrutura da célula que coordena a actividade celular.	D. Sistema
5. Conjunto de órgãos que trabalham para a mesma função.	E. Ser unicelular
6. Ser vivo constituído por uma só célula.	F. Membrana celular
7. Está rodeado pela membrana celular.	G. Núcleo

1 F 2 B 3 A 4 G 5 D 6 E 7 C

Anexo IV

Exemplos de Fichas Informativas

História e Geografia de Portugal – 6º ano

A vida quotidiana no...

Campo



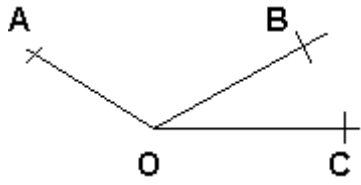
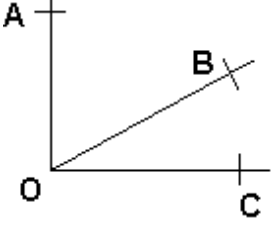
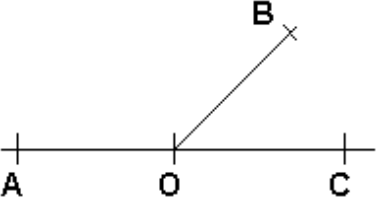
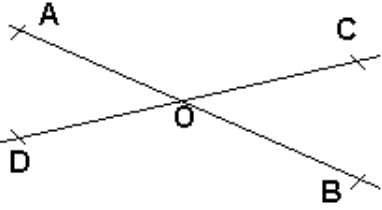
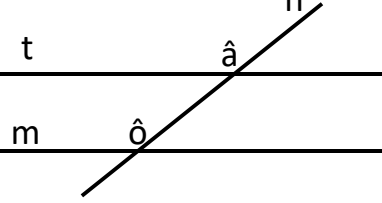
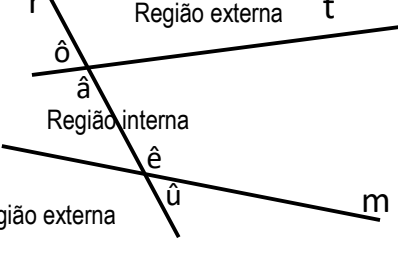
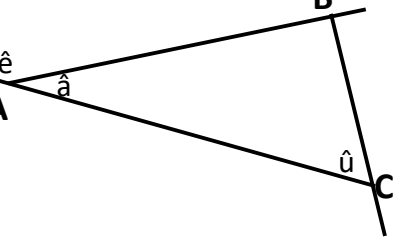
Cidade



Campo	Cidade
<p>Agricultura e criação de gado e nalguns casos dedicavam-se à pastorícia. Trabalhavam de sola a sol nas inúmeras tarefas: lavra, sementeiras, rega, ceifa, poda...</p>	<p>Nobres e burguesia: Industriais, banqueiros, comerciantes, militares, membros do governo, professores, médicos, advogados, funcionários públicos...</p> <p>Povo: Inúmeras profissões e serviços: vendedores ambulantes, trabalhadores de várias artes e oficinas, empregados de balcão, operários fabris, escriturários, criadas e outros serviçais...</p>
<p>Era pouco variada e feita à base dos produtos que cultivavam ou podiam adquirir com mais facilidade. Compunha-se de: pão, sopa e vinho. Também comiam batata, arroz, azeitonas, sardinha, carne de porco. Doces e carne, de vaca ou de aves, só em dias festivos. Cada região possuía os seus pratos típicos.</p>	<p>Nobres e burguesia: Era abundante e variada. Faziam 4 refeições diárias (pequeno-almoço, almoço, jantar e ceia), apreciavam pratos de carne e deliciavam-se com as sobremesas.</p> <p>Povo: A sua alimentação era pobre. Alimentava-se de pão, legumes, toucinho e sardinhas.</p>
<p>O tipo de casas variava conforme a sua localização, o clima e os materiais de construção existentes na zona; De um modo geral, eram pequenas e os interiores eram simples e modestos.</p>	<p>Nobres e burguesia: Os mais ricos habitavam ricas e luxuosas residências, rodeadas de jardins; A classe média vivia em andares mais ou menos espaçosos.</p> <p>Povo: Os mais pobres habitavam em bairros miseráveis e superlotados, sem esgotos nem água potável, sem higiene nem segurança. No Porto chamavam-se "ilhas" e em Lisboa "pátios" ou "vilas".</p>
<p>Variava conforme a região, o respectivo clima e ainda os trabalhos que realizavam.</p>	<p>Nobres e burguesia: O vestuário usado pelas classes mais ricas seguia a moda de França e da Grã-Bretanha e escolhiam a sua "toilette" conforme a situação.</p> <p>Povo: O seu vestuário era simples e adaptado à profissão.</p>
<p>Estavam relacionados com as festas religiosas e com os trabalhos agrícolas (vindimas, ceifas, desfolhadas); Durante as festas do santo padroeiro de cada povoação faziam-se procissões, romarias, feiras, bailes e jogos típicos de cada região; As crianças divertiam-se com os brinquedos que elas próprias construía; Os homens encontravam-se e conversavam nas tabernas; As mulheres trocavam as novidades do dia-a-dia enquanto lavavam a roupa nas ribeiras.</p>	<p>Nobres e burguesia: As pessoas da cidade reuniam-se em cafés e clubes, jantares, festas e bailes; iam à ópera, ao teatro, ao circo, às touradas e no final do século ao cinema; Frequentavam os grandes jardins, onde conviviam, ouviam música tocada pelas bandas, assistiam a representações teatrais ou ao lançamento de fogo-de-artifício. No verão faziam piqueniques, passeios de bicicleta e "iam a banhos" ou às termas. Praticavam desporto como equitação, vela, esgrima e gostavam de futebol.</p> <p>Povo: O tempo para diversão era pouco. À noite ou final do dia os homens juntavam-se na taberna para beber e conversar. Os principais divertimentos continuavam a ser as romarias, feiras festas religiosas ou simplesmente a rua.</p>

Matemática – 5º ano

RELAÇÕES ENTRE ÂNGULOS

	<p>ÂNGULOS ADJACENTES</p> <p>São aqueles que têm um lado comum.</p> <p>Ex.: $\angle AOB$ e $\angle BOC$</p>
	<p>ÂNGULOS COMPLEMENTARES</p> <p>Se a soma dos dois ângulos for 90°</p> <p>Ex.: $\angle AOB$ e $\angle BOC \Rightarrow \hat{A}OB + \hat{B}OC = 90^\circ$</p>
	<p>ÂNGULOS SUPLEMENTARES</p> <p>Se a soma dos dois ângulos for 180°</p> <p>Ex.: $\angle AOB$ e $\angle BOC \Rightarrow \hat{A}OB + \hat{B}OC = 180^\circ$</p>
	<p>ÂNGULOS VERTICALMENTE OPOSTOS OU OPOSTOS PELO VÉRTICE</p> <p>Ex.: $\angle AOC \cong \angle DOB \Rightarrow \hat{A}OC = \hat{D}OB$; $\angle COB \cong \angle AOD \Rightarrow \hat{C}OB = \hat{A}OD$</p>
	<p>ÂNGULOS CORRESPONDENTES</p> <p>São aqueles que ocupam a mesma posição na reta secante</p> <p>Ex: Os ângulos \hat{a} e \hat{o} são correspondentes e geometricamente iguais</p>
	<p>ÂNGULOS ALTERNOS INTERNOS E ÂNGULOS ALTERNOS EXTERNOS</p> <p>Se dois ângulos estão em lados opostos da reta r e</p> <p>são ambos internos como \hat{a} e \hat{e} designam-se ângulos alternos internos</p> <p>são ambos externos, como \hat{o} e \hat{u} designam-se ângulos alternos externos</p>
	<p>ÂNGULOS EXTERNOS E ÂNGULOS INTERNOS DE UM POLÍGONO</p> <p>Ângulo Externo de um polígono é um ângulo em que um dos lados é um lado do polígono e o outro é o prolongamento de um lado consecutivo. Ex: O ângulo \hat{e} é um ângulo externo do triângulo formado com o prolongamento do lado [AC]</p> <p>Ângulo interno de um polígono é um ângulo que se situa no interior do mesmo e cujos lados são consecutivos. Ex: Os ângulos \hat{a}, \hat{o} e \hat{u} são ângulos internos do triângulo [ABC].</p>

Anexo V

Exemplar de fichas de trabalho



História e Geografia de Portugal

6º Ano

Nome: Ano: Turma: Data:

A VIDA QUOTIDIANA NA CIDADE NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XIX

ATIVIDADES	NOBRES E BURGUESIA	
	POVO	
ALIMENTAÇÃO	NOBRES E BURGUESIA	
	POVO	
HABITAÇÃO	NOBRES E BURGUESIA	
	POVO	
VESTUÁRIO	NOBRES E BURGUESIA	
	POVO	
DISTRAÇÕES	NOBRES E BURGUESIA	
	POVO	

Anexo VI

Material manipulável de matemática

Material manipulável – Geometria



Classificação de quadriláteros



ANEXO VII

Material manipulável de Ciências da Natureza com guião

Logotipo da escola	CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	5ª SÉRIE		
Nome: Nº: Turma: Data:			

Classificação de animais

Determine o filo dos animais que te são fornecidos, utilizando a chave dicotômica. Regista por ordem os números que seguirão conforme o exemplo.

