

A eficácia e melhoria das organizações escolares: apontamentos no contexto do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ivo Frias Nunes Jarimba

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**

A eficácia e melhoria das organizações escolares: apontamentos no contexto do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ivo Frias Nunes Jarimba

Orientadores:

Prof. Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



À minha mãe e à minha irmã...

Pelo apoio incondicional que me deram ao longo desta jornada e por me ajudarem a concretizar um sonho.

À minha avó...

Pelas palavras de incentivo e por toda a força e auxílio prestado nos momentos mais difíceis.

Agradecimentos

Terminada uma caminhada de cinco anos e meio, é tempo de deixar uma palavra de agradecimento àqueles que me apoiaram e me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, pelo apoio prestado em todas as etapas desta caminhada. Um agradecimento especial à minha mãe e à minha irmã por estarem sempre presentes e por me ensinarem a ser uma pessoa melhor e à minha avó por ter sempre aquela palavra de conforto que me incentivou a continuar nos momentos mais difíceis e pelas rezas para que acabasse este curso com saúde e distinção. Também não posso deixar de agradecer ao meu pai que, embora tenha estado um pouco afastado, me ajudou em alguns momentos.

Ao Prof. Doutor Jorge Lima por ter aceitado orientar este relatório e pela dedicação, disponibilidade, paciência e preocupação demonstradas ao longo da elaboração do mesmo.

Ao Prof. Doutor Adolfo Fialho pelos conselhos prestados durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico que me fizeram crescer enquanto futuro professor e por todo o apoio e motivação transmitidos ao longo destes anos que me deram a confiança necessária para continuar o meu percurso.

Às minhas orientadoras de escola por me terem acolhido nas suas salas e pela forma como me souberam orientar, principalmente nos momentos de angústia e insegurança.

À Carla por me ter acompanhado nesta viagem desde a primeira hora, pelas conversas, por todos os momentos que passámos na biblioteca e nos gabinetes a tentar terminar os trabalhos que pareciam nunca mais ter fim, pelas longas corridas até à paragem das camionetas para não perdermos o último autocarro e pela boa disposição que sempre tornou os momentos mais complicados menos difíceis de ultrapassar.

À Cristina e à Joana pela amizade e por todos os bons momentos que partilhámos ao longo destes anos.

Aos meus colegas de formação pelo convívio, pelas conversas e pelo apoio prestado. Um agradecimento especial à Mariana pela troca de ideias e pela cooperação durante a realização deste relatório.

À Sra. Grimaneza e à Sra. Conceição pela paciência, pelos conselhos e por todas as boas conversas que tivemos.

Aos educadores e professores que retiraram um pouco do seu tempo para participarem na investigação.

Às crianças por me fazerem acreditar que este é o caminho certo para mim.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como principal finalidade refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II que se encontram integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Neste sentido, à luz das investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares, que nos demonstraram que os estabelecimentos de ensino e os seus profissionais têm influência sobre o sucesso dos alunos, procurámos, ao longo dos dois estágios, converter alguns dos ensinamentos desta área de investigação em práticas pedagógicas. Desta forma, as nossas reflexões giraram em torno do impacto dessas práticas nas aprendizagens dos alunos e das principais dificuldades que sentimos em alguns momentos ao desenvolvê-las.

Para aprofundar e enriquecer as nossas reflexões, apresentamos paralelamente às mesmas os resultados de uma investigação que realizámos, na qual procurámos perceber como se manifestavam os fatores de eficácia na vida profissional dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico das escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, em São Miguel, na Região Autónoma dos Açores. O estudo desenvolveu-se segundo uma metodologia mista, sendo que entrevistámos dois educadores e dois professores e aplicámos um questionário a 419 educadores e professores dos concelhos acima referidos. Recorremos também à observação direta e à análise documental de alguns documentos que produzimos ao nível das práticas pedagógicas, tais como as planificações e as avaliações.

Concluimos que as práticas pedagógicas que desenvolvemos no âmbito dos estudos sobre a eficácia das escolas influenciaram positivamente o desempenho dos nossos alunos. Na mesma linha, os educadores e professores inquiridos assumiram que tais práticas afiguravam-se importantes para o sucesso das suas turmas. A investigação demonstrou, ainda, que nas escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande ocorrem alguns processos suscetíveis de terem impacto relevante no progresso dos alunos.

Palavras-chave: eficácia e melhoria das organizações escolares; fatores de eficácia, estágio pedagógico, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This internship report's main purpose is to reflect on the pedagogical practices developed within the course units of Teacher Training I and II which are integrated in the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Elementary Education offered by the Faculty of Social and Human Sciences at the University of the Azores.

In this sense, in the light of the investigations on the effectiveness and improvement of school organizations, which have shown us that educational institutions and educational professionals have influence on student success, we tried throughout these two training programs to convert some of the teachings of this research area into pedagogical practices. Our reflection revolves around the impact of these practices on student learning and the main difficulties that we sometimes experienced to develop them.

To deepen and enrich our reflections, we present in parallel with them an investigation that we conducted, in which we tried to understand how effectiveness factors were manifested in the professional life of early childhood educators and teachers of the 1st cycle of elementary education in public schools in municipalities of Ponta Delgada and Ribeira Grande, S. Miguel, in the Autonomous Region of the Azores, Portugal. The study was developed according to a mixed methodology. We interviewed two educators and two teachers and applied a questionnaire to 419 educators and teachers of the above mentioned municipalities. We also used direct observation and analysis of some documents produced at the level of pedagogical practices, such as lesson plans and evaluations.

We conclude that the pedagogical practices that we have developed in the context of studies on the effectiveness of schools positively influenced the performance of our students. In the same line, the educators and teachers surveyed stated that such practices were important for the success of their classes. The research also showed that in public schools in the municipalities of Ponta Delgada and Ribeira Grande occur some processes that may have a relevant impact on student's progress.

Keywords: effectiveness and improvement of school organizations; effectiveness factors, teacher training, Preschool Education and 1st Cycle of Elementary Education

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos	xi
Siglas e Abreviaturas	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A EFICÁCIA E MELHORIA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	4
1.1. A origem das investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares.....	5
1.1.1. Os relatórios de Coleman e Jencks.....	5
1.1.2. Uma nova corrente de investigação: o movimento das escolas eficazes	7
1.2. O conceito de eficácia de escola	8
1.2.1. Uma escola eficaz promove o sucesso de todos os alunos.....	8
1.2.2. Uma escola eficaz desenvolve de forma integral os seus alunos	9
1.2.3. Uma escola eficaz melhora a sua eficácia ao longo do tempo	9
1.2.4. Uma escola eficaz acrescenta valor ao desempenho inicial dos seus alunos	10
1.3. A investigação sobre as organizações escolares eficazes: em busca dos fatores de eficácia	11
1.3.1. Os fatores de eficácia em análise	13
1.3.1.1. A liderança das escolas eficazes	14
1.3.1.2. O professor das escolas eficazes.....	16
1.3.1.2.1. O ambiente de aprendizagem.....	16
1.3.1.2.2. A concentração no ensino e na aprendizagem	17
1.3.1.2.3. O ensino resolutivo	18
1.3.1.2.4. Expetativas elevadas em relação aos alunos.....	18
1.3.1.2.5. O reforço positivo	19
1.3.1.2.6. A monitorização do progresso dos alunos	19
1.3.1.2.7. Os direitos e responsabilidades dos alunos.....	19
1.3.2. Cultura organizacional e eficácia da escola: que relação?	20

1.4. A investigação sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares no cenário do programa <i>ProSucesso</i>	23
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1. Natureza e problemática do estudo	28
2.2. Questão de investigação e objetivos	30
2.3. Opções metodológicas	31
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32
2.4.1. A observação direta	32
2.4.2. O inquérito por entrevista	33
2.4.3. O inquérito por questionário	34
2.4.4. A análise documental	35
2.5. Os participantes envolvidos no estudo	35
2.7. Princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo	38
CAPÍTULO III – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	40
3.1. Caracterização da realidade educativa objeto de intervenção	41
3.1.1. O meio envolvente	42
3.1.2. No interior da organização escolar	42
3.1.2.1. O conceito e as características de uma boa escola: perspetivas dos educadores de infância	43
3.1.2.2. Os espaços e os recursos da nossa escola	45
3.1.2.3. A eficácia da nossa escola	45
3.1.3. A sala de atividades	48
3.1.4. O grupo de crianças	50
3.1.4.1. As necessidades do grupo de crianças	51
3.1.4.2. As interações do grupo de crianças	52
3.2. A ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar	53
3.3. Os fatores de eficácia no contexto do estágio da Educação Pré-Escolar	62
3.3.1. O ambiente de aprendizagem	62
3.3.1.1. Criar uma atmosfera ordeira na sala de atividades	64
3.3.1.2. Criar um ambiente de trabalho atrativo na sala de atividades	67
3.3.2. O ensino resoluto	68
3.3.2.1. Planificar as atividades para organizar melhor o trabalho	70
3.3.2.2. Dinamizar atividades com propósitos claros	72
3.3.2.3. Estruturar as nossas intervenções	73

3.3.2.4. Adaptar as estratégias e os materiais aos estilos de aprendizagem das crianças	76
3.3.3. Monitorização do progresso	78
3.3.3.1. Monitorização do desempenho das crianças	79
3.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades	82
3.3.4.1. Aumentar a autoestima das crianças.....	83
3.3.4.2. Delegar responsabilidades nas crianças.....	84
3.4. O programa <i>ProSucesso</i> no contexto do estágio na Educação Pré-escolar	86
3.4.1. Promover nas crianças o gosto pela leitura	86
3.4.2. Envolver os pais e a comunidade envolvente.....	87
CAPÍTULO IV – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	89
4.1. Caracterização da realidade educativa objeto de intervenção	90
4.1.1. O meio envolvente	91
4.1.2. No interior da organização escolar.....	91
4.1.2.1. O conceito e as características de uma boa escola: perspetivas dos professores do 1.º C.E.B.	92
4.1.2.2. Os espaços e os recursos da nossa escola	93
4.1.2.3. A eficácia da nossa escola	94
4.1.3. A sala de aulas.....	95
4.1.4. A turma.....	97
4.1.4.1. As necessidades dos alunos.....	97
4.1.4.2. As interações dos alunos da turma	98
4.2. A ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	100
4.3. Os fatores de eficácia no contexto do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico	107
4.3.1. O ambiente de aprendizagem	107
4.3.1.1. Criar uma atmosfera ordeira na sala de aula.....	108
4.3.1.2. Criar um ambiente de trabalho atrativo na sala de aula.....	111
4.3.2. O ensino resoluto.....	113
4.3.2.1. Planificar as aulas para organizar melhor o trabalho.....	114
4.3.2.2. Lecionar aulas com propósitos claros.....	117
4.3.2.3. Estruturar as nossas intervenções	119
4.3.2.4. Adaptar as estratégias e os materiais aos estilos de aprendizagem dos alunos	121
4.3.3. Monitorização do progresso	123

4.3.3.1. Monitorizar o desempenho dos alunos	124
4.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades aos alunos	126
4.3.4.1. Aumentar a autoestima dos alunos	127
4.3.4.2. Delegar responsabilidades nos alunos	129
4.4. O programa <i>ProSucesso</i> no contexto do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	130
4.4.1. Desenvolver competências de leitura nos alunos	130
4.4.2. Envolver os pais e a comunidade envolvente.....	131
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	148

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala da Educação Pré - Escolar.....	48
Figura 2 – Interações estabelecidas entre as crianças do grupo	52
Figura 3 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico	96
Figura 4 – Interações estabelecidas entre os alunos da turma	99

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características-chave das escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008)	29
Quadro 2 – Número de questionários distribuídos pelos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande	36
Quadro 3 – Número de questionários entregues e recolhidos	36
Quadro 4 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I	54
Quadro 5 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II	100

Índice de Anexos

Anexo I – Guião da entrevista.....	150
Anexo II – Questionário.....	155
Anexo III – Número de questionários entregues e recolhidos.....	160
Anexo IV – Carta de apresentação do estudo.....	163
Anexo V – Protocolo de consentimento informado.....	164
Anexo VI – Resultados do inquérito por questionário.....	165
Anexo VII – Mosaicos ilustrativos das atividades desenvolvidas.....	170

Siglas e Abreviaturas

1.º C.E.B. – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ASD-PE – Avaliação da Sequência Didática – Pré-Escolar

ASD-PC – Avaliação da Sequência Didática – 1.º Ciclo do Ensino Básico

C.R.E.B. – Currículo Regional de Educação Básica

P.A.A. – Plano Anual de Atividades

P.C.E. – Projeto Curricular de Escola

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola

P.F.I. – Projeto Formativo Individual

O.C.E.P.E. – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SD-PE – Sequência Didática – Pré-Escolar

SD-PC – Sequência Didática – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO



O presente relatório de estágio surgiu na sequência das nossas intervenções práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de *Estágio Pedagógico I* e *Estágio Pedagógico II*. Ao longo destes estágios fomos confrontados com a necessidade de desenvolver um conjunto de práticas que ajudassem as crianças e os alunos com os quais trabalhámos a ultrapassarem as suas dificuldades e a melhorarem o seu desempenho, não fossem estas umas das principais preocupações das boas escolas e dos profissionais de ensino que nelas trabalham.

Esta realidade levou-nos a questionarmo-nos sobre o que será, de facto, uma boa escola e qual o papel dos professores na promoção do sucesso dos seus alunos. Na verdade, “todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exactamente como definir as suas qualidades específicas, nem temos uma ideia precisa de como fazer com que elas se tornem uma realidade” (Lima, 2008, p.14). Foi neste sentido que surgiram as primeiras investigações sobre a eficácia das escolas que, de acordo com Willis (2010), têm contribuído consideravelmente para estabelecer uma crença comum de que as escolas fazem a diferença na sociedade e são fundamentais para fazer a diferença na vida dos alunos e nas oportunidades de sucesso dos mesmos.

Esta problemática serviu, assim, de ponto de partida para a realização deste relatório de estágio, intitulado: *A eficácia e melhoria das organizações escolares: apontamentos no contexto do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. As razões pelas quais escolhemos este tema prenderam-se com o facto de esta ter sido uma temática que foi alvo de exploração no primeiro ano do mestrado e que nos despertou interesse, para além de este ser um tema que tem sido muito debatido no nosso país, uma vez que há cada vez mais pressão sobre as escolas para se tornarem mais eficazes e promoverem o sucesso dos seus alunos independentemente do nível socioeconómico dos mesmos. Pensamos que um conhecimento mais aprofundado desta temática nos ajudará a sermos melhores educadores e a contribuímos para organizar melhor as nossas escolas para a concretização do sucesso de todos os alunos.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “A eficácia e melhoria das organizações escolares”, começamos por contextualizar a origem da problemática sobre a eficácia da escola, tendo em vista explicar o interesse dos investigadores educacionais pela mesma. De seguida, apresentamos um possível conceito de “escola eficaz”, bem como a descrição de algumas características-chave que sustentam esse mesmo conceito. Partimos, depois, numa viagem às principais investigações sobre a eficácia e melhoria das

escolas, na qual procuraremos evidenciar os contributos das mesmas para esta área de investigação. Terminamos o capítulo debruçando-nos sobre o programa *ProSucesso* que, como veremos, integra nos seus eixos de ação alguns dos fundamentos e resultados dos estudos sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares.

O segundo capítulo é dedicado ao “Percurso Metodológico” do nosso estudo empírico. Nele, apresentamos os objetivos e a questão de partida em torno da qual girou a investigação e fundamentamos os métodos, técnicas e instrumentos adotados para recolher informações que dessem resposta ao que nos propusemos alcançar. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os aspetos éticos que tivemos em consideração ao longo da investigação.

O terceiro e o quarto capítulo incidem sobre a nossa prática pedagógica no estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Neles, procuramos refletir sobre toda a dinâmica pedagógica das nossas intervenções, dando um especial enfoque às práticas que desenvolvemos no âmbito do nosso tema, relacionadas com quatro fatores de eficácia identificados na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), nomeadamente o ambiente de aprendizagem, o ensino resolutivo, a monitorização do progresso dos alunos e a atribuição de direitos e responsabilidades aos alunos. Esta reflexão será acompanhada pelos resultados do nosso estudo empírico, sendo que no caso particular do terceiro capítulo, no qual dedicamos a referida reflexão às práticas desenvolvidas no estágio na Educação Pré-Escolar, utilizamos os resultados relativos às perceções dos educadores de infância e no quarto capítulo, onde focamos a nossa atenção nas práticas do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorremos aos resultados referentes às perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encerramos os capítulos, apresentando alguns apontamentos sobre o modo como colocámos em prática algumas das linhas orientadoras do programa *ProSucesso*.

Finalizamos o nosso trabalho, tecendo algumas considerações sobre todo o nosso percurso formativo e a importância das aprendizagens que adquirimos ao longo do mesmo para a nossa vida profissional. Para além disso, faremos algumas anotações acerca dos resultados globais do nosso estudo empírico, tendo como referência os objetivos que nos propusemos a alcançar no mesmo, e realçaremos aquelas que nos pareceram ser algumas das suas limitações, propondo, ainda, possíveis futuras investigações que possam dar continuidade ao trabalho que desenvolvemos.

Capítulo I

A EFICÁCIA E MELHORIA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

- 1.1. A origem das investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares
- 1.2. O conceito de eficácia de escola
- 1.3. A investigação sobre as organizações escolares eficazes: em busca dos fatores de eficácia
- 1.4. A investigação sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares no cenário do programa *ProSucesso*

O presente capítulo tem como principal objetivo contextualizar a problemática da eficácia e melhoria das organizações escolares. Começaremos por apresentar uma breve perspectiva histórica sobre a origem do movimento das escolas eficazes, dando conta dos principais estudos e motivações que levaram os investigadores educacionais a tentar perceber qual a relevância das organizações escolares para o sucesso e progresso dos alunos.

Nesta ordem de ideias, pretendemos apresentar o conceito de escola eficaz e as principais linhas força que sustentam esse mesmo conceito. Partiremos depois numa breve viagem às principais investigações deste campo de investigação de forma a identificar alguns fatores de eficácia associados às escolas com sucesso. Analisaremos, posteriormente, alguns desses fatores, destacando aqueles que se encontram relacionados com a prática dos professores na sala de aula. O capítulo encerra com uma reflexão sobre as principais linhas orientadoras do Programa *ProSucesso* e a forma como as recomendações deste programa vão ao encontro dos resultados dos estudos sobre eficácia e melhoria das escolas.

1.1. A origem das investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares

Ao longo das últimas décadas, têm surgido a nível nacional e internacional vários debates entre os decisores políticos em torno de questões relacionadas com a educação, uma vez que esta é considerada um dos pilares fundamentais da sociedade. A eficácia e melhoria de escola é um dos temas que tem gerado várias discussões não só entre decisores políticos, mas também entre os académicos, os membros dos órgãos de gestão e administração das escolas, os professores e as famílias, que acreditam que as organizações escolares têm um papel importante na promoção do sucesso dos alunos. Algumas questões têm sido levantadas: O que é uma boa escola? Como identificá-la? Como tornar as escolas menos eficazes em escolas mais eficazes? Responder a todas estas questões não é uma tarefa fácil. No entanto, ao longo dos últimos anos muitos investigadores educacionais procuraram por meio de diversas investigações dar resposta às mesmas, tentando compreender que impacto têm os estabelecimentos educativos no desempenho dos alunos.