Filos do reino dos animais

Nome	Nome comum	Caranguejo	1-3-5-6-7	União
	Nome científico	<i>DECAPODIFORMES</i>		
Nome	Nome comum			
	Nome científico			
Nome	Nome comum			
	Nome científico			
Nome	Nome comum			
	Nome científico			

Vertebrados (subgrupo do filo cordados)

Filo	Nome do animal				
	Cordados				
	Ósteícos				
	Ráptes				
	Peixes				
	Anfíbios				
	Áves				
	Mamíferos				

Artrópodes

Filo	Nome do animal				
	Artrópodes				
	Insetos				
	Aracnídeos				
	Crustáceos				
	Miriápodes				



Anexo VIII

Guiões das atividades práticas de Ciências da Natureza

Logotipo da escola	CIÊNCIAS DA NATUREZA
	5º ano Nome: Nº..... Turma..... Data...../...../.....

Guião Experimental

Que acontece quando se adicionam substâncias à água?

Material:

- . 4 Gobelés
- . 1 vareta
- . 1 colher de chá
- . Água
- . Açúcar
- . Sal
- . Farinha
- . Azeite



Procedimento:

1. Rotular os gobelés.
2. Adicionar a cada gobelé a mesma quantidade de água (50ml) à mesma temperatura.
3. Adicionar uma colher de chá de cada substância no respetivo gobelé.
4. Agitar com a vareta.
5. Deixar repousar durante 5min.
6. Observar e registar na tabela 1.

Tabela 1 - Capacidade de dissolução de diferentes solutos na água

Solutos	Capacidade de dissolução na água		
	Dissolve	Dissolve parcialmente	Não dissolve

Conclusão:



Logotipo da escola	CIÊNCIAS DA NATUREZA
	5º ano Nome: Nº..... Turma..... Data...../...../.....

Guião Experimental *(Ficha adaptada para alunos com NEE)*

O que acontece quando se adicionam substâncias à água?

Material:

- . 4 Gobelés
- . 1 vareta
- . 1 colher de chá
- . Água
- . Açúcar
- . Sal
- . Farinha
- . Azeite



Procedimento:

7. Rotular os gobelés.
8. Adicionar a cada gobelé a mesma quantidade de água (50ml) à mesma temperatura.
9. Adicionar uma colher de chá de cada substância no respetivo gobelé.
10. Agitar com a vareta.
11. Deixar repousar durante 5 min.
12. Observar e registar na tabela 1.

Tabela 1 - Capacidade de dissolução de diferentes solutos na água

Solutos	Capacidade de dissolução na água		
	Dissolve	Dissolve parcialmente	Não dissolve

Conclusão:

Nas soluções elaboradas a água foi o _____.

Os solutos foram _____.

A mistura entre um soluto e um solvente designa-se _____.

Os solutos _____, _____ como se dissolvem totalmente na água, designam-se _____.

Os solutos _____, _____ como não se dissolvem na água designam-se _____.

Logotipo da Escola	CIÊNCIAS DA NATUREZA
	5º Ano Nome: Nº..... Turma.....Data...../...../.....

Guião da atividade prática

Como se podem retirar as substâncias que turvam a água?

Decantação de água

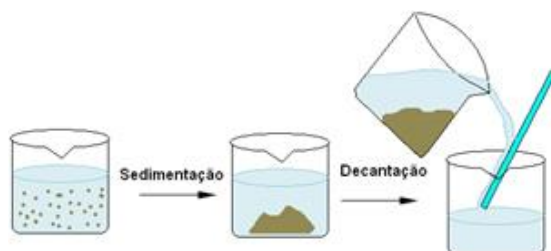
Material:

- . 2 Gobelés
- . 1 Vareta
- . 1 Colher de chá
- . Água (100ml)
- . Areia



Procedimento:

1. Misturar a 100 ml de água duas colheres de chá de areia no gobelé A;
2. Deixar repousar a mistura até a areia se depositar no fundo do gobelé;
3. Inclinar cuidadosamente o gobelé A e colocar a água no gobelé B, deixando escorrer pela vareta.
4. Evitar que o depósito seja arrastado para o gobelé B.



Observações:

1. O que observas no gobelé A?

2. O que observas no gobelé B?

3. Para que se deixou repousar a água misturada com areia, durante alguns minutos?

Conclusão:

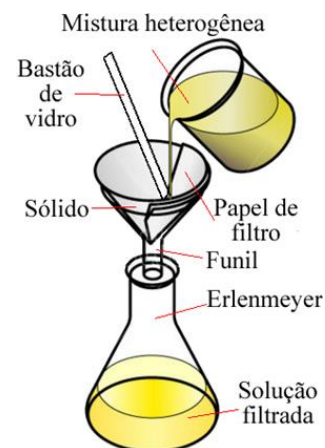
O processo de tratamento de água indicado para retirar substâncias em depósito é a _____.

Depois da decantação, a água ^(risca o que não interessar) **ficou/ não ficou** com substâncias em depósito, porque só passaram para o gobelé B as substâncias ^(risca o que não interessar) **mais densas/menos densas**, tendo as **mais densas/menos densas** ^(risca o que não interessar) ficado no fundo do gobelé A.

Filtração de água

Material:

- . 1 Gobelé
- . 1 Vareta
- . 1 Colher de chá
- . 2 Balões de vidro (A e B)
- . Algodão
- . Papel de filtro
- . 2 Funis de vidro (A e B)
- . Água
- . Farinha



Procedimento:

1. Misturar a água (50ml) e farinha no gobelé para obter uma solução de água turva;
2. Colocar o funil A no balão A. Colocar o funil B no balão B;
3. Dobrar o filtro para encaixar melhor no funil A;
4. Colocar algodão no funil B;
5. Despejar parte da mistura no funil A, fazendo-a escorrer pela vareta;
6. Proceder do mesmo modo para o funil B com a restante mistura.

Observações:

1. O que observas no papel de filtro depois da filtração? E no algodão?

2. Qual o aspeto da água depois de filtrada em A? E em B?

Conclusão:

O processo de tratamento de água indicado para retirar substâncias em suspensão é a _____ . Para isso podem ser utilizados vários tipos de _____ como o papel de filtro e o algodão.

(risca o que não interessar)

O papel de filtro, por ter os poros muito pequenos **reteve/não reteve** as partículas que estavam em suspensão na água.



Anexo IX

Grelhas de observação: valores, atitudes

Agrupamento de Escolas de

Português

Grelha de Observação: VALORES / ATITUDES / ORGANIZAÇÃO

Ano letivo: 2013/2014

Ano ____/ Turma

Aulas nº _____

Datas: _____

Nº	Revela espírito crítico / capacidade de iniciativa			Participa / empenha-se nas tarefas			Realiza, de forma organizada e cuidada, atividades			Relaciona-se / respeita as opiniões dos outros			É cooperante / colabora nos trabalhos escolares			É assíduo e Pontual			Trabalhos de Casa			Caderno Diário			
	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									
25																									
26																									
27																									
28																									
29																									
30																									

Legenda: NS – Não Satisfaz; S – Satisfaz; SB – Satisfaz Bastante

Anexo X

Grelha de avaliação de ficha de trabalho

Logotipo da Escola	Português 5º Ano Nome: N°..... Turma.....Data...../...../.....
--------------------------	---

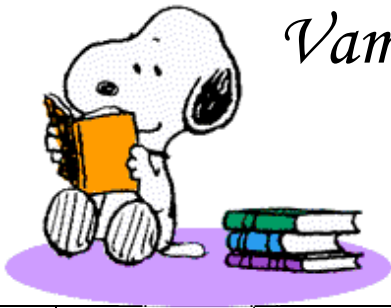
A CARTA – REVISÃO E AUTOCORREÇÃO	Sim	Não
Estrutura e Linguagem		
Indiquei o local e data, na primeira linha, alinhando o texto à direita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coloquei o mês por extenso ao escrever a data.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei uma fórmula de saudação adequada ao destinatário, alinhando-a à esquerda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No primeiro parágrafo, saudei o destinatário e/ou indiquei o objetivo da carta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos parágrafos seguintes, desenvolvi o assunto, criando ligações adequadas entre eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei uma fórmula de despedida adequada ao destinatário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A assinatura manuscrita do remetente foi colocada no final da carta, alinhado à direita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O P.S., se utilizado, foi colocado após a assinatura, alinhado à esquerda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequiei a linguagem, tendo em conta a relação entre o remetente e destinatário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pontuação		
Ao redigir a carta prestei atenção à pontuação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre outros cuidados:		
- no cabeçalho da carta, utilizei uma vírgula entre o local e a data;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- a seguir à fórmula de saudação, coloquei vírgula ou dois pontos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- após a fórmula de despedida, coloquei uma vírgula ou um ponto;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- não separei o sujeito do predicado;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- quando me dirigi ao destinatário, nomeando-o, separei a(s) palavra(s) com vírgula(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ortografia		
Procurei evitar erros ortográficos, esclarecendo dúvidas através de dicionário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usei corretamente as regras de translineação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação do texto		
Entreguei o texto com boa apresentação gráfica, sem rasuras e com uma letra legível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adaptado de COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Luísa, (2011) *Diálogos, Língua Portuguesa 5º ano*, Porto, Porto Editora

O SOBRESCRITO – REVISÃO E AUTOCORREÇÃO	Sim	Não
Estrutura		
Indiquei o nome, morada e código postal do remetente no canto superior à esquerda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indiquei o nome, morada e código postal do destinatário alinhando o texto mais à direita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coloquei o selo correspondente no canto superior direito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo XI

Grelha de avaliação da leitura



Vamos aperfeiçoar a leitura

Como leem os meus colegas

Nº	Nome	Data	Lê baixo	Lê muito...		Soletra	Respeita a pontuação	Lê com expressão	Apreciação global
				Depressa	Devagar				
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									

Legenda:

S (Sim)

N (Não)

MV (muitas vezes)

AV (às vezes)

R (raramente)

Apreciação Global:

NS (Não Satisfaz)

SP (Satisfaz Pouco)

S (Satisfaz)

SB (Satisfaz Bastante)

MB (Muito Bom)

Anexo XII

Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal

História e Geografia de Portugal

FICHA DE AVALIAÇÃO – 6º ANO

NOME:..... N.º..... TURMA.....

DATA...../...../..... CLASSIFICAÇÃO.....

O ENC. DE EDUCAÇÃO..... O PROFESSOR (A).....

Lê atentamente o teste e responde de **forma completa** às questões que te são colocadas

1. Em 1789, deu-se em França uma revolução - **Revolução Francesa** - que tinha como objetivo pôr fim à Monarquia Absoluta e acabar com as diferenças sociais. Os revolucionários, na sua maioria burgueses e homens do povo, fartos de serem explorados, mataram muitos clérigos e nobres, incluindo o rei Luís XVI.

1.1. Em que **século** se deu a revolução francesa?

A revolução francesa deu-se no século XVIII.

1.2. Quais as novas ideias defendidas pelos revolucionários?

Os revolucionários defendiam que todas as pessoas eram iguais perante a lei, isto é, todas tinham os mesmos direitos e deveres. O próprio rei tinha de obedecer às leis do país. Defendiam também que a liberdade era um direito de todos.

1.2.1. Indica as três palavras que deveriam estar escritas nos cartazes dos revolucionários franceses.

Utiliza a imagem para esse efeito.

1.3. Indica os objetivos dos revolucionários.

Os revolucionários queriam acabar com o poder absoluto do rei e com os pesados impostos e obrigações que lhes eram exigidos pela nobreza e pelo clero.

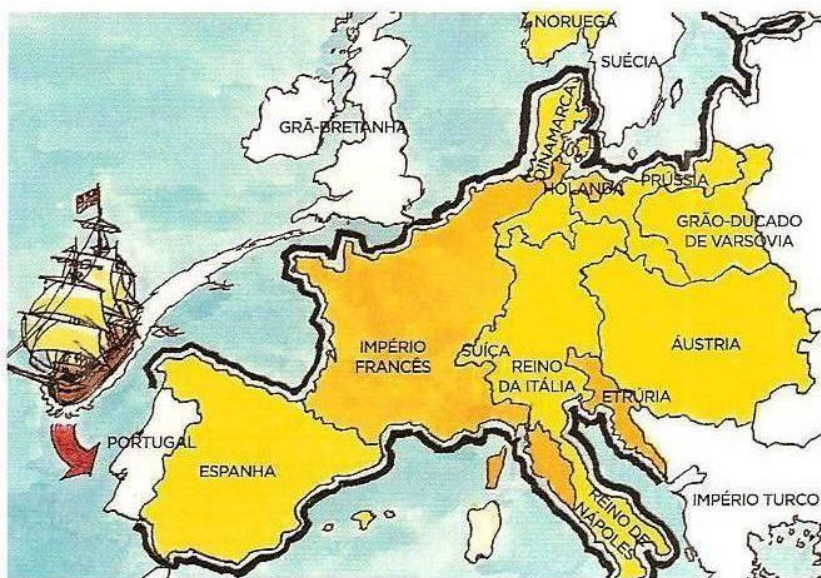


2. As novas ideias revolucionárias não agradaram a alguns reis da Europa que, receosos de perderem o seu poder, declararam guerra à França.

2.1. Explica por que razão as ideias da Revolução Francesa não agradavam aos reis absolutos.

As novas ideias não agradavam aos reis absolutos porque se sentiram ameaçados no seu poder e temiam perder as regalias.

3. A luta entre a França e o resto da Europa durou anos. Napoleão Bonaparte, em pouco tempo, conseguiu dominar grande parte da Europa, sentindo, no entanto, dificuldade em vencer a Inglaterra. Decretou o **Bloqueio Continental**.



3.1. Diz em que consistiu o Bloqueio Continental.

Chama-se Bloqueio Continental à ordem dada por Napoleão Bonaparte (em 21 de novembro de 1806), para que todos os países europeus fechassem os seus portos aos navios ingleses (e assim os enfraquecerem).

3.2. Por que razão, Portugal não aderiu ao Bloqueio Continental?

Portugal não aderiu ao Bloqueio Continental porque era um velho aliado de Inglaterra e mantinha com ela relações comerciais.

4. Tendo desobedecido às regras do Bloqueio Continental, Portugal sofreu três invasões. Observa o mapa da fig. 3.

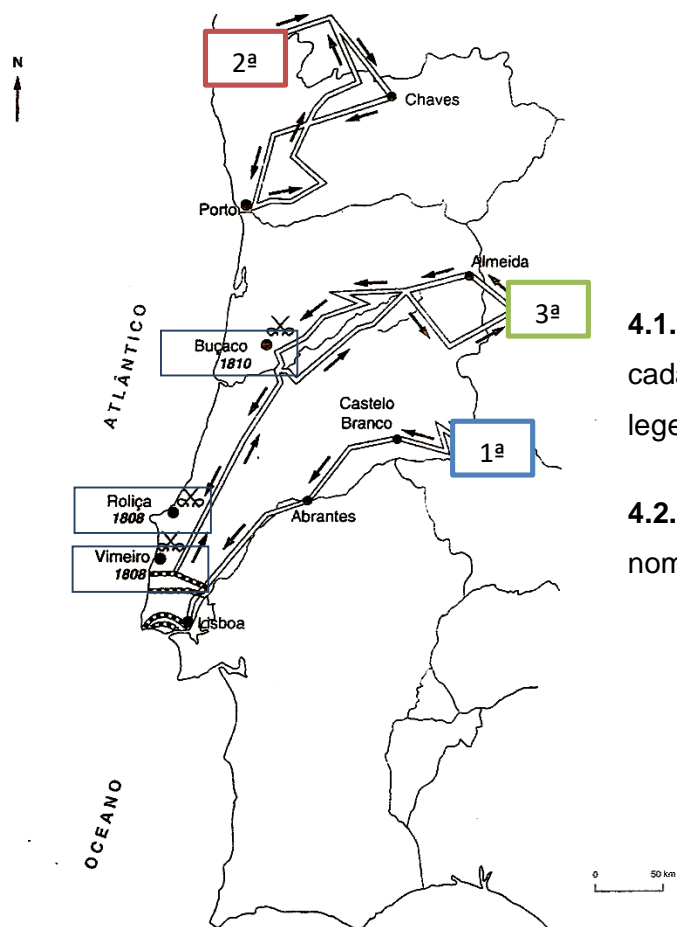


Fig. 3 – Itinerário das Invasões francesas



4.1. Marca com cores diferentes o itinerário de cada uma das invasões francesas e completa a legenda.

4.2. Junto a cada sinal de batalha, escreve o nome da localidade onde foram travadas.

Legenda:

- Primeira Invasão
- Segunda Invasão
- Terceira Invasão
- Linhas de Torres Vedras

→ Itinerário das invasões Batalhas

4.3. Completa a grelha com elementos sobre as invasões francesas.

	Ano	Quem comandou as tropas francesas
1ª Invasão	1807	Junot
2ª Invasão	1809	Soult
3ª Invasão	1810	Massena



4.4. Identifica o país que veio ajudar Portugal nessa altura.

5. Lê o documento.

Quatro anos de guerra deixaram o País em situação miserável. As invasões e a ocupação francesa devastaram boa parte de Portugal, sobretudo a norte do Tejo. A agricultura, o comércio e a indústria foram profundamente afetados, já sem falar das perdas em vidas das crueldades habituais, das destruições (...) e dos saques de mosteiros, igrejas, palácios e até casas humildes.

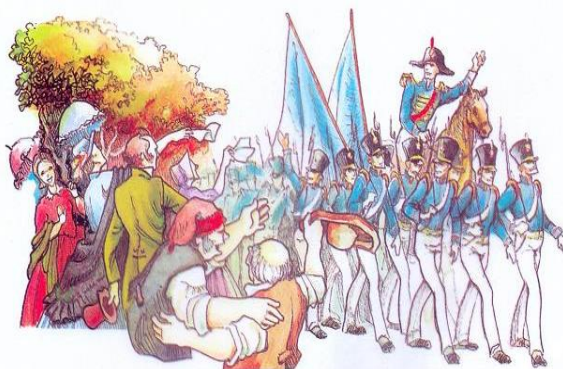
A. H. de Oliveira Marques, História de Portugal, Vol. 3,

5.1. Identifica, no documento, as principais consequências das invasões francesas.

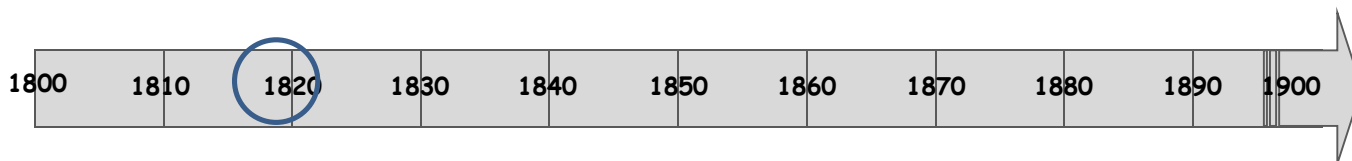
O País ficou numa situação miserável. A agricultura, o comércio e a indústria foram profundamente afetados, morreu muita gente, houve muita destruição e saques, nomeadamente de mosteiros, igrejas, palácios e até casas humildes.