1.1.1. Os relatórios de Coleman e Jencks

De acordo com Lima (2008), não se sabe em que momento exato se iniciou a investigação acerca das escolas eficazes. Contudo, para o mesmo autor, o fim dos anos 60 e o início dos anos 70 foi um período marcante no que diz respeito à publicação de estudos

relativos às organizações escolares e às suas políticas, entre os quais se destacaram as investigações lideradas por Coleman, em 1966, e Jencks, em 1972.

Na época em que esses estudos foram publicados, nos Estados Unidos da América, vivia-se um período de grande desigualdade social, cultural e económica entre as famílias e, por este motivo, os decisores políticos esperavam que essas investigações os ajudassem a desenvolver políticas que atenuassem as diferenças que existiam na sociedade, tornando-a mais igualitária (Lima, 2008). No entanto, os resultados dos relatórios dos autores supramencionados causaram muita polémica e foram alvo de várias críticas.

O estudo de Coleman tinha como objetivo mostrar até que ponto o contexto sociocultural dos alunos estaria relacionado com o seu desempenho escolar e perceber que influência teria o fator “escola” na aprendizagem dos alunos (Scheerens, 2004). Coleman e os seus colaboradores concluíram que os antecedentes familiares dos alunos era um fator determinante que explicava as diferenças de sucesso existentes entre os alunos oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas e os que provinham de famílias mais abastadas e que os recursos disponibilizados pelas escolas aos alunos tinham pouca influência no seu progresso e desenvolvimento (Ellet & Teddlie, 2003). Estes resultados indicavam, desta forma, que os fatores socioeconómicos e de natureza étnica tinham um grande impacto no desempenho dos alunos e que as escolas contribuía pouco para o sucesso dos mesmos (Dias, Oliveira & Moreira, 2013).

Também a investigação liderada por Jencks chegou a conclusões semelhantes. Concluiu a referida investigação que as escolas tinham um papel praticamente insignificante no que diz respeito a atenuar as diferenças entre os resultados dos alunos ricos e pobres e que havia poucas evidências de que as reformas no ensino pudessem colmatar as desigualdades cognitivas entre os alunos (Murillo, 2003). Estes resultados sugeriam, pois, que o contexto social, económico e cultural do qual provinham os alunos tinha a principal influência no seu sucesso (Lima, 2008).

As conclusões destas investigações geraram “um forte pessimismo pedagógico” (Soares, 2004, p. 83) e não foram aceites pela maior parte dos investigadores educacionais que apontaram falhas nos métodos utilizados em ambas as investigações, que não permitiam detetar qual o verdadeiro efeito das escolas sobre o resultado dos alunos (Lima, 2008; Ellet & Teddlie, 2003). O desafio que se seguiu foi, pois, o de contrariar os resultados destas investigações, surgindo, assim, uma nova corrente de investigação que viria a mudar aquilo

que até ao momento se conhecia sobre os processos que ocorriam no interior das organizações escolares.

1.1.2. Uma nova corrente de investigação: o movimento das escolas eficazes

Uma das principais preocupações dos investigadores educacionais, após a publicação dos resultados dos relatórios acima referidos, foi refutar a ideia de que as escolas não faziam diferença no sucesso dos alunos. Sendo assim, propôs-se que se estudassem escolas com alunos semelhantes do ponto de vista socioeconómico, mas com resultados de sucesso distintos (Lima, 2008), evidenciando-se a possibilidade de serem encontrados fatores que tornassem umas escolas mais eficazes do que outras (Soares, 2004). Caso se encontrassem escolas nestas circunstâncias, então, provava-se que os resultados dos relatórios de Coleman e Jencks estariam equivocados (Lima, 2008).

Foi a partir desse momento que se desencadearam uma série de investigações que visavam compreender que efeitos teria, então, a escola no desenvolvimento e desempenho dos alunos, surgindo, assim, o “movimento das escolas eficazes” (Lima, 2008). Na perspetiva de Cullingford e Swift (2001), este foi um movimento que se tornou uma indústria devido à grande quantidade de investigações realizadas sobre a eficácia e melhoria de escola.

Surgiram, desta forma, de acordo com Diogo (2008), investigações de natureza distinta, tais como investigações quantitativas, que procuraram comparar estabelecimentos de ensino com base nas suas características e o impacto das mesmas nos resultados dos alunos, e investigações qualitativas, que se centraram em questões relacionadas com a cultura de escola, incluindo as relações existentes entre os vários atores escolares. No entanto, apesar da diversidade de investigações, a mesma autora defende que todas elas tinham um objetivo em comum que consistia em “estudar as especificidades e os processos que tornam os estabelecimentos [de ensino] diferentes e seus reflexos directos ou indirectos nos alunos” (p. 86).

Além de tentarem compreender os processos que ocorriam no interior das organizações escolares que as tornavam mais eficazes, muitos investigadores educacionais procuraram definir um conceito adequado de eficácia de escola. É neste contexto que se torna importante clarificar o que é uma escola eficaz e quais as principais linhas de força que sustentam este conceito. É o que nos propomos fazer no ponto seguinte.

1.2. O conceito de eficácia de escola

Desde que se iniciaram as investigações acerca da eficácia da escola, não há consenso entre os dos investigadores educacionais quanto ao que se considera ser uma escola eficaz, uma vez que os indicadores utilizados para medir a eficácia de uma escola podem variar (Lima, 2008). Daí que Cousin (1998, citado por Lima, 2008) defenda que há alguma complexidade em compreender a noção de eficácia, pois apesar de os indicadores serem “elementos mensuráveis, eles são por definição, de natureza subjetiva” (p. 30).

Visto que não há uma visão consensual por parte dos investigadores educacionais sobre o conceito de eficácia de escola, apresentamos de seguida uma definição sugerida por Mortimore (1991, citado por Góis & Gonçalves, 2005) que descreve uma escola eficaz como sendo

aquela que promove o progresso de todos os alunos em todos os aspetos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua melhorando de ano para ano. (p. 22)

Esta é uma definição que integra alguns dos conceitos-chave associados ao movimento das escolas eficazes, tais como a equidade, o desenvolvimento integral dos alunos, a contínua melhoria das escolas e a noção do valor acrescentado (Góis & Gonçalves, 2005). Explicaremos seguidamente cada um destes conceitos.

1.2.1. Uma escola eficaz promove o sucesso de todos os alunos

As escolas eficazes são organizações que promovem o sucesso de todos os alunos. Esta ideia remete-nos para a noção de equidade. Este é um conceito que se relaciona com o conceito de eficácia de escola (Murillo, 2003), visto que uma escola só é eficaz se o for para todos os alunos, independentemente dos seus antecedentes familiares (Muñoz-Repiso *et al.*, 2003).

A noção de equidade está sempre presente nas investigações sobre a eficácia de escola, no entanto, inicialmente, os primeiros trabalhos neste campo de investigação faziam referência à equidade, mas apenas para os alunos mais desfavorecidos. De acordo com Lima (2008), neste campo de pesquisa inclui-se o trabalho Edmonds, em 1979, que defendia que uma escola eficaz seria aquela cujos alunos provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas ou de minorias étnicas atingiam mínimos de sucesso obtidos pelos alunos pertencentes a famílias de classe média. No entanto, houve um afastamento desta conceção de

eficácia, por ser limitada e, por este motivo, nas investigações que se seguiram começou a haver uma maior preocupação com todos os alunos e não apenas com os mais desfavorecidos (Lima, 2008).

1.2.2. Uma escola eficaz desenvolve de forma integral os seus alunos

Uma escola eficaz é, também, uma organização que contribui para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Isto significa que o sucesso dos alunos não se reduz apenas a um bom domínio nas capacidades relacionadas com a matemática e a língua (Góis & Gonçalves, 2005), isto é, somente com o domínio cognitivo. As escolas eficazes também se preocupam que os alunos desenvolvam competências e atitudes em outros domínios, como por exemplo o psicomotor e socioafetivo.

Sendo assim, Muñoz-Repiso *et al.* (2003) defendem que a investigação sobre a eficácia de escola não se centra apenas no rendimento dos alunos ao nível dos conhecimentos conceituais e habilidades intelectuais, sendo muito mais abrangente. No entanto, de acordo com Lima (2008), há pouca informação neste campo de pesquisa sobre os efeitos da escola em outros domínios que não o cognitivo, visto que muitos países estreitaram o seu currículo de ensino para as áreas responsáveis pela aquisição de competências básicas que são sujeitas a testes.

1.2.3. Uma escola eficaz melhora a sua eficácia ao longo do tempo

Associada, ainda, ao conceito de eficácia de escola está a melhoria contínua das organizações escolares ao longo do tempo. Esta é uma conceção defendida por Gray e os seus colaboradores, em 1999, que definem uma escola em melhoria como sendo uma instituição que assegura a melhoria no desempenho de grupos semelhantes de alunos, ano após ano (citados por Lima, 2008).

Uma outra visão é-nos apresentada por Mortimore (1998, referido por Nezvalova, 2003), que considera a melhoria de escola um processo através do qual as organizações escolares melhoram a sua forma de organizar, promover e apoiar as aprendizagens dos alunos, havendo, para tal, mudanças ao nível dos objetivos, das expectativas em relação aos alunos, dos métodos de aprendizagem e da cultura organizacional.

Estas duas perspetivas apresentadas anteriormente acabam por se inter-relacionar, pois para que haja uma melhoria nos resultados académicos dos alunos ao longo do tempo é necessário haver mudanças nos processos que ocorrem no interior das organizações escolares

(Nezvalova, 2003), uma questão que teremos oportunidade de desenvolver mais adiante, neste capítulo.

1.2.4. Uma escola eficaz acrescenta valor ao desempenho inicial dos seus alunos

Por fim, acredita-se que uma escola eficaz é um estabelecimento de ensino cujos alunos progredem para além do que é esperado, tendo em conta as suas características iniciais quando nele ingressam (Mortimore *et al.*, 1988, referidos por Lima, 2008). Por outras palavras, é uma escola que acrescenta valor aos atributos iniciais dos seus alunos (Lima, 2008). Esta conceção de eficácia sugere-nos que o funcionamento interno das organizações escolares tem um impacto próprio e positivo sobre o progresso dos alunos (National Commission on Education, 1996).

Assim, para medir a eficácia de uma escola é necessário ter em consideração o rendimento inicial dos alunos bem como a situação socioeconómica e cultural das suas famílias (Murillo, 2003). Quando estes aspetos são ignorados torna-se mais difícil detetar os efeitos exercidos pela escola no desenvolvimento dos seus alunos (Heck, 2000). Muitos dos investigadores deste campo de pesquisa acreditam que calcular o “valor acrescentado” é a melhor forma de medir a eficácia dos estabelecimentos educativos, uma vez que os alunos quando ingressam numa escola não são tábuas rasas e já tiveram inúmeras experiências, quer em contexto familiar ou em outros contextos fora da escola, que lhes permitiram adquirir conhecimentos e competências (Lima, 2008). Deste modo, será imprudente afirmar de imediato que as escolas eficazes são aquelas que se encontram no topo dos *rankings* por apresentarem melhores resultados académicos, visto que os alunos que nelas ingressam podem possuir um bom rendimento inicial, ou até mesmo pode haver por parte dessas escolas uma seleção dos melhores alunos de modo a garantirem que a organização apresente bons resultados a nível do desempenho académico. Nesta linha de pensamento, Diogo (2008) refere que um dos principais critérios utilizados pelas famílias ao escolherem a escola para os seus educandos é precisamente o recrutamento social das escolas, o que leva as organizações escolares a desenvolver estratégias que passam, muitas vezes, por selecionarem os melhores alunos.

Defendemos, assim, com Heck (2000), que as análises dos efeitos das escolas sobre o desempenho dos seus alunos que não controlam os efeitos do impacto dos fatores socioculturais beneficiam as escolas com contextos mais favorecidos, tornando as escolas mais desfavorecidas aparentemente menos eficazes do que efetivamente são. Assim, ao calcularmos o valor que a escola acrescenta ao desempenho inicial dos alunos, podemos

encontrar escolas eficazes frequentadas maioritariamente por alunos desfavorecidos e, pelo contrário, escolas que contribuem para o insucesso ou um menor sucesso dos seus alunos, constituídas na sua maioria por alunos socioeconomicamente favorecidos (Sammons, 1999, citada por Lima, 2008).

Apesar de este ser o método considerado mais correto para medir a eficácia das organizações escolares, de acordo com Lima (2008), é necessário ter em consideração alguns aspetos relativamente ao mesmo. O primeiro aspeto é que este método não serve para ordenar detalhadamente as escolas, devendo ser apenas utilizado, exclusivamente, para identificar, com algum intervalo de confiança, escolas que estejam posicionadas em posições extremas, isto é, escolas cujo desempenho é muito eficaz ou pouco eficaz. O segundo aspeto diz respeito à sua exigência e complexidade, uma vez que a sua utilização requer muito tempo e recursos, visto ser necessário fazer o cálculo do rendimento esperado dos alunos de uma determinada escola, tendo por base as suas características iniciais. Por fim, é um método muito caro devido ao facto de se utilizarem técnicas estatísticas muito sofisticadas.

Após termos apresentado uma possível definição de eficácia de escola, clarificado alguns dos conceitos-chave que fazem parte do movimento das escolas eficazes e, ainda, enunciado um dos critérios, considerado pela maioria dos investigadores educacionais, mais adequados para medir a eficácia das escolas, torna-se importante para a temática deste relatório de estágio responder à seguinte questão: que processos ocorrem no interior das organizações escolares eficazes que contribuem para o sucesso educativo dos alunos? Para responder a esta questão basear-nos-emos num conjunto de investigações deste campo de pesquisa que procuraram compreender melhor o funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino e a dimensão dos seus efeitos no sucesso dos alunos.

1.3. A investigação sobre as organizações escolares eficazes: em busca dos fatores de eficácia

Antes de surgir o movimento das escolas eficazes, a escola era vista como uma “caixa negra” em que eram desconhecidos os processos internos que lá ocorriam e que poderiam ter alguma influência nos resultados académicos dos alunos (Diogo, 2008; Lima, 2008). Na verdade, as publicações dos relatórios de Coleman e Jencks, que indicavam que existia uma grande relação entre as características socioeconómicas e étnicas das famílias dos alunos e os seus níveis de desempenho na escola (Scheerens, 2004), foram os catalisadores para o surgimento de uma nova linha de investigação conhecida como a pesquisa sobre as escolas

eficazes (Creemers & Scheerens, 1994). Esta corrente procurou entrar na “caixa negra” e provar que os processos intrainstitucionais tinham forte influência nos desempenhos dos alunos (Lima, 2008). Assim sendo, apresentamos, seguidamente, alguns dos estudos realizados bem como os seus contributos para esta área de investigação.

Uma das primeiras investigações sobre a eficácia da escola foi realizada por Edmonds, em 1979. De acordo com Lima (2008), Edmonds, baseado em estudos realizados em escolas eficazes e ineficazes constituídas maioritariamente por alunos pobres que possuíam as mesmas origens sociofamiliares, distinguiu cinco características das escolas eficazes que considerou estarem fortemente relacionadas com o sucesso dos alunos, sendo elas: uma liderança forte; um ambiente escolar ordeiro; um clima de expectativas elevadas em relação aos alunos que lhes permitiam atingir níveis mínimos de sucesso; grande importância dada à aquisição de competências básicas por parte dos alunos; concentração dos esforços e dos recursos para atingir objetivos considerados fundamentais e aposta na avaliação contínua dos alunos de forma a monitorizar o seu progresso. Embora muitos investigadores tenham criticado a falta de rigor desta pesquisa, o modelo dos cinco fatores, tal como lhe chamou Edmonds, serviu de inspiração para os diversos estudos que se lhe seguiram (Creemers & Scheerens, 1994) e influenciou o modo como muitos profissionais de ensino trabalhavam nas escolas, principalmente naquelas em que os alunos desfavorecidos tinham um baixo rendimento académico (Cawelti, 2003).

No mesmo ano, em 1979, Brookover e os seus colaboradores tentaram perceber se o clima social da escola estava associado às diferenças de resultados académicos entre as organizações escolares, tendo em conta a composição social das mesmas. Foram, assim, investigadas escolas do 1.º ciclo do ensino básico frequentadas por alunos com características semelhantes quanto às condições socioeconómicas das suas famílias e às suas origens raciais, mas com resultados académicos distintos, partindo-se do pressuposto de que as escolas possuem um conjunto de características próprias no que diz respeito ao seu *status* e às suas avaliações, normas e expectativas em relação aos alunos e que essas diferenças entre os estabelecimentos de ensino dão origem a diferentes níveis de sucesso entre os mesmos (Lima, 2008). Sendo assim, Brookover *et al.* descobriram, de acordo com Murillo (2003) e Lima (2008), que as escolas com maior sucesso i) dedicavam grande parte do tempo de sala de aula ao ensino, havendo uma grande interação entre os professores e os alunos; ii) tinham professores que se empenhavam para um maior sucesso dos alunos e que estavam conscientes da sua responsabilidade na promoção desse mesmo sucesso; iii) recorriam a jogos didáticos

como ferramenta de ensino de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; iv) apresentavam expectativas elevadas sobre os seus alunos, definindo para os mesmos determinados objetivos específicos que se esperava que alcançassem ao longo do ano letivo; v) agrupavam os alunos consoante o seu desempenho, sendo que os mesmos mudavam para grupos mais avançados à medida que o seu desempenho progredia; vi) elogiavam os alunos quando estes atingiam um determinado objetivo; vii) possuíam um diretor que também era um líder educativo, pois visitava as salas de aula, avaliava os professores e apoiava ações de formação para os mesmos. Concluiu esta investigação que clima social é uma das principais características das escolas eficazes (Marzano, 2000), sendo um poderoso indicador do desempenho dos alunos (Teddlie, Reynolds & Sammons, 2000). Os resultados indicaram, ainda, que o que distinguia as escolas eficazes das menos eficazes era o facto de nas primeiras haver uma crença por parte do seu pessoal de que era possível alcançar um maior sucesso e quanto mais se trabalhava neste sentido, melhor era o desempenho apresentado pelos alunos (Lima, 2008).

Outro estudo importante neste campo de investigação foi publicado por Mortimore, em 1988, que identificou algumas características de escolas do ensino primário que estavam associadas ao sucesso dos alunos em áreas cognitivas e não-cognitivas (Reynolds, 1990). De acordo com Lima (2008), o principal objetivo desta investigação era estudar o progresso dos alunos após a sua entrada na escola, tendo em conta os seus antecedentes sociofamiliares. Refere, ainda, o autor supramencionado que no seu conjunto foram identificados doze fatores-chave, sendo eles: 1) liderança resoluto por parte da direção da escola; 2) envolvimento do subdiretor nas decisões políticas da escola; 3) envolvimento dos professores nas questões políticas da escola, como por exemplo na planificação do currículo; 4) consistência entre os docentes, que seguiam e colocavam em prática as mesmas orientações; 5) sessões de ensino estruturadas; 6) ensino intelectualmente estimulante; 7) ambiente centrado no trabalho; 8) focalização limitada em cada sessão de trabalho numa área curricular; 9) comunicação máxima entre os docentes e os alunos; 10) registo de informação do progresso dos alunos; 11) envolvimento parental; 12) clima positivo na escola. Concluiu-se, assim, que todos estes fatores permitiam que a escola acrescentasse valor ao desempenho inicial dos alunos.

1.3.1. Os fatores de eficácia em análise

Como podemos constatar, nas três investigações apresentadas anteriormente são vários os fatores que foram associados à eficácia da escola. Embora essas investigações tenham tido propósitos diferentes, conseguiram comprovar, a partir dos seus resultados, que o contexto de

escolarização não é neutro, isto é, existem um conjunto de processos e dinâmicas intraorganizacionais que, efetivamente, contribuem para um melhor desempenho dos alunos, refutando o argumento de que o sucesso escolar se deve, em grande parte, às circunstâncias familiares em que vivem os alunos. Iniciaremos assim a nossa análise sobre alguns fatores de eficácia, começando por dividir os mesmos em dois planos: o plano da escola e o plano da sala de aula, sendo que começaremos pela importância de uma liderança forte no plano da escola.

1.3.1.1. A liderança das escolas eficazes

Como vimos anteriormente, a liderança foi identificada nas investigações como sendo uma importante característica das escolas eficazes. Na verdade, muitos estudos têm demonstrado que a liderança da escola é o segundo fator, a seguir às práticas da sala de aula, que tem mais influência nas aprendizagens dos alunos (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Sendo assim, a questão que se impõe é: de que forma o(s) dirigente(s) da escola exerce(m) influência sobre o sucesso dos alunos?

Um das primeiras investigações responsáveis pela identificação deste fator de eficácia foi realizada por Edmonds que concluiu que uma liderança forte por parte do diretor tinha impacto nos resultados acadêmicos dos alunos. De acordo com Edmonds (1982), os diretores das escolas eficazes passavam a maioria do tempo nas salas de aula, tentando identificar e diagnosticar problemas associados ao ensino realizado pelos professores. Segundo o mesmo autor, o diagnóstico realizado pelos diretores era acompanhado com sugestões alternativas de melhoria que eram discutidas em conjunto com os professores de forma a decidir qual o método de ensino mais apropriado a aplicar, tendo em conta as situações encontradas.

Também Robinson (2007) chegou a conclusões semelhantes ao analisar vários estudos empíricos internacionais que procuravam compreender a relação entre a liderança das escolas e os resultados dos alunos. Verificou a mesma autora nessas investigações que os diretores se envolviam diretamente no apoio aos professores e na avaliação do ensino através de visitas regulares à sala de aula, forneciam *feedback* com base nas observações realizadas na sala de aula, planeavam e coordenavam o ensino e o currículo, monitorizavam o progresso dos alunos e protegiam os professores de pressões externas da comunidade consideradas menos desejáveis. A autora supramencionada termina a sua análise defendendo que quanto mais os

líderes das escolas concentram os seus conhecimentos e a sua relação com os professores no processo de ensino-aprendizagem, maior influência têm nos resultados dos alunos.

Ora, como podemos constatar, o diretor da escola que nos apresenta Edmonds (1982) e Robinson (2007) focaliza a sua ação principalmente nos processos que ocorrem na sala de aula e no currículo. Este modelo de liderança é designado por liderança “instrutiva”, em que o diretor é considerado um líder de ensino (Lima, 2010a) capaz de influenciar positivamente o ensino que é preconizado nas salas de aula. Isto é possível devido à colaboração ativa existente entre o diretor e o professor nos processos de conceção e desenvolvimento do currículo e na escolha dos métodos de ensino utilizados na sala de aula (Marks & Printy, 2003). No entanto, há que realçar outros aspetos relacionados com este tipo de liderança que ao funcionarem conjuntamente também têm impacto positivo no rendimento dos alunos, tais como as expetativas elevadas dos diretores relativamente ao trabalho dos professores e ao progresso dos alunos, a criação de um ambiente escolar ordeiro de apoio à aprendizagem, a seleção de recursos (materiais e humanos) alinhados com as metas consideradas prioritárias e a aposta do diretor na formação dos professores. Todos estes aspetos permitem gerar um clima positivo na escola capaz de influenciar o rendimento dos alunos.

No entanto, nem sempre o diretor foca a sua liderança no ensino e no currículo. Muford, Silins e Leithwood (2004), tendo por base o seu projeto de pesquisa que procurou, de entre as diversas variáveis, analisar a relação entre os processos de liderança e os resultados dos alunos, elencaram um conjunto de práticas associadas à liderança que, no seu entender, influenciaram os resultados dos alunos, sendo elas: as expetativas elevadas em relação ao desempenho dos professores e dos alunos; a promoção de um clima de confiança entre os funcionários, alunos e professores; o envolvimento de toda a comunidade educativa na tomada de decisões, de forma a gerar consensos relativamente às metas e aos objetivos considerados prioritários; a delegação de autonomia nos professores no que diz respeito à tomada de decisões relativamente a aspetos da sua prática (currículo e métodos de ensino, por exemplo) e o incentivo à reflexão por parte dos professores sobre a sua prática.

Verificamos, assim, que o diretor com as características apresentadas anteriormente exerce uma liderança distribuída, na medida em que delega funções aos vários membros da organização, incluindo aos professores, que têm uma maior autonomia em selecionarem os métodos de ensino que consideram ser mais adequados para a sala de aula, embora se verifique uma preocupação por parte daquele em incentivar os docentes a melhorarem a sua prática (Lima, 2010a).

Desta forma, estamos perante dois estilos de liderança que embora diverjam em determinados aspetos, neste caso no grau de focalização no ensino, não deixam de exercer influência nos resultados dos alunos. É neste contexto que Lima (2010a) defende que “não existe um modelo de liderança que seja o melhor para todas as escolas: cada situação local exige um modelo e soluções diferenciadas” (p. 30). Exemplificando esta ideia, Bolívar (2014) sublinha que a investigação tem demonstrado que os efeitos da liderança instrutiva nas aprendizagens dos alunos são maiores em escolas em contextos desfavorecidos.

Embora as práticas de liderança criem ambientes e condições de trabalho que facultam a aprendizagem dos alunos dentro das salas de aula (Bolívar, 2014), são os processos que ocorrem no interior destas últimas que mais efeitos têm no sucesso dos mesmos (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Esta perspetiva leva-nos a tentar perceber em que medida o professor no interior das salas de aula pode concretizar alguns dos fatores relacionados com a eficácia da escola.

1.3.1.2. O professor das escolas eficazes

O sucesso dos alunos não se deve apenas à liderança das escolas. A investigação tem destacado que os processos que ocorrem no interior das salas de aula, nomeadamente as práticas de ensino dos professores, também têm impacto no rendimento dos alunos. De que forma os professores das escolas eficazes contribuem para o sucesso dos alunos? É o que nos propomos a responder neste ponto, tendo como cenário a investigação sobre as escolas eficazes.

Centremos, assim, a nossa atenção na investigação realizada por Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008, pp. 190-206) que identificaram onze características-chave associadas às escolas eficazes, entre as quais destacamos aquelas que nos parecem estar mais próximas do trabalho realizado pelos professores na sala de aula. São elas: o ambiente de aprendizagem, a concentração no ensino e na aprendizagem, o ensino resoluto, as expectativas elevadas, o reforço positivo, a monitorização do progresso e a atribuição de direitos e responsabilidades aos alunos. Analisaremos, assim, cada um destes fatores.

1.3.1.2.1. O ambiente de aprendizagem

Relativamente a este fator, os autores referem que o clima da escola é determinado, também, em parte, pelo ambiente de aprendizagem em que trabalham os alunos. Embora

façam referência à importância de haver um ambiente ordeiro e atrativo em toda a escola, é igualmente importante haver um clima com estas características no interior da sala de aula.

Neste contexto, Ozgan e Toprak (2012), tendo por base a literatura desta área, defendem que os comportamentos e atitudes dos alunos são bons indicadores do clima existente na sala de aula. Desta forma, os autores supracitados argumentam que um ambiente de aprendizagem seguro e ordeiro poderá dar origem a comportamentos académicos e sociais desejáveis por parte dos alunos.

Na perspetiva de Apkan e Ekere (2016), um comportamento ordeiro por parte dos alunos e um ambiente de aprendizagem favorável são características de escolas que possuem uma comunicação eficaz. Segundo os mesmos autores, quando os professores apoiam e interagem de forma positiva com os alunos, estes têm maior probabilidade de agirem adequadamente.

Ainda neste cenário, Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) consideram que um ambiente ordeiro é pré-requisito importante para que as escolas se tornem eficazes. De acordo com os mesmos autores, a investigação tem evidenciado que as salas de aula das escolas eficazes caracterizam-se por terem um ambiente com pouco ruído em que os alunos não se movimentam sem qualquer justificação, sendo que os mesmos possuem um grande sentido de autocontrolo. Por fim, consideram poder existir uma possível correlação entre o ambiente físico da escola e o sucesso dos alunos. Baseando-se em alguns estudos desta área, os autores referem que expor os trabalhos dos alunos pode ser um modo de criar um ambiente de trabalho mais atrativo.

1.3.1.2.2. A concentração no ensino e na aprendizagem

De acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), as escolas com maior sucesso são aquelas que se concentram no ensino e na aprendizagem. Os mesmos autores consideram ser importante a maximização do tempo das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, Nóvoa (1992) refere que é muito importante dar aos alunos o máximo tempo possível para aprenderem. O mesmo autor sublinha que gerir o tempo de aprendizagem dos alunos implica que haja o respeito pelas características e ritmos de aprendizagem de cada um. Na mesma linha de pensamento, Murillo (2003) alerta que uma má gestão do tempo das aprendizagens pode ter impacto negativo na eficácia da escola.

Para além disso, Sammons, Hillman e Mortimore destacam que nas escolas eficazes, nomeadamente nas salas de aula, há uma grande variedade de atividades e acredita-se que a atribuição de trabalhos de casa aos alunos pode trazer benefícios para os mesmos, sendo

muito importante a sua qualidade e não a sua quantidade. Ainda segundo os mesmos autores, a investigação tem demonstrado que as escolas eficazes caracterizam-se por cumprir os programas de ensino e focalizarem-se na aquisição de competências básicas por parte dos alunos.

1.3.1.2.3. O ensino resoluto

A qualidade do ensino é um ingrediente fundamental de uma escola eficaz e depende, principalmente, da qualidade dos professores. De acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), os professores das escolas eficazes põem em prática um ensino resoluto, isto é: a) organizam eficientemente as suas aulas, planificando-as antecipadamente e com regularidade; b) preparam as aulas com propósitos claros que são transmitidos aos alunos no início de cada aula e relembrados ao longo das atividades dinamizadas, sendo que sintetizam as principais ideias a reter da aula no final da mesma; c) estruturam as aulas recorrendo a técnicas de questionamento, com o propósito de focar a atenção dos alunos para os aspetos mais pertinentes de cada atividade, e desenvolvem diversas atividades em que os alunos ficam responsáveis por gerir de forma autónoma o seu trabalho; d) adaptam os métodos de ensino e os materiais às características da turma com a qual estão a trabalhar. De acordo com os autores supramencionados, estes quatro aspetos, que caracterizam um ensino resoluto, têm uma grande influência no sucesso dos alunos, sendo este um dos fatores que mais contribui para a eficácia de uma escola.

1.3.1.2.4. Expetativas elevadas em relação aos alunos

Segundo Teddlie e Reynolds (2000), ter altas expetativas em relação aos alunos é uma das mais consistentes descobertas deste campo de investigação, juntamente com a comunicação dessas mesmas expetativas aos alunos de modo a que estes fiquem a conhecê-las. Nesta ordem de ideias, Muñoz-Repiso *et al.* (2000) referem que há diversos estudos que comprovaram que a comunicação e reforço das expetativas e o seu uso para estimular intelectual e afetivamente os alunos constitui um fator de eficácia.

A este respeito, Simmons, Hillman e Mortimore consideram que este é outro dos fatores que mais efeito tem no sucesso dos alunos. Segundo os mesmos autores o facto de os professores possuírem expetativas positivas, e transmitirem-nas aos seus alunos e colocarem em prática um ensino correspondente às mesmas parece ter uma influência positiva no sucesso dos alunos.

1.3.1.2.5. O reforço positivo

De acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), aplicar o reforço positivo em situações quer de disciplina quer indisciplina dos alunos ou de *feedback* sobre o trabalho e comportamento dos mesmos, constitui um dos elementos característicos das escolas eficazes.

A corroborar esta ideia, Muñoz-Repiso *et al.* (2000) realçam que o reforço positivo constitui um dos fatores que contribuem para a promoção de um clima positivo dentro da sala de aula. Na perspetiva dos mesmos autores, o reforço positivo inclui uma disciplina explícita e compartilhada em que as normas sejam claras e justas para todos os alunos e um *feedback* positivo e direto, como por exemplo em forma de elogio e aprovação.

A propósito da importância do *feedback* na sala de aula, Gurney (2007) defende que nas salas de aula eficazes os alunos também procuram o *feedback* dos professores, uma vez que têm consciência de que esse *feedback* faz parte do seu processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, os alunos procuram que o seu comportamento, atitudes e trabalho sejam reforçados através do *feedback* dado pelo professor.

1.3.1.2.6. A monitorização do progresso dos alunos

Embora Simmons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), neste fator, façam também referência à importância de avaliar o desempenho da escola, iremos centrar a nossa atenção noutra aspeto que integra igualmente esta característica-chave: a monitorização do desempenho dos alunos.

Na perspetiva dos mesmos autores, embora não tenha impacto muito significativo no desempenho dos alunos, esta é uma prática essencial para a eficácia de uma escola, uma vez que permite ao estabelecimento de ensino saber em que medida as suas metas estão a ser concretizadas, fornece aos professores um conjunto de informações que fundamentam as suas decisões ao nível da planificação, dos métodos de ensino e dos processos avaliação e tem um impacto positivo na autoestima e motivação dos alunos que sentem que os professores estão interessados no seu progresso.

1.3.1.2.7. Os direitos e responsabilidades dos alunos

Segundo Teddlie e Reynolds (2000), há evidências de que há uma relação positiva entre a atribuição de responsabilidades aos alunos no seu trabalho e os resultados favoráveis

apresentados pelos mesmos, na medida em que essa atribuição permite aos alunos possuírem um maior controlo sobre a sua aprendizagem.

Neste contexto, Sammons Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) salientam que ao serem atribuídas responsabilidades aos alunos, estes sentem que estão a confiar no seu trabalho e nas suas capacidades, aumentando a sua autoestima. Ainda sobre este fator, Sammons, Hillman e Mortimore sublinham a importância de haver alunos com a autoestima elevada, na medida que esta é uma condição importante que influencia o seu sucesso. Para os mesmos autores, essa autoestima é construída com base nas relações positivas entre os professores e os alunos dentro e fora da sala de aula.

A corroborar esta ideia, Lopes e Silva (2011) defendem que para haver um bom ambiente relacional entre os professores e os alunos que produza efeitos no desempenho destes últimos é necessário que os professores sejam capazes de respeitar os conhecimentos dos alunos e as suas perceções. Os mesmos autores vão mais longe e defendem que os professores devem possuir “uma escuta activa, empatia, atenção e respeito pelos outros” (p. 64).

Como podemos constatar, o professor tem um papel importante a desempenhar nas salas de aula das escolas eficazes. Foi, portanto, nosso propósito evidenciar o seu contributo em alguns dos fatores de eficácia elencados por Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008). No entanto, temos consciência de que o trabalho do professor realizado dentro da sala de aula, por si só, não é suficiente para concretizar os fatores de eficácia mencionados anteriormente. É necessário que toda a comunidade educativa se mobilize no mesmo sentido e partilhe os mesmos valores e crenças de modo a alcançar um objetivo em comum – o sucesso dos alunos. É neste sentido que Deal (1985) afirma que as escolas eficazes são aquelas que ao longo do tempo construíram um sistema de crença, apoiado por formas culturais que dão sentido ao processo de educação. Este autor faz, claramente, referência a uma nova dimensão que faz parte da dinâmica de interação das escolas eficazes: a cultura organizacional.

1.3.2. Cultura organizacional e eficácia da escola: que relação?

Até ao momento, estivemos a analisar alguns dos fatores de eficácia encontrados nas investigações sobre a eficácia das organizações escolares. Verificamos que a liderança forte é um dos fatores, a seguir às práticas de sala de aula, que têm mais influência sobre o rendimento dos alunos. Destacámos, também, o papel do professor na concretização de alguns fatores de eficácia considerados imprescindíveis para que uma escola se torne eficaz. No

entanto, constatamos que a cultura organizacional é uma dimensão importante que faz parte das organizações escolares eficazes e, neste sentido, pretendemos perceber de que forma a cultura da escola tem impacto nas aprendizagens dos alunos.

A cultura de escola é um dos mais complexos e importantes conceitos na educação (Stoll, 1998). Na verdade, a sua introdução na investigação desta área criou uma nova dimensão na literatura sobre a eficácia das escolas que passou a utilizar os estudos sobre a cultura da escola para analisar o funcionamento das organizações escolares (Deal, 1985).

Em bom rigor, a investigação sobre a eficácia das escolas identificou fatores que refletem a cultura de uma escola, entre os quais destacamos: a existência de um ambiente ordeiro e de aprendizagem, a colaboração entre os professores, a utilização do reforço positivo e a visão e finalidades partilhadas pelo pessoal docente. Apesar de essa investigação não pretender estudar a cultura organizacional, os seus resultados já evidenciavam que esta última tinha impacto nos resultados dos alunos.

Para encontrar a cultura de uma escola é necessário observar os comportamentos dos seus membros e, por esta razão, Lima (2010b) defende que a cultura organizacional é “um padrão aprendido de pensamento inconsciente, reflectido no comportamento e reforçado por ele, que silenciosa e poderosamente dá forma à experiência de um grupo de pessoas” (p. 20).

Segundo Deal (1985), cada organização escolar tem uma cultura que varia de escola para escola consoante a direção e as tradições partilhadas pelos seus membros. Acrescenta ainda que as escolas eficazes possuem elementos culturais que atuam sobre comportamento dos vários membros da organização e que, ao influenciarem o comportamento, afetam a produtividade, nomeadamente, a forma como os professores ensinam e quanto os alunos aprendem.