II –

1. As ideias de liberdade e de igualdade, vindas de França, tinham ganho muitos adeptos em Portugal. As pessoas que simpatizavam com estas ideias – os liberais – queriam vê-las aplicadas no nosso país. Tudo isto, aliado ao descontentamento e desmoralização dos portugueses, criou uma vontade de mudança que levou a uma **Revolução Liberal**.



- 1.1. Assinala na barra cronológica o ano em que se deu a revolução Liberal.



- 1.2. A que **século** corresponde o ano da Revolução Liberal?

Corresponde ao século XIX.

2. Lê o documento que se segue.

(...) Portugal, esse velho conquistador, tornara-se por sua vez uma colónia (...). Politicamente éramos colonos ingleses. O nosso exército era um exército inglês, cujos soldados e unicamente os soldados haviam nascido neste país. Governava-nos um general inglês (...). Um tratado infeliz colocara o nosso comércio a reboque do comércio inglês e a nossa indústria tinha sido absolutamente sacrificada à indústria inglesa. (...) Era necessário sair dessa situação ou morrer.

J. Custódio e Cândido Beirante, *Alexandre Herculano, Um Homem e uma Ideologia*, Lisboa, I.P.P.A.R., 1978 (adaptado)

- 2.1. Com base no documento e nos teus conhecimentos, refere **três** motivos do descontentamento dos portugueses.

A família real e a corte continuavam a viver no Brasil; O reino continuava mais pobre e desorganizado com as invasões francesas; Os ingleses não saíam de Portugal e controlavam quase todo o comércio com o Brasil prejudicando os comerciantes portugueses.

- 2.2. Qual o nome da sociedade que preparou secretamente a Revolução de 1820?

Chama-se Sinédrio

- 2.3. Qual o seu principal objetivo?

O principal objetivo do Sinédrio era preparar uma revolução.

3. Afastados os ingleses do reino, os revolucionários criaram um governo provisório – **Junta Provisional do Governo do Reino** – que teve a missão de governar e organizar as primeiras eleições. Realizadas as eleições e formadas as Cortes Constituintes, a sua principal tarefa foi elaborar uma **Constituição**.

3.1. Em teu entender o que é uma Constituição?

Uma constituição é um documento que é a lei fundamental de um país.

3.2. Lê o documento.

<p>TÍTULO I</p> <p>Art. 1.º – A Constituição Política da Nação Portuguesa tem por objecto manter a liberdade, segurança e propriedade de todos os Portugueses. (...)</p> <p>Art. 9.º – A lei é igual para todos. (...)</p>	<p>TÍTULO II</p> <p>Art. 26.º – A soberania reside essencialmente na Nação. (...)</p>	<p>Art. 29.º – O Governo da Nação Portuguesa é a Monarquia Constitucional hereditária, com leis fundamentais que regulam o exercício dos três poderes políticos.</p> <p>Art. 30.º – Estes poderes são: legislativo, executivo e judicial. (...) Cada um destes poderes é totalmente independente, de forma que um não poderá arrogar a si as atribuições do outro.</p>
		<p><i>Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822</i></p>

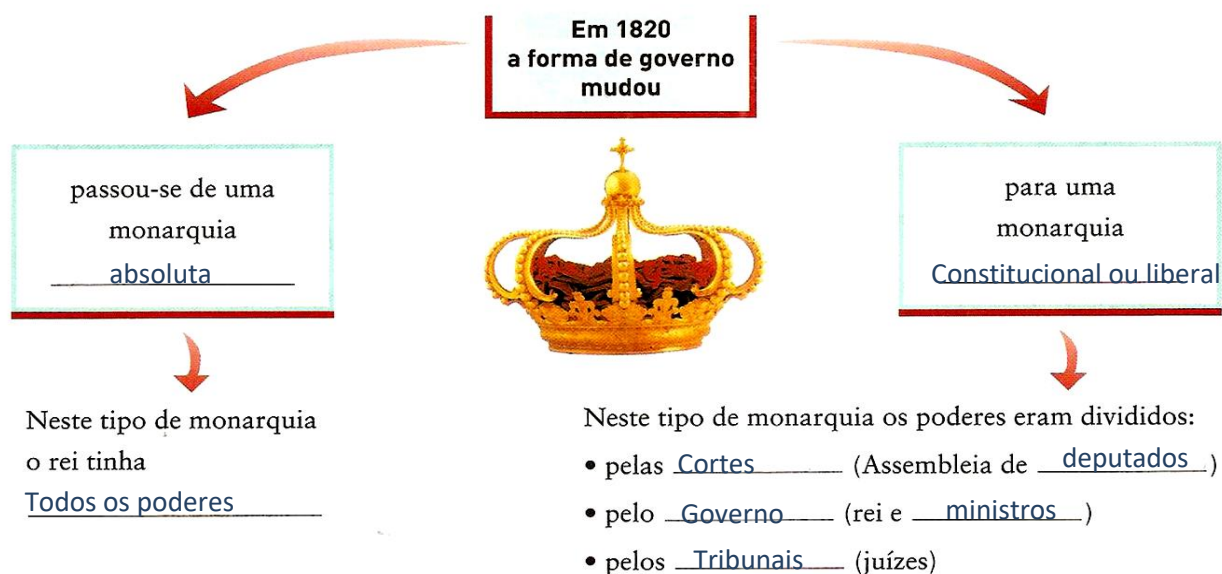
3.2.1. Qual o tipo de monarquia defendido pela Constituição de 1822?

A monarquia defendida pela Constituição de 1822 é a Monarquia Constitucional hereditária (artº 29º).

3.2.2. Refere **três** direitos que a Constituição de 1822 garantia aos portugueses.

A Constituição garantia aos portugueses a liberdade, a segurança e propriedade de todos os portugueses (art.º 1º); a igualdade da lei para todos (art.º 9º); liberdade de expressão (artº 7º)...

4. Completa o esquema.



5. Observa a imagem.

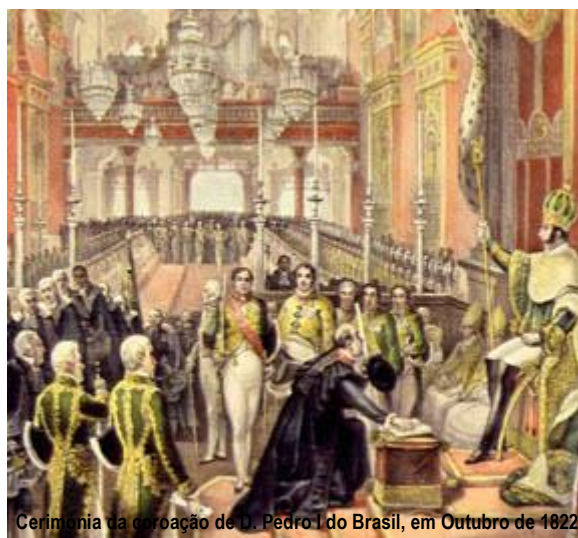
5.1. Em 1821, o rei D. João VI regressou a Portugal, deixando a regência do Brasil entregue a um dos seus filhos.

5.1.1. Quem ficou a governar o Brasil?

Quem ficou a governar o Brasil foi D. Pedro

5.2. Que atitude tomou D. Pedro quando Portugal exigiu que o Brasil voltasse à sua condição de colónia?

D. Pedro declarou a independência do Brasil (a 7 de setembro de 1822).



Cerimônia da coroação de D. Pedro I do Brasil, em Outubro de 1822

5.3. Identifica com **V** as frases verdadeiras e com **F** as falsas. Corrige as falsas.

V Durante o tempo em que a família real esteve no Brasil a cidade do Rio de Janeiro tornou-se sede do Governo.

F Após a revolução liberal de 1820, o príncipe D. Pedro regressou a Portugal.

Após a revolução liberal de 1820, o príncipe D. Pedro decidiu permanecer no Brasil.

V Em 1821, as Cortes Constituintes portuguesas exigiam que o Brasil regressasse à sua condição de colónia.

F D. Pedro, filho de D. João II proclamou a independência do Brasil, em 1822.

D. Pedro, filho de D. João VI proclamou a independência do Brasil, em 1822.



Como correu o meu teste:

Assinala a opção que esteja mais de acordo ao modo como correu o teu teste.