A cultura organizacional é, também, uma peça fundamental numa escola que pretende melhorar a sua eficácia. Hopkins *et al.* (2011), com base nas investigações realizadas nos últimos anos sobre a melhoria de escola, chegaram à conclusão de que a primeira fase pela qual as escolas teriam de passar para melhorar o seu desempenho consistia em compreender a sua cultura organizacional. A corroborar esta ideia, Bolívar (2003) entende que compreender a cultura de uma escola “é um fator crítico, fundamental quer como objetivo de mudança, quer como meio de prever os problemas a resolver” (p. 65). Nesta ordem de ideias, Purkey e Smith (1982) alertam-nos que a mudança das escolas exige a mudança das pessoas, dos seus comportamentos e atitudes, bem como de toda a organização e as suas normas, uma vez que é mais provável a melhoria ser bem-sucedida quando toda a cultura da escola for afetada.

É com base nestes pressupostos que apresentamos uma investigação realizada pela *National Commission on Education* em onze escolas primárias e secundárias da Grã-Bretanha, que mostrou algumas decisões que essas escolas tiveram de tomar para melhorar o seu desempenho, evidenciando-se a importância da cultura organizacional no processo de mudança.

Em 1996, foi publicada na Grã-Bretanha, pela *National Commission on Education*, uma obra que divulgou os resultados de onze estudos de caso realizados em escolas primárias e secundárias britânicas. Estas escolas localizavam-se em zonas urbanas desfavorecidas, isto é, em locais que se encontravam numa situação desfavorável ao nível do emprego, da saúde, da habitação e das condições ambientais. Verificava-se, ainda, que nestas zonas havia uma desigualdade de oportunidades no acesso à educação e que os alunos abandonavam a escola precocemente. Além do mais, estas escolas, inicialmente, estavam num ciclo que as impedia de progredir, uma vez que existiam baixas expectativas quanto ao sucesso dos alunos e careciam de uma liderança mais determinada e com propósitos firmes. Sendo assim, houve a necessidade de as escolas reconhecerem que necessitavam de melhorar e fomentar práticas e políticas específicas que as tornassem mais eficazes. De acordo com a *National Commission on Education* (1996), cada uma das escolas esforçou-se para que todos os seus membros partilhassem a mesma visão quanto aos objetivos e metas da escola. Esta foi uma condição essencial para que houvesse consistência na prática educativa de toda a escola, principalmente no que concerne aos métodos de ensino, à avaliação, ao comportamento e à disciplina. Outro aspeto interessante foi o facto de as escolas terem criado um clima positivo de trabalho, em que o bom comportamento dos alunos se apresentou como sendo uma pré-condição que serviu de motivação a todos os membros da escola para a melhoria da organização. Também os alunos passaram a desempenhar um papel mais ativo na escola ao serem-lhes atribuídas posições de responsabilidade, entre as quais a participação na tomada de decisões sobre políticas específicas da escola. Todos os membros das escolas, principalmente os professores, passaram a ter expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos, contribuindo, assim, para aumento da autoestima dos mesmos. As escolas também reconhecerem o papel fundamental dos pais e da comunidade na melhoria dos resultados dos alunos, passando a incluir estes dois grupos nas decisões da escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Salientamos que esta mudança foi, também, possível devido à liderança que se tornou mais forte com políticas claras e consistentes e delegando certas responsabilidades de liderança em grupos específicos da escola.

Verificamos, desta forma, que as mudanças que ocorreram no interior destas escolas permitiram tornar as suas culturas mais coesas, condição esta que Deal (1985) considera ser importante para a produção de melhores resultados. Na verdade, o processo de melhoria depende do tipo de estratégias desenvolvidas, da forma como elas são implementadas e do seu impacto ao longo do tempo (Wilis, 2010). Por este motivo, a liderança é considerada fundamental no processo de melhoria. Heck e Hallinger (2009) definem a liderança na melhoria de escola como um processo através do qual os líderes identificam uma direção para a escola, motivam toda a equipa e coordenam um conjunto de estratégias para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A corroborar esta ideia, Purkey e Smith (1982) afirmam que uma escola eficaz tem objetivos claros relacionados com o desempenho dos alunos, possui pais e professores com grandes expectativas em relação aos mesmos e uma estrutura projetada para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de Lima (2008), um dos contributos que o movimento das escolas eficazes deu à educação foi ter trazido “uma nova esperança e uma fonte auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (p. 420). Para que isto aconteça é necessário haver um sentimento de mudança por parte dos decisores políticos e da comunidade educativa, em geral, que passe por aplicar alguns dos resultados das investigações desta área de estudo. Na verdade, já existem iniciativas que apontam neste sentido, como é o caso do programa *ProSucesso* implementado nos Açores. Como iremos verificar, os principais eixos que sustentam este programa vão ao encontro de alguns resultados das investigações realizadas sobre a eficácia da escola.

1.4. A investigação sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares no cenário do programa *ProSucesso*

O insucesso escolar é um fenómeno que tem atingido os Açores ao longo dos últimos anos. Segundo a Direção Regional da Educação (2015), os Açores são a região do país com os maiores níveis de insucesso escolar e abandono escolar precoce, sendo, deste modo, urgente reunir esforços para combater a situação. Deste modo, o Governo Regional decidiu implementar o programa *ProSucesso* que tem como principal objetivo acabar com o insucesso escolar nos Açores. Este programa gira em torno de três eixos, que se considera serem fundamentais na promoção do sucesso escolar: a focalização na qualidade de ensino; a aposta no desenvolvimento profissional dos docentes e o envolvimento da comunidade educativa e

parceiros sociais. Analisemos, assim, cada um destes eixos, dada a sua importância para a eficácia da escola.

Relativamente ao primeiro eixo, a focalização na qualidade de ensino, o Governo Regional decidiu estabelecer como prioridade o desenvolvimento de competências de leitura por parte dos alunos, uma vez que, segundo o referido documento, esta é a competência “que mais contribui para uma aprendizagem de qualidade, proporcionando o sucesso nas restantes áreas do conhecimento e no exercício pleno da cidadania” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 63). Para além disso, pretende-se, ainda, diagnosticar precocemente as dificuldades dos alunos, havendo, posteriormente, uma intervenção dotada de mecanismos de apoio com o objetivo de os alunos superarem as suas dificuldades de aprendizagem. Os propósitos deste eixo vão ao encontro de dois fatores de eficácia identificados por Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008). São eles a concentração no ensino e na aprendizagem e o ensino resolutivo. Segundo os mesmos autores, estes fatores associam-se à qualidade de ensino, sendo considerados aqueles que mais contribuem para a eficácia da escola. Recordando o trabalho dos mesmos autores, verificou-se que as escolas com mais sucesso se focalizavam na aquisição de competências básicas por parte dos alunos, demonstrando-se ser importante reconhecer as dificuldades dos mesmos para, posteriormente, se adaptar os materiais curriculares e os métodos de ensino.

No que concerne ao segundo eixo de ação, a aposta no desenvolvimento profissional dos docentes, considera-se essencial que os docentes cooperem entre si através da partilha de recursos pedagógicos e de boas práticas de ensino. Assim, pretende-se melhorar a eficácia dos professores que, segundo o dito documento, deverão ter em consideração três aspetos que poderão fazer diferença no seu ensino: 1) cada professor deverá ter consciência das suas principais dificuldades e os motivos que as originam; 2) cada professor deverá conhecer e entrar em contacto com boas práticas de ensino; 3) cada professor deverá estar disposto a aperfeiçoar as suas práticas e estar motivado em fazer a diferença na educação dos seus alunos. O documento também reforça a importância da liderança na promoção do sucesso dos alunos, salientando as conclusões do Conselho da União Europeia que referem que “uma direção escolar eficaz é um fator de grande importância na modelação de todo o ambiente de ensino e aprendizagem, suscitando expectativas e proporcionando apoio aos alunos, pais e pessoal administrativo, incentivando assim níveis mais elevados de sucesso escolar” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 69). Este eixo dá um especial enfoque ao papel dos professores e do diretor da escola. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos

docentes, as investigações de Brookover *et al.* e Mortimore *et al.* (citadas por Lima, 2008) mostraram que nas escolas eficazes os professores empenhavam-se para um maior sucesso dos alunos e que estavam conscientes da sua responsabilidade na promoção desse mesmo sucesso. Referem, ainda, as mesmas investigações que os professores tinham práticas consistentes, isto é, seguiam as mesmas orientações e colaboravam entre si, o que resultava num impacto positivo no rendimento dos alunos. No que concerne à liderança, a investigação tem sublinhado que o diretor da escola desempenha uma posição estratégica devido à capacidade de poder articular diversas variáveis que isoladamente teriam pouco impacto nas aprendizagens dos alunos, mas que articuladas produzem sinergias que aumentam o impacto no rendimento dos alunos (Bolívar, 2014).

Por fim, no que diz respeito ao último eixo de ação, o envolvimento da comunidade educativa e parceiros sociais, defende-se que a escola não é uma organização isolada da comunidade, sendo que é necessário estabelecer uma parceria entre a escola, a comunidade educativa e os parceiros sociais, de modo a que todos “trabalhem em prol da integração do aluno na escola, do seu desenvolvimento integrado e da melhoria dos resultados de aprendizagem” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 72). Para além disso, considera-se que há uma relação entre o envolvimento dos pais e o sucesso dos alunos e, assim sendo, pretende-se que as escolas desenvolvam estratégias que permitam estabelecer uma comunicação entre os pais e a escola. O envolvimento parental é um dos fatores identificados em diversas investigações. De acordo com os resultados da investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, referido por Lima, 2008) as escolas eficazes estabeleciam diferentes formas de comunicação com os pais, tais como: a participação dos pais em visitas de estudo, o envolvimento destes na promoção da leitura ou então o seu acompanhamento no progresso dos alunos, através de reuniões realizadas nas escolas.

Como podemos verificar, os pontos-chave do programa *ProSucesso* integram alguns dos fatores identificados nas investigações sobre a eficácia das escolas. Ainda não sabemos oficialmente o impacto que este programa está a ter nos Açores, mas, na nossa opinião, e tendo por base os estudos que foram feitos sobre as escolas eficazes, o caminho que está a ser trilhado poderá, eventualmente, conduzir a um maior sucesso dos alunos, que é o seu principal objetivo.

Em jeito de síntese, as investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares tiveram como principal objetivo oferecer provas empíricas de que existe um efeito da escola sobre o rendimento dos alunos. Foram, assim, vários os estudos que procuraram

evidenciar a importância das características e dos processos organizacionais, identificando em escolas bem-sucedidas fatores que justificassem a sua eficácia e que as diferenciavam de outras escolas menos eficazes com populações estudantis provenientes de contextos socioeconómicos semelhantes. Das várias características das escolas eficazes que apresentámos ao longo deste trabalho, concluímos que o professor tem um papel importante a desempenhar quer no interior da sala de aula quer no exterior desta. As decisões que este profissional de ensino toma, os seus métodos de trabalho, as estratégias que adota, o ambiente que cria nas suas aulas, as expectativas que tem em relação aos alunos e o modo como se relaciona com estes e com os outros agentes educativos tem, de acordo com as investigações deste campo de pesquisa, impacto no sucesso dos alunos. Mostram-nos, ainda, os estudos que o professor deve trabalhar em conjunto com os seus colegas, visto que assim “existe uma sinergia que opera na escola e que produz resultados superiores aos que um professor conseguiria alcançar trabalhando individualmente” (Arends, 2008, p. 485).

É com base nestes pressupostos que apresentamos no próximo capítulo o percurso metodológico e as suas dinâmicas de um estudo que realizámos a educadores de infância e a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º C.E.B.), no qual procurámos perceber as perceções e as experiências destes profissionais de ensino relativamente às diversas dimensões da sua vida profissional que se encontram estreitamente relacionadas com os fundamentos desta temática.

Capítulo II

PERCURSO METODOLÓGICO

- 2.1. Natureza e problemática do estudo
- 2.2. Questão de investigação e objetivos
- 2.3. Opções metodológicas
- 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados
- 2.5. Os participantes envolvidos no estudo
- 2.6. Recolha e tratamento de dados
- 2.7. Princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo

Para além das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do estágio, também desenvolvemos um estudo empírico, tendo em vista perceber quais as perceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º C.E.B. relativamente a diversas dimensões da sua vida profissional relacionados com os fatores de eficácia identificados nas investigações que apresentámos no capítulo anterior.

Desta forma, neste capítulo, convidamos o leitor a uma viagem àquele que foi o percurso metodológico que seguimos ao longo da realização da nossa investigação. Num primeiro momento, apresentamos a natureza da investigação, enquadrando a sua problemática. De seguida, expomos os objetivos que nortearam a pesquisa, bem como a sua questão central. Descrevemos e fundamentamos, depois, os métodos, as técnicas e os instrumentos adotados no estudo, explicitando os procedimentos de recolha e análise dos dados. Por fim, esclarecemos aqueles que foram os princípios éticos respeitados ao longo de todo o percurso metodológico.

2.1. Natureza e problemática do estudo

No nosso enquadramento teórico, destacámos um conjunto de pesquisas que procuraram refutar a ideia de que a escola não tinha qualquer influência no sucesso dos alunos, devendo-se este apenas ao contexto socioeconómico. Através de tais investigações, procurámos perceber o que era uma escola eficaz e que processos ocorriam no interior dessas organizações que eram suscetíveis de terem um impacto positivo no rendimento dos alunos, evidenciando as práticas fomentadas pelos professores no interior da sala de aula. Neste particular, centrámos a nossa atenção num dos estudos mais relevantes do “movimento das escolas eficazes” dirigido por Sammons, Hillman e Mortimore (1995, referenciados por Lima, 2008) que ao elaborarem uma revisão de literatura sobre diversos estudos sobre a eficácia da escola identificaram, no seu conjunto, onze características-chave associadas às escolas eficazes.

Dada a importância deste estudo para esta área de investigação, inspirámo-nos nos seus resultados e desenvolvemos um estudo empírico, no qual procuramos perceber quais as perceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º C.E.B. sobre os fatores de eficácia da sua escola e o impacto dos mesmos no sucesso dos alunos. Sendo assim, consideramos importante, tendo em conta os nossos propósitos, apresentar, no quadro que se segue, os onze fatores de eficácia, e respetivas subcategorias, que serviram como ponto de referência para a realização do nosso estudo (ver Quadro 1).

Quadro 1

Caraterísticas-chave das escolas eficazes, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008)

CARATERÍSTICA - CHAVE	SUBCATEGORIAS
1.Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
5. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expetativas
	Oferta de desafios intelectuais
6. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
7. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11.Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Adaptado de Lima (2008)

Não podemos deixar de sublinhar que a nossa investigação teve a particularidade de ser desenvolvida em cooperação com outros três colegas cujas temáticas de relatório integram alguns dos elementos sobre a eficácia das organizações escolares apresentados no Quadro 1. Sendo assim, dividimos os fatores apresentados anteriormente por cada um dos elementos da equipa que ficou responsável pela análise dos dados dos seus fatores e também pela recolha de informação relativa aos fatores dos restantes colegas da equipa, a fim de recolhermos um leque mais variado de dados. No nosso caso, em particular, ficamos encarregues de analisar os quatro fatores de eficácia que se encontram destacados no Quadro 1 em sombreado, nomeadamente o ambiente de aprendizagem, o ensino resoluto, a monitorização do progresso e os direitos de responsabilidades dos alunos.

Salientamos, ainda, que apresentaremos os resultados da nossa investigação nos capítulos dedicados à reflexão das nossas práticas, sendo esta uma forma de estabelecermos um diálogo enriquecedor entre as nossas experiências de aprendizagem vividas ao longo dos estágios e as perceções dos educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente a estes fatores de eficácia.

2.2. Questão de investigação e objetivos

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), “uma vez delimitado o objecto do estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” (p. 179). Neste sentido, tendo em conta a problemática do nosso estudo e o contexto em que mesmo foi desenvolvido, definimos como objetivo geral do mesmo: compreender como se manifestam os fatores de eficácia na vida escolar dos educadores e professores do 1.º C.E.B.

Elegemos, ainda, como objetivos específicos, na nossa prática pedagógica e no estudo empírico:

- Analisar os materiais e documentos produzidos ao nível da prática pedagógica, ao longo dos estágios, tendo em vista refletir sobre o grau em que foram concretizados os pressupostos de desempenho previstos, ao nível da planificação, da lecionação e da reflexão;
- Convocar os contextos da prática para interpretar os resultados empíricos do estudo a realizar;
- Discutir as implicações, para a prática, dos resultados do estudo empírico a realizar, estabelecendo um diálogo entre a experiência de prática nos estágios e os resultados desse estudo;
- Identificar fatores de eficácia nas organizações escolares;

- Entender o conceito de “eficácia de escola” que os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem;
- Conhecer como os educadores e professores do 1.º ciclo caracterizam uma escola eficaz;
- Compreender que percepções têm os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente a alguns fatores de eficácia da escola onde trabalham;
- Recolher os pontos de vista dos educadores e professores do 1.º ciclo sobre possíveis mudanças que poderiam melhorar a eficácia da escola onde lecionam

Clarificados os objetivos que ambicionamos alcançar, apresentamos a questão central que norteou a nossa investigação:

- Como se manifestam os fatores de eficácia na vida escolar dos educadores e professores do 1.º C.E.B?

2.3. Opções metodológicas

Atendendo aos objetivos que nos propusemos alcançar, optou-se por integrar, de uma forma simultânea, na nossa investigação métodos de natureza qualitativa e quantitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nos processos de investigação qualitativa os dados recolhidos são, naturalmente, qualitativos e caracterizam-se pela riqueza descritiva dos pormenores. Adiantam-nos, ainda, os mesmos autores que este tipo de métodos “privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...) [e] recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p. 16). Neste sentido, no nosso estudo a recolha de dados qualitativos foi feita através de entrevistas, da análise documental e da observação direta.

No que diz respeito ao método quantitativo, este tem como principal objetivo “a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir de uma amostra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178). Nesta ordem de ideias, recorreremos ao inquérito por questionário de forma a recolher dados de natureza quantitativa.

Uma vez que no nosso estudo houve uma combinação entre dados quantitativos e qualitativos, podemos concluir que a metodologia de recolha de dados foi mista, o que nos permitiu compreender melhor a problemática em estudo (Creswell, 2003).

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como já tivemos a oportunidade de revelar, na nossa investigação recorreremos a diversas técnicas de recolha de informação, tais como a observação direta, os inquéritos por entrevista e por questionário e a análise documental. Desta forma, dedicamos os próximos pontos deste capítulo à caracterização destas técnicas, salientando as funções de cada uma no nosso estudo.

2.4.1. A observação direta

No entender de Gil (1999), a observação desempenha um papel fundamental num trabalho de investigação. Nas suas palavras “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os factos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social tende a ser reduzida” (p. 110).

No nosso caso particular, a observação realizou-se nos contextos em que se desenvolveram os nossos estágios, mais concretamente em duas das escolas do concelho de Ponta Delgada. Sendo assim, a nossa observação foi feita em dois planos: no plano da escola e no plano da sala de aulas.

Relativamente ao primeiro plano – o plano da escola –, foi-nos possível observar o tipo de relações existentes entre os pais, os professores, os educadores, os alunos e os funcionários da escola; as condições físicas da organização escolar que nos acolheu, nomeadamente o estado de conservação do edifício, dos recursos e dos espaços nele existentes e, por fim, a disciplina dos alunos quando se encontravam nos espaços exteriores à sala de aula. Neste plano, realizámos uma observação desarmada, na medida em que não foram construídos instrumentos de recolha de dados e apenas registámos alguns apontamentos relativamente aos aspetos que acabamos de mencionar.

No que diz respeito ao segundo plano – o plano da sala de aulas – a observação realizou-se em dois momentos. O primeiro momento correspondeu à altura em que entrámos em contacto pela primeira vez com a sala e com os alunos e observámos como é que o espaço se encontrava organizado, o estado de conservação dos recursos, as condições de trabalho dos alunos, as suas relações, e os comportamentos e desempenhos dos mesmos. Neste momento, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados as grelhas de observação. Relativamente ao segundo momento, este diz respeito à fase em que nos encontrávamos a intervir, em que observámos, sobretudo, os desempenhos dos alunos, os seus comportamentos

e a eficácia das nossas estratégias. Neste momento, em particular, recorreremos também à observação desarmada.

2.4.2. O inquérito por entrevista

A entrevista é uma técnica através da qual o investigador formula um conjunto de perguntas ao investigado com o objetivo de recolher dados para sua investigação (Gil, 1999). Por outras palavras, a entrevista tem como finalidade procurar uma informação sobre a realidade “e conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.” (Estrela, 1994, p.342).

Sendo assim, a entrevista teve um papel relevante no nosso estudo, na medida em que nos permitiu recolher informações acerca das perceções e experiências dos educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente a diversas dimensões relacionadas com a eficácia e melhoria das organizações onde trabalhavam.

Nesta ordem de ideias, para realizarmos as entrevistas, utilizámos como instrumento um guião de entrevista (ver Anexo I), no qual se encontravam as grandes questões da nossa temática. A este respeito, Quivy e Campenhoudt (1992) defendem que as perguntas do guião devem ser “claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma forma” (p. 181). Não podemos deixar de realçar que o nosso guião continha, ainda, questões relativas às temáticas dos nossos colegas de equipa, mais especificamente as perguntas 37, 38, 39, 40, 41 e 42, de forma a garantir uma maior recolha de informação. Do mesmo modo, os restantes elementos do grupo possuíam nos seus guiões questões do nosso tema, mais concretamente as questões 9, 11, 22, 29, 31 e 43.

Relativamente ao tipo de entrevista, esta caracterizou-se por ser semi-diretiva. Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), neste tipo de entrevista “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientada para o início da entrevista” (p. 170). Sendo assim, apesar de termos como suporte um guião, ao longo das entrevistas as perguntas foram colocadas consoante o discurso do entrevistado, sendo que formulamos, em alguns momentos, outras questões de forma a clarificar determinadas perceções dos entrevistados.

2.4.3. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi outra das técnicas que utilizámos na nossa investigação que nos permitiu recolher as representações dos educadores e professores do 1.º C.E.B. sobre a eficácia das suas escolas.

Associado frequentemente a metodologias de recolha de dados quantitativos, o questionário é por natureza uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p. 128). Para além disso, é uma técnica que constitui “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (Bell, 2010, p. 118) e permite abranger um grande número de pessoas numa extensa área geográfica (Gil, 1999).

O questionário que aplicámos na nossa investigação (ver Anexo II) foi construído por todos os elementos de uma equipa constituída por nós e mais três estagiários com o apoio dos nossos orientadores. As questões foram elaboradas com base nos fatores de eficácia identificados por Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), mais concretamente nos respetivos indicadores. No entanto, devido à temática escolhida para este presente relatório e à necessidade de equilibrar o esforço despendido com a pesquisa, apenas analisamos, para efeitos de reflexão, as questões que se enquadravam em quatro dos fatores de eficácia identificados pelos referidos autores, nomeadamente o ambiente de aprendizagem, o ensino resolutivo, a monitorização do progresso e os direitos e responsabilidades dos alunos.

Se analisarmos o questionário, não nos será difícil perceber que muitas das questões são de resposta fechada, havendo perguntas com um conjunto de alternativas de resposta que permitiu aos inquiridos escolherem aquela que melhor se adequava à sua situação ou ponto de vista (Gil, 1999). Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), este tipo de questões são “normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas” (p. 190).

Não podemos deixar de realçar que antes de aplicarmos o questionário realizámos um pré-teste a dois educadores e a dois professores do 1.º C.E.B. De acordo com Silva, Silva e Barbas (2006), esta prova preliminar “trata-se de um ensaio geral para verificar como se comporta o instrumento de dados construído, na situação real” (p. 35). Na verdade, os inquiridos consideraram que o questionário era um pouco longo e o seu preenchimento moroso e cansativo, principalmente na parte correspondente ao conjunto de afirmações. Uma

das sugestões dos inquiridos foi que aumentássemos a letra na parte das afirmações, pois consideravam que estava demasiado pequena.

2.4.4. A análise documental

De acordo com Lüdke e Marli (1986), a análise documental é uma “técnica valiosa da abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). No entanto, de acordo os mesmos autores, uma das críticas colocadas a este tipo de técnica é a sua subjetividade, o que pode por em causa a validade das informações recolhidas.

Relativamente à nossa investigação, a análise documental foi utilizada com o intuito de complementarmos os dados recolhidos pelas outras técnicas e aprofundar a nossa reflexão sobre as práticas desenvolvidas durante os estágios. Procedemos, assim, à análise de alguns documentos normativos internos das organizações escolares onde decorreram os nossos estágios, nomeadamente o P.E.E. (Projeto Educativo de Escola), o P.C.E. (Projeto Curricular de Escola) e o P.A.A. (Plano Anual de Atividades) e outros documentos produzidos por nós no âmbito da nossa prática pedagógica, nomeadamente as sequências didáticas e as avaliações.

2.5. Os participantes envolvidos no estudo

O nosso estudo contou com a participação de vários intervenientes que variaram consoante a técnica de recolha de dados.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, este abrangeu uma população de 419 educadores e professores do 1.º C.E.B. titulares de sala e de turma, que se encontravam distribuídos por todos os núcleos de escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, na ilha de São Miguel, Açores. No quadro seguinte (ver Quadro 2), apresentamos de forma mais detalhada o número de questionários distribuídos por cada um dos concelhos.

Quadro 2

Número de questionários distribuídos pelos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande

CONCELHOS	N.º DE EDUCADORES DE INFÂNCIA	N.º DE PROFESSORES DO 1.º C.E.B.	TOTAL
Ponta Delgada	49	113	162
Ribeira Grande	83	174	257
TOTAL	132	287	419

Torna-se, ainda, importante salientar que o inquérito por questionário teve uma amostra de 278 inquiridos, os que responderam ao mesmo, sendo 85 educadores de infância e 193 professores do 1.º C.E.B.

No que diz respeito ao inquérito por entrevista, foram realizadas quatro entrevistas a dois educadores de infância e a dois professores do 1.º C.E.B. que lecionavam em algumas das escolas do concelho de Ponta Delgada, duas das quais onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica.

2.6. Recolha e tratamento de dados

De acordo com Pacheco (2006), “dada a diversidade terminológica no campo de investigação, o investigador deve clarificar, de seguida, o processo de recolha de dados, com destaque para as técnicas e para os instrumentos” (p. 21). Sendo assim, neste ponto pretendemos dar a conhecer ao leitor como foi feita a recolha de dados da nossa investigação e como procedemos ao seu tratamento.

Relativamente ao inquérito por questionário, é importante sublinhar que a sua distribuição pelos diferentes núcleos dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande foi feita pelos diferentes elementos da equipa, sendo que cada elemento ficou responsável por distribuir os questionários por uma determinada zona geográfica. A recolha dos questionários realizou-se nos mesmos moldes, isto é, cada elemento recolheu-os nas escolas onde os tinha distribuído. Nesta ordem ideias, apresentamos um quadro que nos permite comparar o número de questionários entregues e recolhidos quer por concelho, quer entre educadores e professores do 1.º C.E.B. (ver Quadro 3).

Quadro 3

Número de questionários entregues e recolhidos

CONCELHO		EDUCADORES DE INFÂNCIA	PROFESSORES DO 1.º C.E.B.	TOTAL
PONTA DELGAD	Entregues	83	174	257
	Recebidos	49	112	161
	% de resposta	59%	64%	67,2%
RIBEIRA GRANDE	Entregues	49	113	162
	Recebidos	36	81	117
	% de resposta	74%	72%	72,2%
TOTAL	Entregues	132	287	419
	Recebidos	85	193	278
	% de resposta	62,8%	67,2%	66,35%

Através da análise do Quadro 3, podemos verificar que no total foram recolhidos 278 questionários dos 419 distribuídos, obtendo-se, assim, uma taxa de participação de 66,35%. O concelho da Ribeira Grande foi aquele em que conseguimos uma maior taxa de resposta, cerca de 72,2%. Podemos, ainda, concluir que não houve uma grande discrepância entre a taxa de participação dos educadores de infância e dos professores do 1.º C.E.B., sendo que este último grupo foi aquele onde conseguimos uma maior taxa de resposta com 67,2%. Para uma análise mais detalhada do número de questionários entregues e recolhidos por núcleo e por grupo profissional remetemos o leitor para o Anexo III.

Para analisar os dados quantitativos recolhidos através do inquérito por questionário utilizámos a versão 24.0 para o Windows do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Silva, Silva e Barbas (2006) realçam algumas vantagens deste programa, enfatizando o seu fácil manuseamento e o facto de o mesmo possibilitar a verificação de diferentes resultados sob forma de tabelas e gráficos. Além do mais, é um programa que nos permite trabalhar com uma grande variedade de dados de grandes dimensões, sendo esta uma potencialidade que foi uma mais-valia para nós, pois tínhamos uma grande quantidade de dados para analisar.

No que diz respeito ao inquérito por entrevista, como já tivemos a oportunidade de sublinhar, foram realizadas quatro entrevistas a dois educadores e a dois professores do 1.º

C.E.B., sendo que todas elas foram gravadas em áudio e transcritas. No entanto, não analisámos, apenas, as percepções dos nossos entrevistados, mas também algumas das representações dos educadores e professores do 1.º C.E.B. que foram entrevistados pelos nossos colegas da equipa anteriormente mencionada, uma vez que os seus guiões de entrevista possuíam algumas questões relativas ao nosso tema. Ainda no que concerne à análise das entrevistas, salientamos que a mesma não foi feita com base num sistema de categorias totalmente estruturado segundo as regras de uma análise de conteúdo completa, mas através da seleção de alguns excertos das entrevistas.

Quanto à observação direta, os dados foram recolhidos através de apontamentos, nos quais registámos algumas condições e cenários das escolas onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica que, no nosso entender, e de acordo com a investigação desta área, indicavam a sua eficácia. Tirámos também algumas notas de alguns aspetos que, na nossa opinião, as escolas poderiam melhorar. Sendo assim, foi feita uma análise a esses registos, sendo que seleccionámos as informações que considerámos mais relevantes para a investigação.

Por fim, relativamente à análise documental analisámos os principais documentos normativos das escolas e, ainda, os documentos construídos na nossa prática, nomeadamente as sequências didáticas e as avaliações dos alunos, sendo que a análise e a recolha de dados incidiu mais sobre estes dois últimos documentos. Desta forma, foram retirados alguns excertos de ambos os documentos que complementaram e reforçaram as nossas reflexões.

2.7. Princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo

Um investigador ao realizar uma investigação deve ter em conta alguns princípios éticos. Este é um argumento defendido por Lima (2006) que nos relembra que a ética é um aspeto muito importante que deve estar presente em todas as etapas do processo investigativo, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados (p.139).

Neste sentido, ao longo da nossa investigação foram tidos em conta alguns aspetos éticos principalmente nos momentos em que entrámos em contacto com os intervenientes do estudo.

Durante o processo de recolha de dados dos inquéritos, uma das nossas primeiras preocupações foi contactar, em primeiro lugar, os diretores das escolas básicas onde se

inseririam os diferentes núcleos escolares. No seu conjunto, foram contactados oito diretores através de correio eletrónico, no qual anexámos uma carta de apresentação (ver Anexo IV) que explicava as linhas gerais do nosso estudo. Neste sentido, Lima (2006) refere que nas investigações que implicam o estudo de organizações e das pessoas que nelas trabalham é frequente existir um superior hierárquico que deve ser informado e consentir a realização do estudo. Nas suas palavras “é indispensável assegurarmo-nos de que os participantes não são coagidos por este responsável a envolverem-se no processo de pesquisa (nem impedidos por ele de o fazerem, contra a sua vontade)” (p. 141). Sendo assim, após cada diretor autorizar a realização do estudo nos diferentes núcleos escolares pertencentes à sua Básica, avançámos com a distribuição dos questionários. Em cada núcleo escolar os questionários foram entregues ao coordenador juntamente com a carta de apresentação, para que todos os inquiridos tivessem acesso à mesma. Realçamos, ainda, que cada questionário encontrava-se dentro de um envelope, sendo que após o seu preenchimento deveria ser fechado pelo inquirido, de modo a garantir o seu anonimato.

Relativamente ao inquérito por entrevista, antes da sua realização os inquiridos receberam um protocolo de consentimento informado (ver Anexo V) que explicava a natureza do estudo e os seus propósitos, bem como os responsáveis pela sua realização e os aspetos éticos que os mesmos se comprometiam a respeitar. Este documento foi devidamente assinado pelos participantes e por nós, sendo esta “uma prova [de] que a pessoa foi informada e consentiu envolver-se” (Lima, 2006, p. 144). As entrevistas foram gravadas e durante a sua transcrição atribuímos um código a cada participante, nomeadamente uma letra que, desde já, adiantamos aparecerá ao longo deste trabalho nos momentos em que recorreremos aos excertos das entrevistas.

Apresentado todo o percurso metodológico e as dinâmicas da nossa investigação, é chegado o momento de partirmos rumo à nossa prática pedagógica, que será descrita nos próximos capítulos e na qual procuramos aplicar algumas das aprendizagens teóricas adquiridas no capítulo anterior, aprofundando-as com o estudo empírico que acompanhará as reflexões das nossas práticas de forma a enriquecê-las.

Capítulo III

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

- 3.1. Caracterização da realidade educativa objeto de intervenção
- 3.2. A ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar
- 3.3. Os fatores de eficácia no contexto de estágio na Educação Pré-Escolar
 - 3.3.1. O ambiente de aprendizagem
 - 3.3.2. O ensino resoluto
 - 3.3.3. A monitorização do progresso
 - 3.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades
- 3.4. O programa *ProSucesso* no contexto do estágio na Educação Pré-Escolar

No presente capítulo, partilhamos aquelas que foram as dinâmicas que desenvolvemos durante o Estágio Pedagógico I, na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, apresentamos, inicialmente, a realidade educativa que foi objeto de intervenção, nomeadamente o meio, a escola e o grupo de crianças, salientando as potencialidades e limitações da mesma. Num segundo momento, descrevemos, de uma forma breve, toda a nossa prática educativa na Educação Pré-Escolar, terminando a nossa reflexão com uma análise mais específica à forma como colocamos em prática alguns dos fatores de eficácia identificados na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) e algumas das linhas orientadoras do programa *ProSucesso*.

3.1. Caraterização da realidade educativa objeto de intervenção

Antes de realizarmos as nossas intervenções no contexto da Educação Pré-Escolar, fomos proposto que realizássemos um Projeto Formativo Individual (P.F.I.). A realização deste documento foi essencial, pois nele estavam contidas as principais linhas de força que sustentaram a nossa ação ao longo de todo o estágio neste nível educativo. Por outras palavras, neste documento estavam clarificados os objetivos que pretendíamos alcançar durante o estágio, as estratégias que iriam ser utilizadas para concretizar os objetivos delineados e, também, os critérios que iriam servir para determinar se os objetivos seriam alcançados.

Para construir o nosso P.F.I. foi fundamental apropriarmo-nos de alguns documentos, tais como o P.E.E., o P.C.E., o P.A.A. e os processos individuais das crianças. A recolha de informação foi feita, também, a partir de conversas informais com a educadora cooperante e da observação do grupo de crianças, uma vez que “só a observação sistematicamente realizada permit[e] obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 168). As informações recolhidas permitiram-nos, desta forma, conhecer o contexto do nosso estágio, o que nos possibilitou fundamentar as nossas práticas de forma contextualizada e articulada.

Apresentado, assim, o caminho que optámos por trilhar para recolher informação para o nosso P.F.I., é chegado o momento de ilustramos ao leitor a realidade educativa que foi objeto de intervenção na Educação Pré-Escolar, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala de atividades e o grupo de crianças. Que potencialidades e limitações encontramos na realidade em que intervimos? De que forma aproveitámos as potencialidades dessa realidade no nosso estágio? E que estratégias adotámos para fazer face às limitações impostas por essa

mesma realidade? Pretendemos dar resposta a estas questões nos próximos pontos deste capítulo.

3.1.1. O meio envolvente

A escola onde realizámos o nosso estágio pedagógico situava-se numa das freguesias do concelho de Ponta Delgada. No meio que a rodeava, encontrámos uma mercearia, que nos foi útil para trabalhar questões relacionadas com a alimentação saudável. Numa das intervenções deslocámo-nos com o grupo de crianças a este estabelecimento comercial com o intuito de as mesmas conhecerem um dos locais responsáveis pela venda de produtos alimentares e identificarem alguns dos produtos que se encontravam à venda, sendo uma forma de consolidarem as aprendizagens que haviam feito na sala de atividades. Após a visita de estudo, pedimos às crianças que desenhassem alguns dos produtos que viram na mercearia e que apresentassem esse desenho aos colegas.

Ainda no espaço que rodeava a escola, também encontrámos uma papelaria. A sua proximidade à escola permitiu-nos recorrer a este estabelecimento frequentemente sempre que necessitávamos de materiais para trabalhar algumas das temáticas com as crianças.

Por fim, salientamos que conseguimos trazer do meio alguns recursos para a sala de atividades como foi caso de uma atividade em que trouxemos, no âmbito da temática “As profissões”, um polícia, que era um elemento da equipa *Escola Segura*, que veio sensibilizar as crianças para a importância da sua profissão na nossa sociedade e, ainda, mostrar alguns objetos utilizados pelos polícias no seu dia-a-dia, explicando a função de cada um.

3.1.2. No interior da organização escolar

Neste ponto do nosso trabalho pretendemos, numa primeira fase, expor quais as perspetivas dos educadores de infância sobre o que é uma boa escola e as suas principais características, confrontando as perceções dos mesmos com os resultados das investigações sobre a eficácia da escola que apresentámos no nosso enquadramento teórico. Na fase seguinte, descreveremos a nossa escola, nomeadamente os espaços e os recursos de que nos apropriamos para realizar as nossas atividades. Por fim, analisaremos a organização escolar na qual realizámos o nosso estágio, identificando algumas condições e cenários favoráveis à sua eficácia e mencionando aqueles aspetos em que a escola deveria melhorar para a aumentar.