Anexo XIII

Matriz e critérios de avaliação da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal

Matriz da Ficha de Avaliação nº – 6º Ano

Área Curricular: História e Geografia de Portugal

Duração: 90 minutos

Prof: [REDACTED]

Ano Letivo: 2013/2014

Estagiária: Maria Helina Roque das Neves Dias

Metas Curriculares	Conteúdos	Cotações	CrITÉrios de Classificação
<p>1. Conhecer e compreender a revolução francesa e as invasões napoleónicas</p> <p>1) Localizar no espaço e no tempo a grande revolução de 1789 e a onda revolucionária que provocou na Europa e na América;</p> <p>2) Referir os princípios políticos e sociais defendidos pelos revolucionários franceses destacando o fim do absolutismo e dos privilégios do clero e da nobreza;</p> <p>4) Identificar o “bloqueio Continental” como uma forma de enfraquecer a Inglaterra;</p> <p>5) Indicar os motivos que levaram Napoleão a invadir Portugal;</p> <p>6) Descrever sucintamente as três invasões napoleónicas, salientando os seus episódios mais marcantes.</p>	<p>As invasões Francesas</p> <p>Os ideais da Revolução Francesa;</p> <p>O Bloqueio continental;</p> <p>As invasões francesas.</p>	<p>50%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em cada uma das respostas, além das aprendizagens implícitas, serão tidos em consideração: <ul style="list-style-type: none"> - a clareza e correção da linguagem; - a correta utilização dos documentos para a elaboração das respostas; - a utilização adequada da terminologia histórica; - a organização das ideias; • Serão fatores de desvalorização: <ul style="list-style-type: none"> - a elaboração das respostas com base na cópia exclusiva de documentos, quando não solicitada; - o desenvolvimento confuso e desordenado das respostas; - o afastamento integral das questões, que implica a desvalorização total. • A cotação máxima apenas será atribuída no caso de respostas/alíneas inteiramente corretas. • Nas respostas parcialmente corretas, haverá descontos na cotação, de acordo com a gravidade do erro e/ou a insuficiência do conteúdo. <p>No caso de erros ortográficos a penalização máxima será de 3% (total)</p>
<p>2. Conhecer e compreender a Revolução Liberal de 1820</p> <p>1) Relacionar as destruições provocadas pelas invasões, a permanência do rei no Brasil e o domínio inglês em Portugal com o descontentamento generalizado dos vários grupos sociais;</p> <p>3) Justificar o apoio dos burgueses aos ideais revolucionários;</p> <p>5) Reconhecer a instituição como a lei fundamental de um Estado.</p> <p>3. Conhecer e compreender as consequências da Revolução Liberal de 1820</p> <p>1) Referir o princípio da separação de poderes, a igualdade perante a lei e o princípio da soberania nacional, por oposição ao absolutismo;</p> <p>3) Descrever sucintamente o processo da Independência do Brasil.</p>	<p>A revolução Liberal:</p> <p>A permanência dos ingleses em Portugal e o descontentamento da população;</p> <p>A Revolução de 1820;</p> <p>A Constituição de 1822;</p> <p>Monarquia liberal e monarquia absoluta;</p> <p>A independência do Brasil.</p>	<p>50%</p>	
		<p>100%</p>	

Material a utilizar: folha de teste e caneta

Anexo XIV

Guião de Leitura – Sonhos de Natal

Sonhos de Natal

de

António Mota



Guião de Leitura

Nome:..... Número:.....

Turma:..... Data:.....

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA

«Sonhos de Natal» de António Mota

Guião 1



Observar é ...

...ver com atenção



Observo o livro

1. Observa com atenção a imagem da capa.

1.1. Descreve-a.

.....

.....

1.2. Apenas baseada na imagem, indica quais destes temas são possivelmente, tratados na obra:

★ Aventuras

★ Crime

★ Ficção Científica

★ Viagens

★ Mistério

★ Vampiros

★ Inverno

★ Amor

★ Policial

★ Natal

★ Saúde

★ Escola

2. Completa a seguinte ficha.

Título do livro.....
Autor
Ilustrador
Editora



3. Que informações encontras na lombada?

.....

4. O que podes ver na contracapa?

.....



Folheia o livro.



5. Abre o livro no princípio. Folheia as páginas.

5.1. Que informações surgem nas costas da segunda folha?

.....
.....

6. O número de edição diz-te alguma coisa sobre o sucesso de vendas do livro? Que te parece?

.....

7. Na página seguinte aparece uma dedicatória. A quem dedica o autor o seu livro?

.....

8. Compara a informação da frente da folha seguinte com a informação da capa. Que informações novas te traz esta folha?

.....
.....

9. Folheia o livro até final.

9.1. O texto está escrito em prosa ou em verso?

.....

10. Onde estão colocados os números de página?

.....

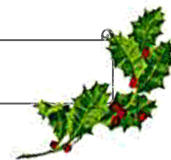
11. Em quantas páginas é contada a história?

.....

12. Observa as ilustrações.

12.1. Selecciona a ilustração que mais te agrada:

É a da página



13. Justifica a tua escolha

.....

14. Comenta as ilustrações do texto, quanto à quantidade e quanto à qualidade.

.....

.....

Guião 2

15. Começa a leitura do livro e lê até "O que eu mais queria era ver o nosso boneco de neve a voar (pág. 3, 6º parágrafo).

15.1. Logo que inicias a leitura o que podes concluir quanto ao tipo de narrador?

.....

15.2. Como se chama a aldeia de que o autor fala?

.....

15.2.1. Caracteriza-a

.....

.....

16. O que acontece todos os anos com a chegada do Outono?

.....

.....

17. «Sem as castanhas, os ouriços abertos lá no cimo dos castanheiros faziam-me lembrar ninhos cobertos por picos. E as folhas amarelecidas pareciam cobertores pequeninos a secar ao sol.» - (pág. 1, 2º parágrafo)



17.1. A que compara o autor os ouriços das castanhas?

.....

.....

17.2. E as folhas amarelecidas?

.....

.....

17.3. Identifica o **recurso expressivo** que o autor utiliza nas frases anteriores.

.....

18. «O vento deixava de soprar, e os pássaros festejavam esse tempo tão sereno com as suas tímidas cantorias.» - (pág.1, último parágrafo)

18.1. Classifica **cantorias** quanto à classe, subclasse, género, número e grau.

.....

.....

19. Ordena de 1 a 3, as ações que traduzem o trabalho dos camponeses

- ...punham bastante comida nos estábulos dos animais;
- ...apressavam os trabalhos nos campos e nas matas;
- ...iam sentar-se em frente da lenha que ardia calmamente;

20. «Nós, as crianças começávamos a dar gargalhadas...» - (pág. 2, 2º parágrafo)

20.1. Qual a razão porque as crianças começavam a dar gargalhadas?

.....

.....

21. Faz corresponder às frases seguintes os respectivos **recursos expressivos**.

- ❶ comparação
- ❷ enumeração
- ❸ repetição
- ❹ adjetivação

- «...além dos homens e das mulheres e crianças também passavam as cabras e as ovelhas, as vacas, os cães, os gatos, as raposas, os ratos do monte, as doninhas, os coelhos bravos e os javalis.»
- «E eram tantos e tantos e tantos, dançando e caindo de mansinho...»
- «...para dentro da sua cozinha escura e pobre...»
- «As folhas dos castanheiros voavam em todas as direções, como se fossem as borboletas da Primavera.»

22. «A minha avó ficava triste por eu ter essa opinião e dizia:

- As pataniscas do velhote são boas porque sabem a fumo.

Minha mãe ria-se e eu respondia:

- Então porque é que a avó não vai fritá-las em casa dele?

- Era o que faltava, menino! - zangava-se a minha avó Mariana.» - (pág. 2 e 3)

22.1. Porque ficava a avó triste?

.....

.....

.....

22.2. Como se chama a avó do menino?

.....

.....

23. Identifica os **verbos introdutores** ou **declarativos** das falas anteriores e substitui-os por outros adequados às situações respetivas.

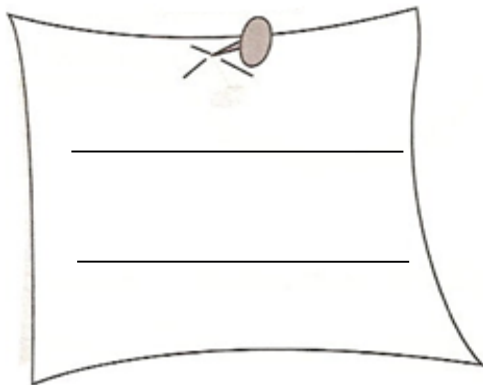
.....
.....

24. Indica o **tipo** e a **forma** das frases que constituem as falas anteriores.

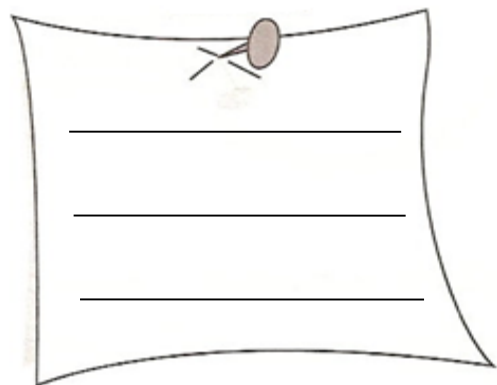
.....
.....

25. Selecciona os **adjetivos** que caracterizam:

A cozinha



As pataniscas do senhor Afonso



26. «Quando vinha muita neve, nós não íamos à escola, [...] e o senhor Afonso também saía de casa para nos ajudar a fazer um boneco de neve.» - (pág. 3, 2º parágrafo)

26.1. Descreve o boneco de neve.

.....
.....
.....
.....
.....



27. «-Estejam atentos. Se ouvirem um barulho saltem da cama. Se calhar, desta vez é que vai acontecer!» - (pág. 3, 5º parágrafo)

27.1. A que se referia o senhor Afonso?

.....
.....
.....
.....