3.1.2.1. O conceito e as características de uma boa escola: perspectivas dos educadores de infância

Confrontados com a questão sobre o que pensavam ser uma boa escola, os educadores de infância por nós inquiridos no estudo empírico que realizámos foram unânimes em afirmar que uma boa escola é uma organização que apresenta boas condições físicas e sociais, alegando que estes aspetos são fundamentais para que as crianças tenham bons desempenhos. Um dos educadores partilhou o seu ponto de vista da seguinte forma:

Para mim, uma boa escola é uma escola onde as crianças e os alunos têm bons desempenhos. Para isso acontecer é necessário que a escola crie condições para que efetivamente ocorram aprendizagens. E quando falo de condições, refiro-me a condições físicas, ou seja, a estrutura física da escola, pois trabalhar numa escola degradada, em que os equipamentos estão estragados e não podem ser utilizados, só prejudica as crianças. Uma boa escola é também aquela onde há boas relações entre os pais, as crianças, os educadores, os professores, o pessoal não docente, sendo que tem de haver uma visão em comum entre todos esses elementos, pois se cada um trabalhar individualmente a escola torna-se uma organização demasiado fragmentada, certo, o que acaba por prejudicar o sucesso das crianças. (E2)

Os educadores referiram, ainda, que as boas escolas não só se preocupam com o sucesso de todas as crianças que as frequentam, procurando desenvolvê-las integralmente a todos os níveis, como também têm a capacidade de melhorar os seus resultados ano após ano. Este duplo cenário encontra-se bem presente nos excertos que apresentamos de seguida:

E não posso deixar de referir que uma boa escola promove o sucesso de todos os seus alunos, incluindo aqueles que provêm de famílias mais desfavorecidas, a vários níveis, nomeadamente a nível cognitivo, psicomotor, interpessoal, intrapessoal, entre outros níveis. (E1)

Uma boa escola é também uma instituição que apresenta bons resultados, isto é, tem de haver um padrão de bons resultados todos os anos, pois se num ano a escola apresenta bons resultados e no ano seguinte apresenta maus resultados, alguma coisa falhou. (...) Se uma escola é efetivamente uma boa escola tem de apresentar bons resultados e de preferência que sejam melhores do que o ano anterior. (E2)

Na verdade, não podemos ficar alheios a estas opiniões, pois, em bom rigor, encontramos nas mesmas algumas das linhas de força que sustentam o conceito de “escola eficaz”, nomeadamente a capacidade destas organizações escolares para promoverem o

sucesso de todos os alunos, independentemente dos contextos sociofamiliares dos mesmos (Muñoz-Repiso *et al.*, 2003); desenvolverem de forma integral os alunos, não havendo apenas a preocupação em estimular o domínio cognitivo (Góis & Gonçalves, 2005) e melhorarem o seu desempenho ao longo do tempo (Gray, 1999, citado por Lima, 2008).

Quanto ao que consideram ser as características das boas escolas, os educadores elencaram várias, entre elas, algumas características-chave identificadas na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), tais como o envolvimento dos pais, a monitorização do progresso das crianças, a elaboração de planificações das aulas por parte dos professores e a liderança do coordenador, tal como podemos verificar nos seus discursos:

Todas as escolas têm um coordenador que tem um papel importante a desempenhar na escola. Ele é que coordena toda a dinâmica da escola, ele é que distribui as tarefas pelo pessoal não docente e participa e coordena, por vezes, projetos da própria escola, portanto um bom coordenador lidera a escola de modo a que esta tenha um melhor funcionamento e organização. (E1)

Acho que uma boa escola é também aquela que se preocupa com as crianças que a frequentam, proporcionando-lhes atividades que sejam capazes de ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades e neste caso os professores e os educadores têm um papel importante a desempenhar, pois são eles que planificam as suas aulas; verificam que dificuldades têm as crianças para dar resposta a essas mesmas dificuldades, acompanhando a sua evolução e progresso, não é? As boas escolas são também aquelas que são capazes de envolver os pais e toda a comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem, pois as escolas são organizações que não devem estar fechadas relativamente ao meio que as rodeia. (E2)

Para além disso, os inquiridos, nesta questão, reforçaram novamente a ideia de que uma boa escola possui uma estrutura física em bom estado de conservação e que o seu ambiente é caracterizado pelas boas relações existentes entre toda a comunidade educativa.

Conclui-se, assim, que as perceções dos educadores de infância inquiridos sobre o conceito e as características de uma boa escola vão ao encontro dos principais fundamentos das pesquisas sobre a eficácia da escola.

3.1.2.2. Os espaços e os recursos da nossa escola

No que se refere à escola, esta era dotada de condições e recursos que aproveitámos durante o nosso estágio pedagógico. Relativamente ao espaço interior, a escola possuía uma cozinha com um micro-ondas e um forno. Estes dois recursos foram utilizados em algumas das atividades que dinamizámos com o grupo de crianças, nomeadamente na confeção de receitas. Por exemplo, o micro-ondas foi-nos útil para aquecer o leite para confecionarmos com as crianças queijo branco e o forno foi utilizado para cozer pão feito pelas mesmas, de forma a celebrar o Pão-por-Deus. Salientamos que nesta última atividade foi fundamental o apoio de uma das auxiliares de ação educativa que se disponibilizou para supervisionar a cozedura dos pães, enquanto desenvolvíamos outra atividade na sala. Ainda no interior da escola, dispúnhamos de um *placard* que utilizámos para expor os trabalhos das crianças, como foi o caso de uma das atividades em que expusemos os anjos de natal que foram feitos pelas crianças. Também usufruímos da biblioteca da escola através de palestras de sensibilização previstas no P.A.A.

No que diz respeito ao espaço exterior, a escola dispunha de um recreio amplo que rodeava todo o edifício. Esta foi uma condição essencial para realizar uma das atividades de educação físico-motora, nomeadamente um jogo sobre os animais domésticos, no qual necessitávamos de dispor alguns dos materiais por um espaço amplo para garantir o sucesso da atividade.

3.1.2.3. A eficácia da nossa escola

Nesta parcela deste capítulo não pretendemos medir a eficácia da nossa escola, mas identificar, com base nas nossas observações, alguns cenários que, do ponto de vista das investigações sobre esta matéria, se podem constituir como fatores de eficácia da escola que nos recebeu.

No que diz respeito ao ambiente físico, consideramos que a nossa escola possuía um ambiente atrativo, uma vez que os seus recursos apresentavam um bom estado de conservação e em diversos espaços encontravam-se expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente à liderança, notámos que a coordenadora de núcleo reunia-se diversas vezes com os professores e educadores para discutir questões relacionadas com os projetos da escola, sendo que alguns desses projetos eram liderados por ela e outros pelos demais colegas. A coordenadora não visitava as salas frequentemente, prática preconizada pelos diretores das escolas dos estudos levados a cabo por Edmonds (1982) e Robinson (2007), mas era

convidada, em algumas situações, pelos educadores e professores a observar algumas das atividades realizadas pelos mesmos nas suas salas. Podemos adiantar, ainda, que a coordenadora do núcleo aceitou que realizássemos uma oficina na escola, juntamente com os nossos colegas de mestrado, destinada às crianças da Educação Pré-Escolar, cujo tema integrador foi “Os Piratas”, com a finalidade de desenvolver nas mesmas competências e conhecimentos das diferentes áreas curriculares de forma lúdica e integrada. Na verdade, tal como defende Bolívar (2014), cabe à escola garantir que os alunos desenvolvam aprendizagens imprescindíveis, sendo que a sua direção deve criar condições para que essa realidade se torne possível.

A escola também era capaz de mobilizar os diversos parceiros sociais através das ações de sensibilização sobre diversas temáticas importantes para a formação das crianças relacionadas com a saúde, a alimentação e a segurança.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais, podemos referir que a escola tinha uma grande abertura à participação das famílias na vida escolar dos seus educandos. Aliás, um dos seus principais lemas era “Os pais são sempre bem-vindos”. Verificámos, ainda, que alguns educadores convidavam os pais para realizarem atividades com o seu grupo de crianças que trabalhavam competências das diversas áreas do saber.

Como podemos constatar, na nossa escola ocorriam alguns processos suscetíveis de terem impacto relevante no desempenho das crianças. Apesar do cenário apresentado anteriormente ter algumas semelhanças com os ambientes das escolas eficazes apresentadas nos estudos desta área de investigação, consideramos que deveriam ocorrer algumas mudanças de modo a melhorar o funcionamento da mesma e, conseqüentemente, a sua eficácia.

Em primeiro lugar, seria necessário contratar mais funcionários para a escola. Na verdade, verificámos que o número de funcionários era insuficiente quando comparado com o número de alunos. Nas horas de almoço e nos intervalos a escola tornava-se um local “caótico” devido à indisciplina das crianças e à falta de regras que, na nossa opinião, era um dos principais problemas da escola. Neste sentido, achamos que a escola deveria apostar, ainda mais, em projetos relacionados com a formação pessoal e social das crianças que trabalhassem, sobretudo, as regras e a importância de as cumprirmos.

Na verdade, esta realidade também é bastante enfatizada por alguns dos educadores inquiridos que assumiram que um dos aspetos que gostariam de melhorar nas suas escolas era a contratação de mais auxiliares de ação educativa. Veja-se o relato de um dos educadores:

Punha mais pessoal auxiliar para isto poder melhorar muito, porque estamos entregues, as crianças estão entregues a si próprias na escola pública. O professor faz o que consegue dentro das suas horas e das quatro paredes, mas depois a escola é mais do que isso não é? Se nós fazemos uma visita às vezes nem auxiliar temos para ir connosco, quando eles estão no refeitório está a turma inteira, vinte crianças, estão entregues a si próprias, porque o auxiliar tem sessenta crianças para ajudar ao refeitório. Portanto, isso também, pessoal auxiliar, é fator grande de sucesso. (E3)

Em segundo lugar, verificámos que muitos educadores e professores trabalhavam de forma isolada uns dos outros, havendo pouca troca de ideias e interação entre os mesmos. Consideramos, pois, que a cultura da escola caracterizava-se por ser individualizada e pouco coesa. Tal como vimos no nosso enquadramento teórico, uma cultura coesa pode ter impacto nos resultados dos alunos (Deal, 1985). Desta forma, entendemos que para haver uma maior interação entre os professores e educadores a escola deveria possuir uma sala de professores, um espaço que, na nossa perspetiva, iria potenciar uma maior troca de ideias, de forma espontânea, entre os vários docentes.

Será curioso notar-se nos relatos de alguns educadores (E1, E3) algum tom de mau estar em relação a outros colegas, incluindo o coordenador. Na realidade, estes educadores insurgiram-se muito criticamente quanto à postura destes últimos, assumindo que a melhoria da eficácia das suas escolas passava, também, pela substituição dos mesmos por outros. Em relação a este cenário, atenda-se aos seguintes comentários:

Para além disso, mudava de coordenador, pois muitas vezes em vez de ajudar só cria conflitos, visto que numa escola onde há muitos conflitos devido à sua liderança em nada contribuiu para o sucesso dos alunos, logo se não contribui para o sucesso dos alunos também tem implicações na eficácia da escola. (E1)

Olha, trocava alguns professores, trocava sinceramente, assim analisando cruamente. Acho que às vezes nós adaptamo-nos muito ao sítio em que estamos, onde sentimo-nos confortáveis e depois não queremos evoluir muito e nós precisamos de melhorar para os próprios alunos. (E3)

Apesar de estas situações serem diferentes do cenário com que nos defrontámos na escola onde realizámos a nossa prática pedagógica, consideramos que a existência de conflitos entre o pessoal docente, incluindo com a coordenação, pode, também, para além da falta de cooperação entre estes profissionais de ensino, ser um fator que dificulta a existência de uma cultura mais coesa numa escola.

3.1.3. A sala de atividades

A sala de atividades na qual desenvolvemos o nosso estágio era ampla, bem iluminada e estava equipada com diversos materiais, sendo que alguns deles não se encontravam adequados às idades das crianças. A educadora cooperante tinha recebido um novo grupo de crianças com três anos de idade e, por esta razão, alguns dos recursos da sala estavam, ainda, pensados para o seu último grupo, de cinco anos, que havia transitado para o 1.º ano de escolaridade. Perante este cenário, um dos nossos principais propósitos foi, precisamente, apetrechar a sala de atividades com materiais mais adequados às idades das crianças, aspeto este que pretendemos desenvolver mais à frente nesta parcela deste capítulo. A falta de arejamento da sala foi uma das fragilidades com que nos deparámos, visto que nos períodos da tarde a sala tornava-se um local muito quente, o que dificultava o desenvolvimento de algumas atividades. Sendo assim, foi necessário colocarmos uma ventoinha e um desumidificador na sala, que foram disponibilizados pela educadora cooperante, criando-se, assim, um melhor ambiente naquele espaço. De forma a elucidarmos o leitor apresentamos seguidamente a planta da sala de atividades, na qual desenvolvemos a nossa prática (ver Figura 1).

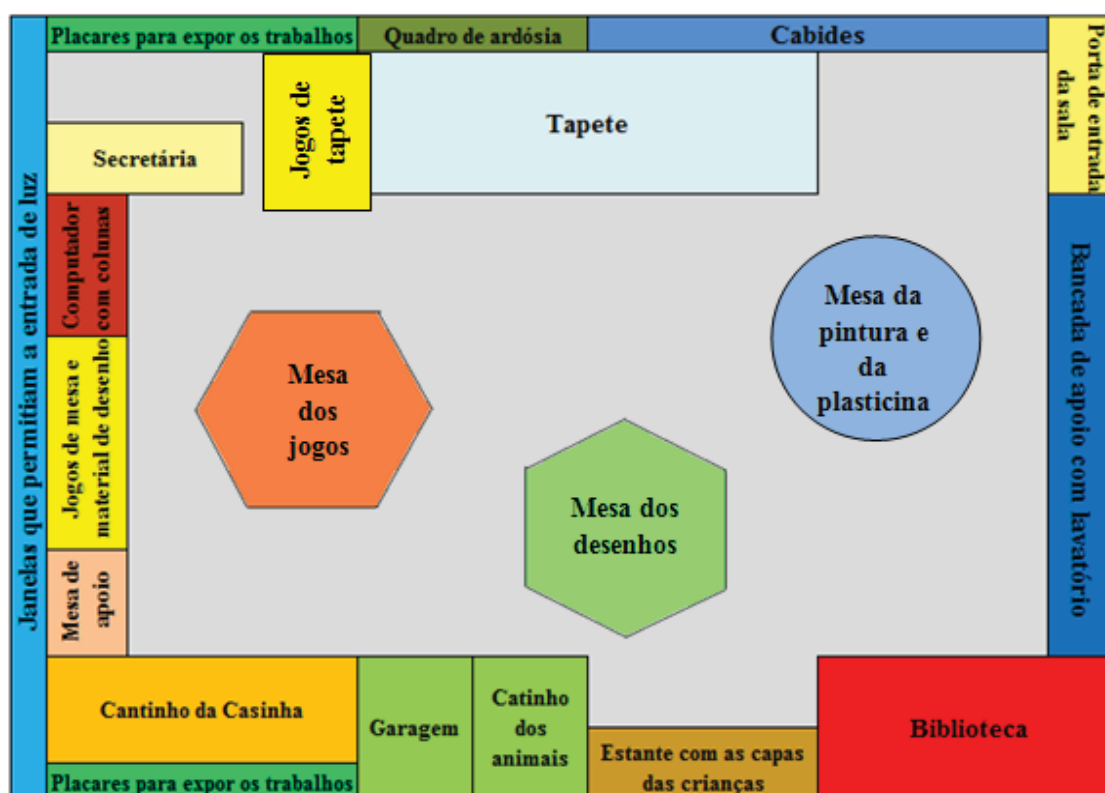


Figura 1 – Planta da sala da Educação Pré - Escolar

Atendendo à figura anterior, verifica-se que a sala de atividades encontrava-se dividida em várias áreas de trabalho (“cantinhos”). Além do mais, podíamos encontrar a área do tapete, onde era realizado o acolhimento e algumas atividades em grande grupo, e as mesas de trabalho que eram destinadas a atividades de expressão plástica (modelagem, pintura e desenho) e onde as crianças brincavam com alguns jogos de mesa.

Centrando a nossa atenção nas áreas de trabalho existentes na sala de atividades, salientamos, em primeiro lugar, que a biblioteca, inicialmente, era a área menos frequentada pelas crianças. Durante a nossa observação, constatámos que apenas quatro crianças frequentavam esta área com regularidade. Entendemos que uma das razões pelas quais esta situação se verificava, podia-se relacionar com o facto de alguns livros não estarem em bom estado de conservação, sendo que inicialmente foi necessário seleccionarmos, juntamente com a educadora cooperante, aqueles que já não tinham condições para ficar na biblioteca, permanecendo, apenas, os que se encontravam em boas condições de utilização. Também foi fundamental a introdução de alguns livros construídos por nós, sobre algumas das temáticas que explorámos com as crianças. No final do nosso estágio, verificámos que aquele espaço passou a ser uma das áreas mais procuradas e frequentadas pelas crianças.

As áreas da casinha, da garagem e dos animais, foram aquelas em que sentimos maior dificuldade em gerir o grupo de crianças, visto que eram as áreas mais frequentadas. Além do mais, o facto de as mesmas se encontrarem próximas umas das outras, como se pode verificar na planta da sala apresentada anteriormente, permitia às crianças circularem por entre as mesmas, sem respeitarem o espaço dos outros colegas, excedendo, por vezes, o número limite pensado para cada área. Uma vez que se tratava de crianças que não tinham, ainda, a noção de qual o limite de ocupação de cada área, foi necessário definir com todo o grupo esse limite, de forma a conferir uma maior organização das crianças nessas áreas. Salientamos, ainda, que as áreas dos animais e da casinha foram aquelas que utilizámos com frequência para trabalhar algumas temáticas. Assim, a área dos animais foi-nos útil na medida em que nos permitiu utilizar os animais que lá se encontravam para ajudar as crianças a distinguir os domésticos dos selvagens, temática esta que foi alvo de exploração numa das nossas intervenções. Por seu turno, as frutas e os legumes presentes na área da casinha foram também utilizados por nós quando abordamos a temática da alimentação saudável, permitindo, assim, que as crianças identificassem o nome de cada fruto e legume.

No que diz respeito à área dos jogos, esta continha diversos jogos pedagógico-didáticos adequados às diferentes faixas etárias das crianças. No entanto, foi necessário

reforçar esta área com mais jogos que desenvolvessem competências lógico-matemáticas nas crianças. Sendo assim, apostámos, desde logo, em jogos do método de Singapura, nomeadamente jogos em que as crianças tinham de reconhecer e identificar propriedades de objetos e agrupá-los segundo determinados critérios. Também foram colocados materiais que permitiam desenvolver diversas atividades de “observa e fala” que envolviam a contagem e a identificação de números.

Resta-nos referir que decidimos apetrechar a sala de atividades com um fantocheiro. Este era um recurso que estava em falta naquele espaço, visto que o mesmo possuía diversos fantoches, que eram pouco utilizados pelas crianças. A presença do fantocheiro na sala permitiu, assim, às crianças darem um maior uso a esses mesmos fantoches. Além do mais, a utilização deste recurso possibilitou, ainda, desenvolver a sua oralidade e fomentar a interação entre as mesmas.