28. Continua a ler da página 3 até à página 5 (1º parágrafo).

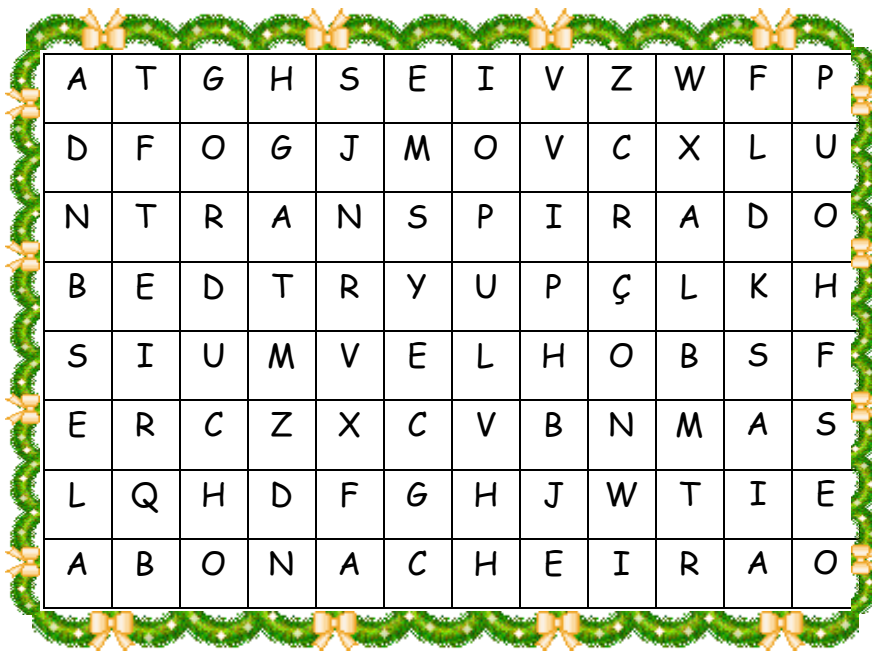
28.1. «De vez em quando, o senhor Martins aparecia na Pedra de Hera.» - (pág. 3, 8º parágrafo)

28.1.1. Quem era o Senhor Martins?

.....

.....

29. Encontra na sopa de letras, quatro **adjetivos** que caracterizam o carteiro.



30. Minha mãe ia para a cozinha, sentava-se num banquinho, abria o **envelope** com muito **cuidado**, retirava uma folhinha cheia de letras e começava a ler.» - (pág.3, último parágrafo)

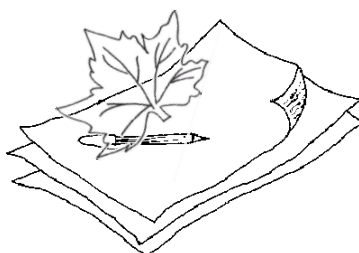
30.1. O que era a folhinha cheia de letras que a mãe do menino começava a ler?

.....

.....

.....

30.2. Escreve palavras da **família** de folha.



30.3. Classifica as palavras sublinhadas quanto à classe, subclasse, género, número e grau.

.....
.....

30.4. Substitui as palavras destacadas a negrito por outras de sentido equivalente.

.....

30.4.1. Nas relações entre palavras como se denominam essas palavras.

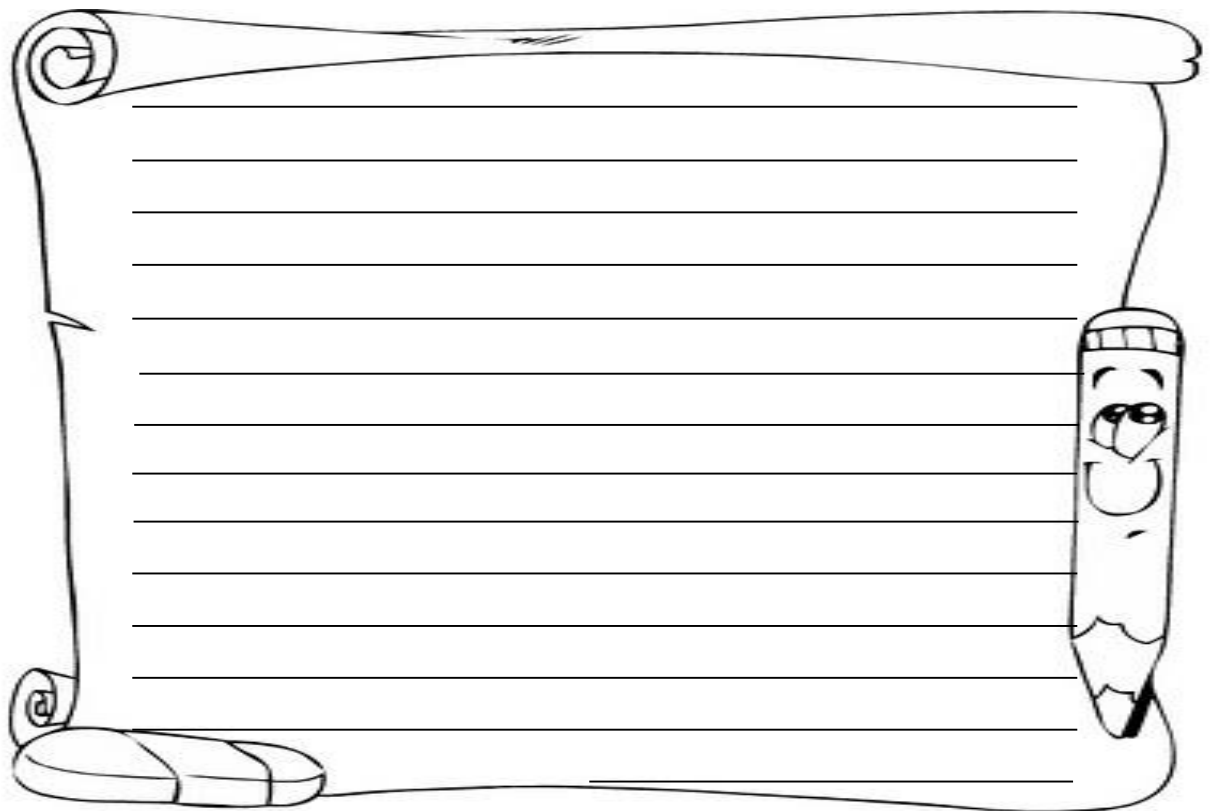
.....

31. «O meu pai estava a trabalhar no Brasil.» - (pág. 4, 15º parágrafo)

31.1. Imagina que és o menino do texto e escreve uma carta para o pai que está no Brasil.

Conta-lhe o que tens feito, como vai a escola, como tens saudades...

Não te esqueças de seguir a ordem da estrutura de uma carta.



32. Transcreve as frases do texto que descrevem as atividades das crianças no tempo das férias de Natal.

.....
.....
.....

36. «O Menino Jesus é muito esperto...» (pág. 5, penúltimo parágrafo)

36.1. Identifica o **grau** em que se encontra o **adjetivo** da frase anterior.

.....

36.2. Modifica a frase, empregando o **adjetivo** nos **graus** seguintes:

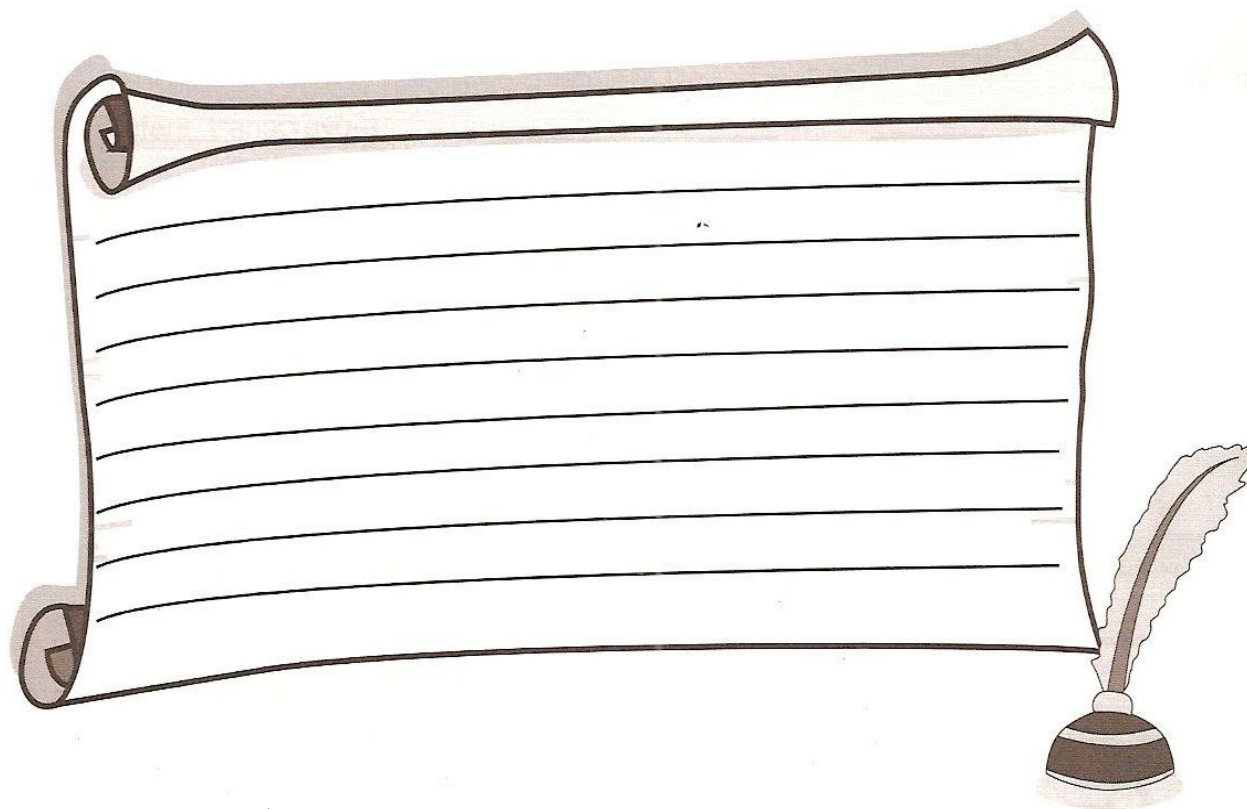
★ Superlativo relativo de superioridade.

.....

★ Superlativo absoluto sintético.

.....

37. Imagina que, à semelhança do Pedro, também viste o Menino Jesus. Redige um texto descritivo em que forneças indicações precisas sobre o seu aspeto físico.