Em jeito de síntese, podemos concluir que as áreas de trabalho tiveram um papel importante nas aprendizagens das crianças, não só pelo facto de termos aproveitado as potencialidades dessas áreas nas nossas intervenções, mas também pelo trabalho que realizámos em melhorar algumas delas de modo a tornarem-se mais adequadas ao grupo.

3.1.4. O grupo de crianças

O grupo com o qual trabalhámos durante o estágio na Educação Pré-Escolar era constituído por dezoito crianças, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

A maioria das crianças do grupo estava a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e havia um grupo de quatro que se encontrava a frequentar este nível educativo pela terceira vez. Neste último grupo, existiam duas crianças com necessidades educativas especiais, sendo que uma delas era portadora de autismo e a outra de mutismo seletivo.

Como se pode constatar, o grupo, no seu conjunto, era heterogéneo a nível de idades, interesses e necessidades. Desta forma, foi necessário atender às características individuais e necessidades de cada criança “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p.11). Sendo assim, torna-se importante salientar quais as principais necessidades encontradas no grupo de crianças e de que forma demos resposta a essas mesmas necessidades.

3.1.4.1. As necessidades do grupo de crianças

Como já tivemos a oportunidade de adiantar anteriormente, o grupo de crianças com o qual trabalhámos na Educação Pré-Escolar era um grupo heterogéneo. Na verdade, a maioria das crianças tinha três anos de idade e estava a frequentar pela primeira vez este nível educativo, encontrando-se, ainda, numa fase de adaptação. Um dos aspetos que se evidenciou nos dias em que tivemos oportunidade de observar o grupo de crianças e interagir com o mesmo foi o facto de a maioria das crianças não saber agir no seio de um grupo, manifestando comportamentos menos corretos para com os colegas e também para com o material disponível na sala de atividades. Perante este cenário, definimos como primeira prioridade trabalhar algumas regras básicas de comportamento com o grupo, de modo a criar um ambiente ordeiro, na certeza de que esta seria uma condição importante para o desenvolvimento de um ambiente propício a novas aprendizagens. Optámos, assim, por construir as regras da sala de atividades em conjunto com as crianças, pois considerámos que estas teriam de estar envolvidas neste processo, para que, efetivamente, houvesse melhorias significativas no seu comportamento. Além do mais, as crianças mais velhas do grupo, como já tinham consciência da conduta que deveriam ter, também nos ajudaram a transmitir às crianças mais novas, enquanto interagiam com as mesmas no seu dia-a-dia, alguns valores como o respeito pelos outros e pelo material da sala de atividades. No final do nosso estágio, verificámos que havia um ambiente mais ordeiro na sala de atividades e que muitas das crianças já eram capazes de respeitar as regras estipuladas.

Outras das nossas prioridades consistiu em melhorar a participação das crianças nas atividades, de modo a que as mesmas interagissem verbalmente connosco e com os colegas. Muitas delas, pelo facto de estarem inseridas num grupo em que não conheciam as restantes crianças, tinham alguma dificuldade em participar nas atividades propostas, apresentando alguma timidez em expressarem-se oralmente quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. Sendo assim, foi necessário criar diversos momentos em que se dava a oportunidade de partilharem com o restante grupo acontecimentos significativos para as mesmas e de debaterem e discutirem, em grupo, ideias e pontos de vista sobre diversos temas. Verificou-se, assim, que as crianças começaram a conhecer-se melhor e a ficar mais desinibidas e participativas. Na realidade, esta foi uma condição importante para que se criassem diversas relações entre as crianças, que surgiram a partir das variadas interações que as mesmas iam tendo umas com as outras no seu dia-a-dia.

3.1.4.2. As interações do grupo de crianças

No início do nosso estágio, deparámo-nos com um cenário em que as crianças revelavam alguma dificuldade em interagir quer nas atividades em grande grupo, quer nas horas em que as mesmas iam brincar para as áreas de trabalho. No entanto, este cenário foi-se alterando ao longo do tempo e a sala de atividades começou a ser palco de diversas interações. Apresentamos, de seguida, uma figura, em forma de sociograma, que ilustra as relações estabelecidas pelas crianças (ver Figura 2). Salientamos que esta figura foi construída com base nas observações que realizámos durante o nosso estágio, dando-nos, assim, uma visão geral das dinâmicas relacionais do grupo de crianças. Por razões de natureza ética, que se prendem com a preservação da identidade das crianças, atribuímos-lhes nomes fictícios.

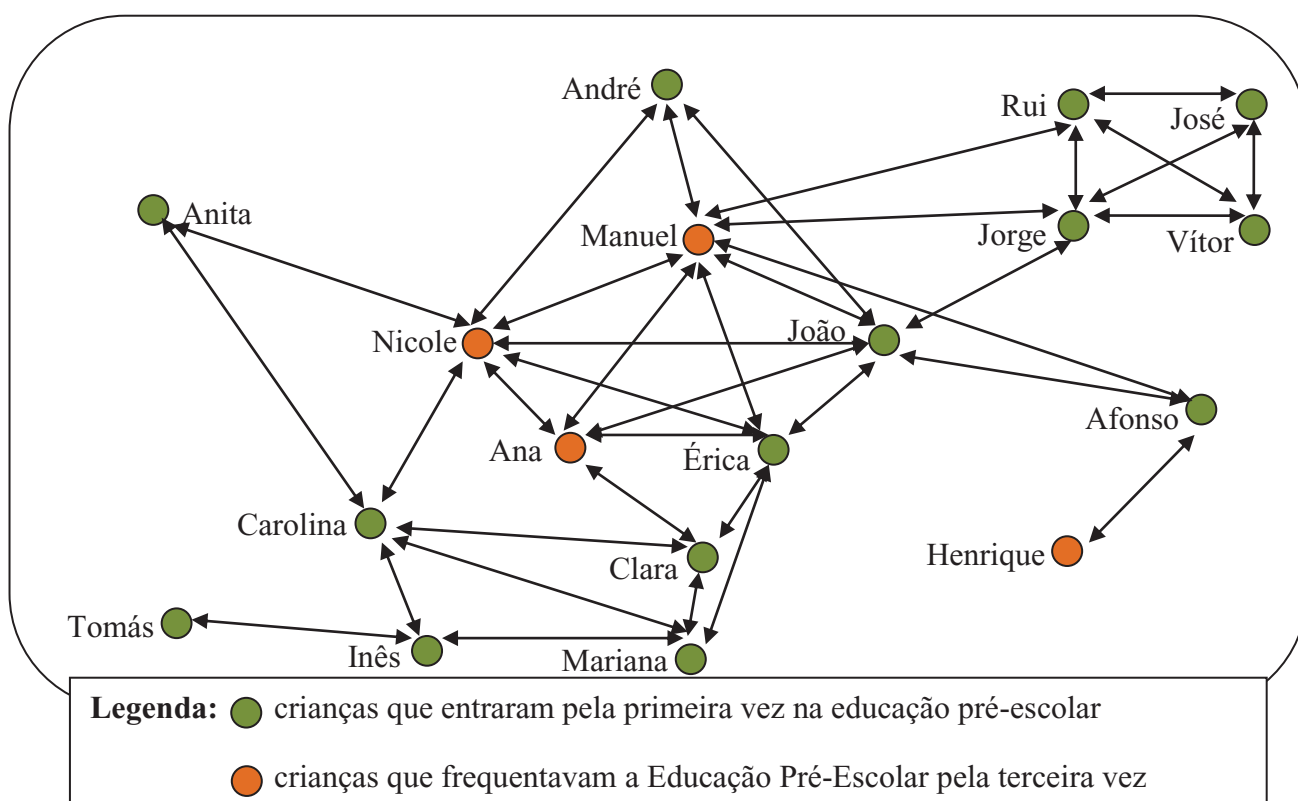


Figura 2 – Interações estabelecidas entre as crianças do grupo

Ao analisarmos o sociograma apresentado anteriormente, é possível depreendermos que, de um modo geral, as crianças estabeleceram diversas relações entre si. Como podemos observar, o quinteto constituído pela Érica, Nicole, Manuel, Ana e João assume a centralidade nesta teia de relações, pois para além de estabelecerem uma relação entre si, também estabelecem relações com elementos de outros grupos. Não podemos deixar de evidenciar que o Manuel é a criança que estabelece um maior número de relações no seio do grupo. Na

verdade, esta criança, por ser uma das mais velhas, foi uma das principais responsáveis pela inserção de muitos colegas no grupo, a partir das interações que ia tendo com os mesmos no dia-a-dia. Salientamos, também, o facto de a Érica e o João serem das poucas crianças, que entraram pela primeira vez na Educação Pré-Escolar, que conseguiram estabelecer um maior número de relações.

Sobressaem, ainda, outros dois pequenos grupos: um quarteto constituído pelo Jorge, José, Vítor e Rui, que se encontra mais à direita no esquema, e outro quarteto constituído pela Carolina, Clara, Mariana e Inês. Um aspeto curioso relativamente a este último grupo é o facto de a Inês e a Clara não estabelecerem qualquer tipo de relação, embora estejam inseridas no mesmo grupo.

Chamamos, ainda, a atenção para as crianças que se encontram um pouco isoladas do restante grupo como é o caso do Tomás e do Henrique, que estabelecem apenas uma relação com outra criança, e a Anita que interage somente com dois colegas. Torna-se importante salientar que o Henrique era uma criança portadora de autismo daí que, apesar de estar a frequentar a Educação Pré-escolar pela terceira vez, tenha tido algumas dificuldades em integrar-se no novo grupo de crianças.

3.2. A ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Analisados os diversos contextos do nosso estágio, as suas potencialidades e limitações, é chegado o momento de apresentarmos as atividades que desenvolvemos ao longo da nossa prática na Educação Pré-Escolar. Sendo assim, expomos, de seguida, um quadro síntese dessas mesmas atividades. As colunas mais à direita dizem respeito às áreas, aos domínios e subdomínios de conteúdo que, foram explorados nas diversas atividades e nas colunas mais à esquerda, por uma questão de organização, encontram-se os dias em que foram realizadas as atividades, bem como a ordem pela qual as mesmas foram dinamizadas (ver Quadro 4).

Quadro 4

Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I

Calendarização		Áreas/ Domínios/ Subdomínios de Conteúdo								
Intervenção	Atividade	Área da Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação					Subdomínio da Dança	
				Domínio da Educação Motora	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Domínio da Expressão e Comunicação			
							Subdomínio das Artes Visuais	Subdomínio da Dramatização	Subdomínio da Música	
3 a 4 de outubro (a pares)	1. ^a									
	2. ^a									
	3. ^a									
	4. ^a									
	5. ^a									
	6. ^a									
10 a 12 de outubro	7. ^a									
	8. ^a									
	9. ^a									
	10. ^a									
	11. ^a									
	12. ^a									
24 de outubro a 2 de novembro	13. ^a									
	14. ^a									
	15. ^a									
	16. ^a									
	17. ^a									
	18. ^a									
	19. ^a									
	20. ^a									
	21. ^a									
	22. ^a									
	23. ^a									
	24. ^a									
	25. ^a									
	26. ^a									
27. ^a										
21 a 25 de novembro	28. ^a									
	29. ^a									
	30. ^a									
	31. ^a									
	32. ^a									
	33. ^a									

	34. ^a									
	35. ^a									
	36. ^a									
	37. ^a									
	38. ^a									
	39. ^a									
	40. ^a									
	41. ^a									
	42. ^a									
5 a 7 de dezembro (a pares)	43. ^a									
	44. ^a									
	45. ^a									
	46. ^a									
	47. ^a									
12 a 14 de dezembro (a pares)	48. ^a									
	49. ^a									
	50. ^a									
	51. ^a									
	52. ^a									
	53. ^a									
	54. ^a									
	55. ^a									

Atendendo ao quadro apresentado anteriormente, verificamos que no Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar foram realizadas 55 atividades que permitiram desenvolver competências em diversas áreas de conteúdo. Para uma melhor leitura do quadro, optámos por atribuir a cada área/domínio/subdomínio de conteúdo uma cor. Sendo assim, assinalámos com tons mais escuros as competências que desenvolvemos de forma privilegiada em cada atividade e com tons mais claros as competências que, de alguma forma, auxiliaram o desenvolvimento da competência privilegiada.

Nesta linha de ideias, ao fazermos uma análise global da tabela, verificamos que ao longo do nosso estágio foram desenvolvidas, com mais frequência, atividades que se inseriram, na sua maior parte, nas áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Por outro lado, observa-se que o domínio da Educação Motora e os subdomínios da Dramatização e da Dança tiveram pouco destaque no nosso estágio. Após feita uma breve apresentação do quadro síntese das nossas atividades, consideramos ser importante percebermos de que forma algumas das áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios e subdomínios estiveram em evidência nas atividades dinamizadas ao longo das várias intervenções. Na impossibilidade de apresentarmos toda a dinâmica das nossas intervenções, optámos por sintetizá-las, destacando

algumas das atividades que nos pareceram mais relevantes, tendo em conta a temática que estava a ser trabalhada. De modo a reforçar a ligação entre as atividades apresentadas e a tabela que expusemos anteriormente, identificaremos em cada atividade descrita o seu número correspondente na tabela. Propomos, assim, iniciarmos a nossa viagem pelo estágio na Educação Pré-Escolar.

A **primeira intervenção** teve lugar nos dias 3 e 4 de outubro e foi realizada em conjunto com o nosso par pedagógico. Pelo facto de ser a primeira intervenção, encontrávamo-nos um pouco nervosos e ansiosos, pois era a primeira vez que estávamos a intervir com um grupo de crianças deste nível educativo. Além do mais, nas duas semanas em que tivemos oportunidade de observar e interagir com o grupo, apenas estivemos a apoiar a educadora durante as suas atividades e tínhamos receio da reação das crianças quanto ao facto de sermos nós a dirigir todas as atividades ao longo dos dois dias, visto que, até ao momento, era a educadora que desempenhava esse papel.

O tema principal destes dois dias de intervenção foi “As cores do Arco-Íris”. A escolha deste tema não foi inocente, uma vez que constatámos durante a nossa observação que a maioria das crianças tinha muita dificuldade em identificar cores primárias, o que considerámos ser uma situação normal tendo em conta as suas idades. Sendo assim, a área foco da maioria das atividades foi a área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da matemática, associando-se a este a área do conhecimento do mundo e o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.

Numa das nossas primeira atividades, mais especificamente a atividade número dois (A2) do nosso quadro, apostámos na leitura de uma história sobre a origem do arco-íris e as suas diversas cores. A leitura desta história para além de ter sido “uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1990, p. 34), foi também uma forma de ajudá-las a aprenderem o nome das cores e a identificá-las em contexto de grande grupo. Também trabalhámos o subdomínio das Artes Visuais através da pintura e colagem de um arco-íris (A3). As crianças tiveram a oportunidade de pintar as diferentes faixas de um arco-íris, identificando as cores utilizadas, e de construir as nuvens com algodão. Esta atividade permitiu, também, desenvolver a motricidade fina das crianças, visto que “a expressão plástica implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Reis, 2003, p. 183). Os trabalhos ficaram expostos na sala de atividades, o que nos permitiu recorrer aos mesmos sempre que pretendíamos

trabalhar as cores com as crianças. Ainda de forma a consolidar as cores do arco-íris recorremos a uma canção (A4). Podemos salientar que nesta intervenção optámos por construir um quadro de presenças com as sete cores do arco-íris, sendo que atribuímos à coluna correspondente a cada dia da semana uma cor diferente. Esta estratégia permitiu-nos, assim, trabalhar este conteúdo com as crianças, na hora do acolhimento, não só nos dois dias em que decorreu esta intervenção, mas também ao longo de todo o estágio.

Ao fazermos um balanço desta intervenção, concluímos que seria essencial continuar a trabalhar as cores com todo o grupo de crianças, visto que algumas delas continuavam com dificuldade em identificá-las. Seria, igualmente, importante fazer uma abordagem às regras da sala de atividades, pois tivemos alguma dificuldade em gerir o grupo de crianças devido ao seu comportamento. Foi sobre este último aspeto que incidiu a nossa próxima intervenção.

A **segunda intervenção** realizou-se entre os dias 10 e 12 de outubro e, como já tivemos oportunidade de adiantar anteriormente, procurámos na mesma desenvolver atividades que tinham em vista trabalhar junto das crianças algumas regras básicas de comportamento, de modo a que as mesmas compreendessem quais os comportamentos mais corretos que deviam adotar dentro e fora da sala de atividades e que tipo de comportamentos deviam evitar ter. Assim sendo, a área privilegiada na maioria das atividades foi a da Formação Pessoal e Social e a ela estiveram associadas em diversos momentos o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o subdomínio das Artes Visuais.

Desta forma, no primeiro dia de intervenção introduzimos, pela primeira vez, a caixa das surpresas (A7). Uma das razões que nos levou a enveredar por esta estratégia foi o facto de, na intervenção anterior, termos sentido dificuldade, em alguns momentos, de conseguir captar a atenção das crianças no tapete. Sendo assim, partimos do pressuposto que ao despertarmos a curiosidade das crianças com a caixa das surpresas conseguiríamos captar a sua atenção, uma vez que “a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse” (Vigotsky, 2001, p. 277). Além do mais, o tema que girou em torno da caixa das surpresas estava relacionado com as regras da sala de atividades, daí a importância de despertarmos o interesse das crianças, visto que este era um aspeto relevante a desenvolver na sua formação pessoal e social. Na verdade, esta estratégia acabou por resultar, visto que conseguimos criar um diálogo interessante com todo o grupo em torno das imagens que estavam a decorar a caixa das surpresas, que faziam alusão a alguns comportamentos corretos e incorretos. Para além disso, criámos uma história em formato de livro gigante. Este recurso não só permitiu promover junto das gerações mais novas o gosto e o interesse pela leitura

(Castanho, 2006), mas também elucidou-as para a importância de haver regras e de as respeitarmos (A9). Esta história serviu de ponte para a construção e pintura de duas lagartas, uma verde, onde foram colocadas imagens alusivas às regras de bom comportamento, e outra vermelha, com imagens de comportamentos a evitar ter na sala de atividades (A10).

No final da intervenção, constatámos que as crianças começaram a ter consciência dos comportamentos que se esperava que as mesmas adotassem na sala de atividades. No entanto, concluímos que era impossível as mesmas conseguirem assimilar todas as regras da sala de atividades num curto espaço de tempo, sendo que retomámos, por diversas vezes, nas intervenções que decorreram nas semanas seguintes. Também verificámos que seria necessário criar mais momentos em grande grupo, de modo a que as crianças comesçassem a interagir umas com as outras. Esta foi uma das nossas prioridades na intervenção seguinte.

A **terceira intervenção** ocorreu entre os dias 24 de outubro e 2 de novembro e teve como tema “O corpo humano”. Desta forma, foram explorados diversas vertentes relacionadas com esta temática, nomeadamente as partes externas do corpo humano, a alimentação saudável e os hábitos de higiene. Sendo assim, a área foco desta intervenção foi a área do Conhecimento do Mundo, associando-se a esta em diversos momentos a área da Formação Pessoal e Social, os domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e os subdomínios das Artes Visuais e da Música.