38. «Ninguém consegue vê-lo.» (pág. 5, penúltimo parágrafo)

38.1. A quem se refere o autor?

.....

38.2. Escreve de novo a frase empregando o nome de quem se refere o autor.

.....

38.3. Como se chamam as palavras que substituem os nomes numa frase ou texto?

.....

39. «... nós, as crianças, gostávamos de ter presentes muito especiais.» (pág. 6, 1º parágrafo)

39.1. Regista os presentes que cada criança gostaria de ter no Natal.

The image shows five rectangular sheets of paper, each with a small drawing of a pushpin at the top center. The papers are arranged in two rows: three in the top row and two in the bottom row. Below each sheet is a small rectangular label with a name written inside. The names are: Ana, Joana, Pedro (top row); Ricardo, Manuel (bottom row).

40. Indica quais as profissões que as crianças têm atualmente.

Ana
Joana
Pedro
Ricardo
Manuel

41. «O Ricardo trabalha no aeroporto de Lisboa.»

41.1. Faz a análise morfológica da frase.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Guião 5

42. Continua a leitura. Lê a partir da página 6 (último parágrafo) até à página 11 (8º parágrafo).

42.1. «De manhã à noite, ouvia-se sempre o mesmo som, que já nem os pássaros espantava: *truc-truc, truc-truc, truc-truc, truc-truc.*» (pág. 7)

42.1.1. Considerando que as **onomatopeias** são as palavras que se criam para tentar reproduzir os sons da vida real: vozes de animais, pancadas, quedas, etc., indica a onomatopeia da frase anterior.

.....
.....

42.1.2. Refere uma onomatopeia que te seja sugerida pelo canto dos pássaros.

.....
.....

43. "Fomos ter a casa do senhor Afonso (pág. 7, 3º parágrafo) (...) aconselhava o senhor Afonso, colhendo heras para um cesto." - (pág. 8, 2º parágrafo)

43.1. Retira do excerto acima os verbos que encontrares.

43.2. Indica o tempo e o modo das formas verbais que assinalaste na alínea anterior.

VERBO	TEMPO	MODO

44. Lê o excerto desde "As heras tinham muitos metros de comprimento (...)" (pág. 8, 3º parágrafo) até «E em toda a Pedra de Hera nada havia mais bonito do que aquela gruta escavada na terra saibrenta.» - (pág. 8, 7º parágrafo)

44.1. Qual o nome caracterizado pelo adjetivo pretas?

Nome:

44.2. Indica o adjetivo que caracteriza os nomes **caminho** e **espetáculo**.

Caminho

Espetáculo

45. "Ai, mas aqueles jornais escondiam figuras que ganhavam vida e nos faziam sonhar tanto!"

- (pág.10, 2º parágrafo)

45.1. Indica as figuras que iam ganhando vida.

FIGURAS

46. Faz o retrato físico e psicológico do pastor.

FIGURA	RETRATO FÍSICO	RETRATO PSICOLÓGICO

47. Continua a tua leitura a partir da página 11 (9º parágrafo) até ao final.

47.1. "Quando acordei, já a minha mãe e a minha avó andavam muito atarefadas na cozinha". - (pág.12)

"A minha mãe e a minha avó andavam muito atarefadas na cozinha".

47.1.1. Identifica o grau em que se encontra o adjetivo.

.....

47.1.2. Reescreve a frase colocando o adjetivo no grau superlativo absoluto analítico.

.....

.....

48. Identifica o tipo e a forma das seguintes frase:

FRASE	TIPO	FORMA
Não dás um beijo ao teu pai?		
Passa para aqui essa travessa de bacalhau!		
Que belas rabanadas!		
Lá fora está um frio de rachar.		

49. Lê o texto a partir de «De repente, um sono muito forte (...)» (pág. 15) até «penas com muitas cores.» (pág. 15, 4º parágrafo)

49.1. Retira do trecho que acabaste de ler uma onomatopeia.

Onomatopeia:

50. Lê: «Depois lembrei-me que era dia de Natal. (...)» (pág. 15, 7º parágrafo) até «Pedra de Hera era o seu nome.» - (pág. 16)

50.1. Quais foram os presentes que o Manuel recebeu?

.....

.....

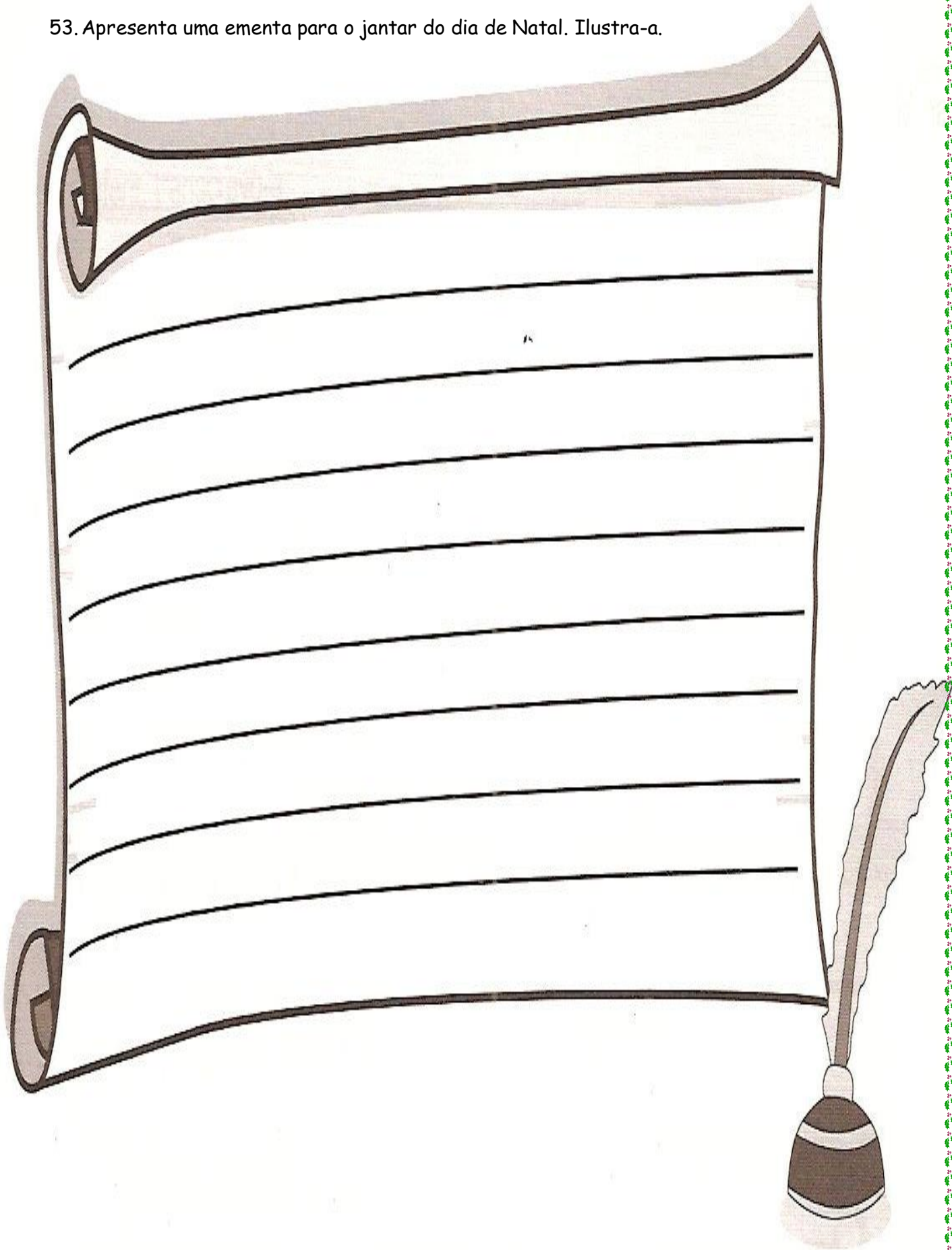
.....

.....

.....

.....

53. Apresenta uma ementa para o jantar do dia de Natal. Ilustra-a.



Anexo XV

Power Point – A carta

A Carta

Adivinha lá...

Eu sou mudo decreto
Que venho de terras estranhas.
Quando querem que eu fale,
Abrem-me as entranhas

Vou por aqui abaixo,
Em busca de vossemecê,
Nas costas levo quem busco
E dentro quem me fez

Branca como a neve,
preta como pez,
fala e não tem boca,
anda e não tem pés



A Carta

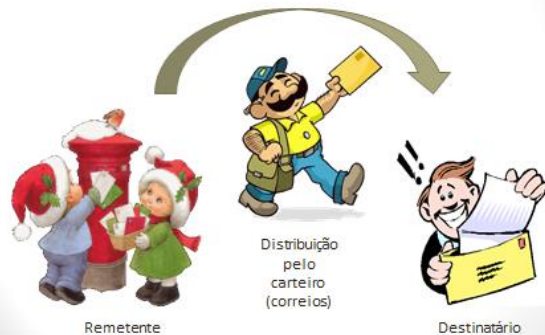


A carta é um dos meios de que dispões para comunicares com outras pessoas.

Embora tenha caído em desuso, é um instrumento fácil, barato e rápido ainda que não se compare com a rapidez do correio eletrónico.




Uma carta é enviada por alguém (remetente) a outra pessoa (destinatário)




Para que as cartas cheguem aos destinatários deves preencher corretamente o envelope: Vê o exemplo.

Remetente: (Quem escreve e manda a carta).



Destinatário: (para quem vai a carta).



Uma carta, para estar bem estruturada deve ser composta por:

- local e data;
- saudação;
- introdução;
- corpo da carta;
- despedida e assinatura.