A nossa intervenção iniciou-se com uma visita de estudo a uma mercearia que serviu como ponto de partida para o trabalho que pretendíamos desenvolver sobre a alimentação saudável (A15). Além do mais, as visitas de estudo potenciam a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade (Monteiro, 2002). Sendo assim, as crianças tiveram a oportunidade de identificar naquele estabelecimento comercial algumas frutas e legumes, associando-os a uma alimentação saudável. Já no contexto da sala de atividades, para além de estabelecermos um diálogo com as crianças sobre a importância de termos uma alimentação saudável, pedimos-lhes que desenhassem o que tinham visto na mercearia e que apresentassem esse desenho oralmente aos colegas, visto que “é através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 33). Aproveitámos, ainda, o facto de nos desenhos das crianças estarem presentes diversos frutos e legumes para trabalharmos as contagens em grande grupo. Ainda neste contexto, de forma a celebrarmos a importância de uma alimentação saudável elaborámos, juntamente com as crianças, uma salada de frutas (A17). Posto isto, explorámos as partes do corpo humano,

realizando um cartaz em grande grupo com o desenho de uma silhueta do corpo humano de uma das crianças (A19). Para além de desenharem a silhueta, as crianças pintaram-na e identificaram as diferentes partes do corpo representadas na mesma. Além do mais, trabalhámos os hábitos de higiene a partir da leitura e interpretação de uma história (A24). De acordo com Mata (2008), a leitura de histórias “devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância” (p. 71). Nas suas palavras, “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78). Apostámos, também, na audição de uma música e na elaboração de uma coreografia sobre os hábitos de higiene saudáveis, de forma a consolidar as aprendizagens das crianças (A25).

Após termos refletido sobre esta intervenção, chegámos à conclusão de que o grupo já começava a respeitar as regras da sala de atividades e que as crianças começaram a interagir umas com as outras, principalmente nas atividades dinamizadas em grande grupo. Verificámos, ainda, que seria necessário trabalhar as contagens com as crianças, visto que algumas delas revelaram algumas dificuldades em efetuar as contagens dos frutos e dos legumes, aspeto este que tivemos em consideração na seguinte intervenção.

A **quarta intervenção** decorreu entre os dias 21 a 25 de novembro e teve como temática principal “As profissões”. Para trabalhar esta temática, convocámos as diversas áreas do saber, nomeadamente do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, inserido na área da Expressão e Comunicação, a partir de conversas que tivemos com as crianças sobre os objetos utilizados por diversas profissões que trouxemos para a sala de atividades. Na realidade, o diálogo que promovemos em torno dos diferentes objetos possibilitou desenvolver nas crianças competências comunicativas, visto que “é através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 33). Ainda no âmbito desta temática, explorámos uma história sobre a profissão de lavrador (A35) e confecionámos queijo branco com as crianças (A36). Para tal, construímos uma receita em papel de cenário com texto escrito e imagens, procedendo, numa primeira fase, à leitura da mesma em grande grupo, visto que, segundo Mata (2008), cabe ao educador criar diversas oportunidades de leitura de modo a “transmitir [às crianças] o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem” (p. 71). Aproveitámos também a história para recriar um cenário de uma quinta com vários elementos ligados à profissão do lavrador e trabalhar competências ligadas ao domínio da Matemática. A partir deste cenário

foi-nos possível desenvolver uma atividade de “observa e fala” em pequenos grupos, através da qual as crianças puderam realizar contagens dos diversos elementos presentes no cenário e identificar o número e a sua respetiva representação pictórica das contagens realizadas (A37). Nas palavras de Moreira e Oliveira (2003), “as experiências de contagem desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito do número” (p. 117), sendo que as mesmas devem estar enquadradas “nas demais actividades do jardim-de-infância, para dar resposta a situações que tenham interesse para as crianças” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 118). Esta atividade permitiu, assim, colmatar algumas das dificuldades ao nível das contagens sentidas pelas crianças na última intervenção. Convidámos, ainda, um polícia que veio à sala de actividades fazer uma sessão de sensibilização sobre a sua profissão (A38). Este foi um momento muito enriquecedor para as crianças que tiveram a oportunidade de falar com o polícia e esclarecer as suas dúvidas e curiosidades relativamente ao seu trabalho. Por fim, explorámos a profissão de pasteleiro com a confeção, em grande grupo, de queijadas de leite. As crianças tiveram a oportunidade de decorar os seus aventais de pasteleiro (A40), que utilizaram posteriormente na confeção da receita (A41), recorrendo à pintura e à técnica de *stencil*. Na perspetiva de Sousa (2003), a expressão plástica “é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança” (p. 160), sendo deste modo importante, de acordo com autor supramencionado, que as crianças tenham a oportunidade de explorar os diferentes materiais e técnicas que lhes permitem libertar e satisfazer as suas necessidades.

Nesta intervenção constatámos que houve uma melhoria no desempenho das crianças relativamente às contagens e à identificação dos números. O grupo, no geral, mostrou-se bastante participativo nas actividades, respeitando as regras estipuladas para as mesmas. No entanto, verificou-se que certas crianças tinham, ainda, alguma dificuldade em identificar algumas das profissões exploradas, sendo que esta foi uma das dificuldades que tentámos colmatar nas intervenções que se seguiram.

Entre os dias 5 a 7 de dezembro e 12 a 14 de dezembro realizámos, respetivamente, a **quinta intervenção** e a **sexta intervenção**. Visto que desenvolvemos estas duas intervenções em conjunto com o nosso par pedagógico e o tema explorado em ambas foi o mesmo, apresentá-las-emos em conjunto. Nestas intervenções, “O Natal” foi o tema trabalhado com as crianças, sendo que procurámos, uma vez mais, convocar e articular as diferentes áreas e conteúdo, pois, tal como nos relembram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E.), “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em

conjunto” (Silva *et al.*, 2016, p. 11). Deste modo, começámos por explorar o subdomínio da Música através de uma canção sobre as profissões relacionadas com o Natal (A50). Associado a este subdomínio esteve o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que ao explorarmos canções com as crianças estamos também a contribuir para o desenvolvimento da sua linguagem. A este respeito, Chaer e Guimarães (2012) defendem que “o educador ao trabalhar a música com seus alunos, ele está a estimular a sensibilidade à entonação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música, mas também está a trabalhar o texto oral, o vocabulário, a pronúncia das palavras” (p. 77). Esta canção permitiu, também, rever algumas das profissões trabalhadas na intervenção anterior, sendo que aproveitámos o facto de estarmos na época de Natal para ensaiarmos uma coreografia com as crianças, com a mesma canção, para a apresentarmos na festa de Natal. Foi igualmente convocado o domínio das Artes Visuais a partir da pintura de presentes feitos a partir de rolos de papel higiénico (A53). Estes presentes foram utilizados não só para decorar a árvore de natal da sala de atividades, como também para um jogo que dinamizámos, que articulou a área do conhecimento do mundo e o domínio da matemática (A54). Este jogo para além de ter desenvolvido competências ao nível da contagem e identificação dos números, também possibilitou às crianças explorarem o nome e as cores das diversas ilhas dos Açores.

Depois de apresentado o caminho que trilhamos ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar, resta-nos referir que a experiência que tivemos neste contexto foi muito enriquecedora, pois trabalhámos com um grupo constituído maioritariamente por crianças de três anos, o que se tornou num desafio diário para nós. Inicialmente não foi fácil dinamizar algumas das atividades com o grupo, uma vez que este tinha pouca capacidade de concentração e desinteressava-se rapidamente das atividades. Além do mais, tínhamos a tendência de prolongar demasiado as atividades que decorriam no tapete e as crianças acabavam por ficar muito agitadas, tornando-se, por vezes, difícil a gestão de toda a atividade e a sua finalização. Na verdade, foram esses os momentos que nos permitiram perceber como melhorar as nossas estratégias e, conseqüentemente, as atividades dinamizadas. A educadora cooperante teve também um papel importante em todo o processo, pois sempre se revelou flexível e muito recetiva às nossas opiniões. As ideias que trocámos com a educadora e os seus conselhos foram, sem dúvida, fundamentais para melhorarmos as nossas metodologias de trabalho e adquirirmos diversas aprendizagens.

Foi neste cenário que procurámos colocar em prática alguns fatores de eficácia identificados pelo movimento das escolas eficazes. Na verdade, consideramos que a presença

desses fatores no trabalho que desenvolvemos no contexto do nosso estágio enriqueceu, de alguma forma, a nossa prática e permitiu às crianças atingirem, com sucesso, a maioria dos objetivos delineados. Desta forma, é do nosso interesse refletirmos, um pouco mais, sobre o lugar que tiveram os fatores de eficácia no nosso estágio. É o que nos propomos fazer de seguida.

3.3. Os fatores de eficácia no contexto do estágio da Educação Pré-Escolar

Tal como tivemos oportunidade de enunciar anteriormente, torna-se relevante para a temática deste relatório de estágio percebermos de que forma os fatores de eficácia estiveram em evidência na nossa prática pedagógica na Educação Pré-Escolar. Na impossibilidade de explorarmos todos os fatores de eficácia identificados na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1994, referenciados por Lima, 2008), refletiremos sobre o ambiente de aprendizagem, o ensino resoluto, a monitorização do progresso das crianças e a atribuição de direitos e responsabilidades às crianças.

Não podemos deixar de realçar, novamente, que esta reflexão será acompanhada com os resultados do nosso estudo. Sendo assim, ao apresentarmos um fator de eficácia, pretendemos analisar os resultados dos questionários com as perceções dos educadores de infância relativamente às subcategorias correspondentes a esse mesmo fator, a partir dos seus indicadores. Salienta-se que para cada indicador os educadores tiveram de se pronunciar, a partir de uma escala de 1 a 4, quanto ao grau de acordo ou de desacordo com as afirmações que lhes eram apresentados. Após fazermos uma análise a tais resultados, iniciaremos a reflexão sobre cada uma das subcategorias do fator, integrando, neste particular, alguns excertos das entrevistas.

3.3.1. O ambiente de aprendizagem

Tal como nos foi possível realçar no primeiro capítulo deste trabalho, a investigação desta área tem-nos mostrado que o clima de aprendizagem de uma escola e de uma sala é um fator que condiciona e contribui para o sucesso das crianças. Neste sentido, apresentamos as perceções dos educadores de infância dos concelhos da Ribeira Grande e de Ponta Delgada sobre este fator quer ao nível da sua escola, quer ao nível da sala de atividades onde desenvolvem a sua prática. A este respeito, remetemos o leitor para os nossos anexos onde mostramos um quadro com os resultados relativos a tais perceções (ver Anexo VI – Quadro 1).

Da observação do quadro, verifica-se que, de uma forma geral, as tendências de resposta dos inquiridos situam-se nas duas colunas mais à direita, o que significa que a maioria dos educadores tenderam a concordar ou concordaram totalmente com as afirmações apresentadas.

Analisando, em particular, cada subcategoria observa-se que relativamente à *Atmosfera ordeira* o indicador que reuniu um maior consenso por parte dos educadores foi o indicador 3, na medida em que 59% dos inquiridos tendem a concordar que as crianças do seu grupo respeitam a sua vez de intervir. No sentido inverso, podemos observar uma maior dispersão das opiniões relativamente ao indicador 4 referente ao nível de ruído excessivo das crianças na sala, no qual 36,6% dos educadores tendem a concordar que este é um cenário que se verifica nas suas salas de atividades. Na verdade, este último resultado contraria alguns dos fundamentos das pesquisas sobre a eficácia das escolas que demonstraram que os ambientes nas organizações escolares eficazes caracterizam-se por serem calmos (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008).

No que diz respeito ao *Ambiente de trabalho atrativo*, constata-se que esta é, das duas subcategorias apresentadas, aquela em que a maioria dos educadores concordou totalmente com alguns dos indicadores, sendo o indicador 4, referente à luminosidade da sala, aquele que reuniu um maior consenso (68,7%). Ainda nesta subcategoria, não podemos deixar de realçar os resultados do indicador 6, no qual há uma dispersão acentuada no grau de concordância dos educadores relativamente à decoração das paredes da escola onde lecionam, sendo que 28,6% dos inquiridos discordam totalmente e outros 28,6% tendem a discordar que as paredes das suas escolas estão pintadas com cores agradáveis e alegres. No entanto, apesar de a cor das paredes ser pouco atrativa, a maioria dos educadores (61,7%) admite que nas mesmas encontram-se expostos trabalhos dos alunos, o que, no nosso entender, pode ser uma forma de colmatar a falta de atratividade da cor das paredes.

Apresentados os resultados relativos a este fator de eficácia, passaremos a refletir sobre as duas subcategorias que o caracterizam no contexto do nosso estágio. Nesta ordem de ideias, salientamos que na sala de atividades na qual realizámos a nossa prática pedagógica constatámos que o clima de aprendizagem possuía algumas lacunas que condicionavam o desenvolvimento de novas aprendizagens, visto que a sala apresentava um ambiente pouco ordeiro e atrativo, situação que tentámos reverter ao longo das nossas intervenções.

3.3.1.1. Criar uma atmosfera ordeira na sala de atividades

Criar uma atmosfera ordeira na sala de atividades não foi uma tarefa fácil. Como já tivemos oportunidade de adiantar anteriormente, a maioria do grupo de crianças encontrava-se pela primeira vez na Educação Pré-Escolar e desconhecia as regras da sala de atividades, tornando-a, muitas vezes, num cenário de desordem e indisciplina.

Verificámos, numa primeira fase, que as crianças tinham dificuldades em estar na fila para ir para o recreio e para o almoço, arrumar a cadeira depois de se levantar, arrumar corretamente os brinquedos nos seus devidos lugares, partilhar o material com os colegas, sentar-se de forma ordeira no tapete, esperar pela sua vez para falar e respeitar o material da sala e o trabalho dos colegas. Na realidade, na nossa primeira intervenção, foi difícil, em alguns momentos, dialogar com as crianças, devido ao facto de estas não se respeitarem mutuamente e apresentarem comportamentos que destabilizavam o restante grupo. A este respeito, Formosinho *et al.* (2005) relembram-nos que a criança nos primeiros anos manifesta alguma resistência “aos processos de grupo e às rotinas da sala de aula” (p. 23), pelo que esta atitude deve ser encarada pelos educadores “como uma oportunidade para ensinar às crianças modos alternativos e mais eficazes de acção” (Formosinho *et al.*, 2005, p. 23). Chegámos, desta forma, à conclusão de que era necessário trabalhar alguns aspetos da área da formação pessoal e social, nomeadamente o cumprimento de regras, antes de avançarmos para a exploração das temáticas das outras áreas de conteúdo, uma vez que não era possível desenvolver aprendizagens num ambiente desordeiro.

Nas palavras de Reynolds, Teddlie e Stringfield (2015), diversos trabalhos de pesquisa têm sublinhado a importância de se estabelecer regras de comportamento que devem ser compreendidas pelas crianças, tornando-se necessário gerir o comportamento das mesmas corrigindo-o de forma imediata, precisa e construtiva. Inspirando-nos nos apontamentos destes autores, procurámos que a nossa ação apresentasse estas três características e, para tal, construímos diversos recursos para a sala de atividades, alguns deles em conjunto com as crianças, que possibilitaram trabalhar de uma forma dinâmica e lúdica as regras da sala de atividades. Com o objetivo de ilustrar tal realidade, partilhamos uma figura na qual reunimos vários apontamentos das atividades que dinamizámos (ver Anexo VII – Figura 1).

Na primeira abordagem que fizemos a este tema, apostámos na implementação da caixa das surpresas. Esta caixa estava decorada com várias imagens que faziam alusão aos bons e aos maus comportamentos e pedimos às crianças que dessem a sua opinião sobre o que observavam em cada imagem. De uma forma geral, as crianças conseguiram descrever cada

uma das imagens e associá-las a um comportamento correto ou a um comportamento menos correto. No entanto, não foram capazes de reconhecer que na sala ocorriam alguns daqueles comportamentos. No interior da caixa das surpresas encontrava-se uma lagarta feita de pasta de modelar que circulou por todo o grupo de crianças. Cada criança ao receber a lagarta tinha de agradecer ao colega pela partilha e ser capaz de partilhar a lagarta com outro colega. Este momento permitiu trabalhar valores como a partilha, o respeito e a gratidão, que pretendíamos que passassem a fazer parte das interações das crianças no seu dia-a-dia. A história que lemos em formato de livro gigante que consciencializava as crianças para a importância de haver regras e o jogo de associação sobre essas mesmas regras foram, também, o ponto de partida para a construção das regras da sala de atividades que ficaram expostas em duas lagartas construídas e pintadas pelas crianças. As crianças também deram o seu contributo na construção dessas mesmas regras, sendo uma forma de responsabilizá-las a cumprirem as regras que estipularam. Na verdade, esta é uma estratégia defendida por um dos educadores entrevistados que admitiu ser importante definir as regras da sala de atividades em conjunto com as crianças, sendo esta uma forma de criar um ambiente mais ordeiro na sala. Veja-se o seu relato:

Na sala de atividades, da mesma forma é necessário estabelecer as regras com as crianças e elas também devem construir as regras da sala de atividades, tal como acontece na minha sala. Claro que eu no início falo nas principais regras e depois ao longo do tempo vão surgindo outras, tendo em conta o comportamento das crianças. Mas eu acho que é importante serem as crianças a construírem as regras da sala de atividades, pois é mais significativo para as crianças serem elas a construírem as regras do que ser eu a defini-las. (E1)

Nesta ordem de ideias, consideramos que as estratégias que implementámos tiveram um impacto positivo no comportamento das crianças, visto que o clima da sala de atividades se tornou mais ordeiro comparativamente com o que se verificava inicialmente. Verificámos que algumas crianças já eram capazes de se relacionar entre si de forma mais respeitosa e sem provocarem muitos conflitos. As conversas que tínhamos com as crianças e as atividades que dinamizámos tornaram-se mais produtivas, o que se tornou uma condição essencial para desenvolvermos novas aprendizagens nas crianças. Seguindo os conselhos de Apkan e Ekere (2016), tentámos criar uma relação positiva com as crianças baseada em atitudes, comportamentos, pensamentos e palavras que as ajudassem a melhorar a sua conduta e que nos permitissem comunicar com elas de uma forma mais eficaz.

De acordo com a perspectiva dos educadores, um ambiente desordeiro na sala de atividades pode ter impacto negativo no desempenho dos alunos. Neste sentido, veja-se o relato de um dos educadores:

Eu não consigo estar numa sala em que as crianças estão constantemente a falar alto, a não respeitarem a sua vez para falar, a não respeitarem o colega, a não partilharem os materiais com os outros. Portanto, se isto acontecer não há condições para as crianças aprenderem, pois se não houver um ambiente minimamente disciplinado na sala eles não aprendem. (E1)

Embora tenhamos constatado que o ambiente na nossa sala se tinha tornado mais ordeiro, concluímos que este foi um processo moroso, pois as crianças encontravam-se, ainda, numa fase de adaptação à Educação Pré-