Saudação inicial	Local, data
Texto da carta (Corpo da carta)	
Assinatura do remetente	
P.S. (seu texto breve que o remetente se esqueceu de mencionar na carta)	

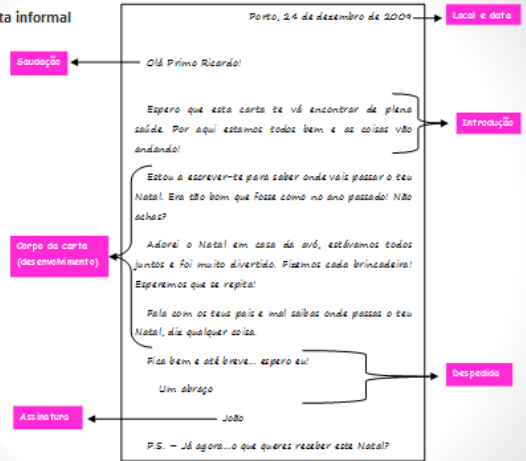
No caso de te esqueceres de algo importante e se já tiveres assinado a carta, podes usar o P.S. (*Post scriptum*), este é usado para acrescentar algo importante no final da carta.



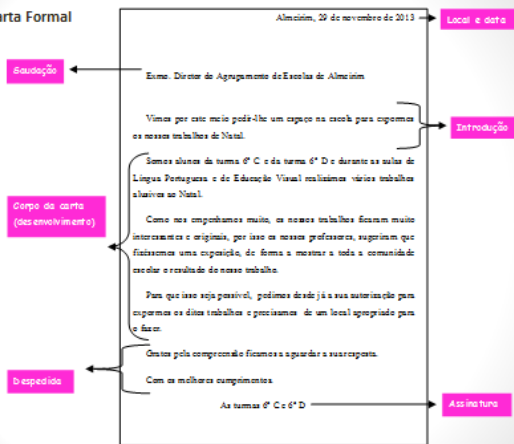
As cartas podem ser:

- **informais**, dirigidas a familiares e amigos e
- **formais**, dirigidas a instituições, a entidades oficiais, a latas personalidades, por isso mais impessoais e cerimoniais.

Carta informal



Carta Formal



O postal obedece à mesma estrutura da carta, mas com um desenvolvimento menor.

Nos postais deve reduzir-se a quantidade de informação a transmitir ao destinatário.

Do lado esquerdo deve escrever-se a mensagem, do lado direito deve colocar-se o selo e preencher com o nome e a morada completa do destinatário.



Anexo XVII

PowerPoint – O anúncio

o anúncio

PROCURA-SE
OFERECE-SE RECOMPENSA



Cão da Serra da Estrela
Porte Muito Grande • Pêlo Castanho, Dourado e Preto
Desapareceu em: Longra (Tomar)

PROCURA-SE
OFERECE-SE RECOMPENSA



Gato de Porte Médio • Pêlo Cinzento e Branco
Desapareceu em: Rua Álvares Cabral - Bairro da Bela Vista, Montijo
Na altura do desaparecimento, usava uma coleira cor-de-laranja. Tem 10 meses e é muito miúdo. Não está castrado. Importante: tem de tomar medicação diária!
Informações actualizadas em: www.encontra-me.org/lanuncio/25108
Telefone: 917913158 • 309712260

968585971 / 962755971



PROCURA-SE!
Desapareceu em MEM MARTINS
Dia 25/10 – AJUDEM-NOS PFF!
É como uma Filha para nós!

PROCURA-SE



CÃO IDOSO ATENDE POR MILI
13 ANOS - FUGIU NA REGIÃO DO LIMÃO (PERTO DA PADARIA A LAREIRA) NO DIA 05/03 POR VOLTA DAS 13H.
DONA DOENTE - RECOMPENSA-SE
INFOS: Tel: 38571437 / 97324-9737
email: mili.cozinhosperdidos@gmail.com

PROCURA-SE

Desapareceu no Murtal, na noite de 28 de novembro. Chama-se Caspar. Agredese se a quem tenha informações que contacte 919739500.



Cão Épagneul Breton
Porte Pequeno • Pêlo Branco e Castanho
Desapareceu em: Murtal/ Penedo, Paredes (Cascais)
Branco e castanho, pequeno para a raça
Informações actualizadas em: www.encontra-me.org/lanuncio/25154
Telefone: 919739500

PROCURA-SE



CACHORRO MACHO, COR PRETA, PORTE PEQUENO, APROXIMADAMENTE 01 ANO, ATENDE PELO NOME DE TED, FUGIU NO DIA 29/07/2013 NA AV.VEREADOR JOÃO DE LUCA NA ALTURA DO NÚMERO 800 - JARDIM PRUDÊNCIA-ZONA SUL SP. É MUITO MANSO. QUALQUER INFORMAÇÃO ENTRE EM CONTATO COM MARIZA ATRAVÉS DOS
TELEFONES: 11-99114-1392 (CLARO)
11-98284-2838 (TIM)
11-97983-4080 (OI)

Tipos de texto: <http://www.slideshare.net/anaarmindaazevedo/ppt-tipos-texto1> - Dito e Feito, 6º ano – Porto Editora

Anexo XVIII

Exemplar de carta escrita por aluna de 6º ano

Carta escrita por uma aluna

Almeirim, 13 Dezembro 2013

Ola colega,

eu sou a C, tenho 11 anos e ando no 6º ano. Adoro jogar Ping-Pong, jogos de tabuleiro e dançar. A minha comida favorita é lasanha de Bolognese e a minha música favorita é Impossível de James Arthur.

A minha melhor amiga é a N da minha turma. Tem 11 anos, gosta de ouvir música e ela também adora a música de James Arthur. Para mim ela é como uma irmã, é a minha confidente, é linda e eu adoro-a.

O meu melhor amigo é o Y. Ele joga futebol no Footkart.



Adoro estar de férias e já está quase!

Merry Christmas and
a Happy New Year
Beijinhos, C

Anexo XIX

Cartaz e folheto com medidas de poupança de água

Folheto

Todos temos o dever de contribuir para a conservação da água, porque:

- «Não há vida sem água; a água é um bem precioso indispensável a todas as atividades humanas»;
- «A água é um património de todos e todos devemos reconhecer o seu valor; cada um de nós tem o dever de a economizar e de a utilizar com cuidado»;
- «Alterar a qualidade da água é prejudicar a vida do Homem e dos outros seres vivos que dela dependem».

Adaptado de Carta Europeia da Água, 1998

Autoria: Maria Helena Dias

A água é essencial à vida na Terra. Sem água nenhuma espécie vegetal ou animal, incluindo o ser humano, poderia sobreviver.

Apesar de ser um dos recursos naturais mais abundantes no nosso planeta, a água é hoje um bem escasso. Menos de 0,01% do volume total de água existente na Terra está disponível para ser usada pelo ser humano. De facto, a maior parte da água não pode ser consumida pois é salgada ou encontra-se sob a forma de gelo, pelo que nos resta a água vinda dos rios, lagos e aquíferos subterrâneos. Além disso, 70% dessas águas subterrâneas encontram-se a grandes profundidades, dificultando a sua utilização económica.

Por isso é fácil compreender que é necessário conservar e preservar a água que temos.


Em casa, na escola, nos locais de trabalho
REDUZA O CONSUMO

Logotipo da escola

3º ano turma E
Professoras responsáveis:
Mária de Fátima Feltor
Mária Helena Dias (estagiária)

Ano Letivo 2013/2014

Vamos poupar água?



Poupar água está nas nossas mãos

Como poupar água

Nos locais de trabalho, na escola e, principalmente, em casa é necessário corrigir os maus hábitos e reduzir o consumo de água.

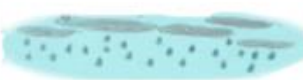
Não brincar com a água. Consumir apenas a quantidade que realmente se necessita nas atividades diárias.
Miguel P. (10 anos)

Não poluir a água.
Diego A. (9 anos)


Reparar logo quando um cano reventar ou a torneira pingar.
Sandra M. (10 anos)

Utilizar redutores de fluxo ou torneiras e chuveiros economizadores.
Tiago T. (10 anos)

Mantém a torneira fechada se não estiver a fazer uso dela.
Mª Inês A. (11 anos), Sandra M. (10 anos), Sara D. (10 anos), Gonçalo G. (11 anos)




Aproveitar a água da chuva com reservatórios ou baldes para regar o jardim, limpezas domésticas, lavagens do carro ...
Sara L. (10 anos), Diego G. (10 anos) e João C. (11 anos)




Regar o quintal ou jardim de manhã ou à noite. Optar por regar com regador em vez de mangueira.
Andréia M. (11 anos)

Lavar o carro com menos frequência e quando o fizer optar por baldes e esponja, em vez de mangueira.
Margarida B. (9 anos) e António P. (14 anos)




Limpar os pavimentos com vassoura antes de os lavar.
João G. (10 anos)

Tomar duche, em vez de banho de imersão. Não encher a banheira enquanto tomar banho.
Ana M. (10 anos), João D. (10 anos)




Aproveite a água do chuveiro, enquanto espera que esta aqueça. Aproveitar para o autoclismo.
Catarina L. (12 anos) e Filipe D. (12 anos)

Reduza o depósito do autoclismo, colocando uma garrafa cheia no seu interior.
Nuno S. (11 anos)



Lavar a roupa ou a loiça na máquina apenas se tiver a carga cheia.
Miguel L. (10 anos) e Ana C. (11 anos)

Quando houver pouca roupa, lavar à mão.
Mário R. (10 anos) e António P. (14 anos)



Cartaz

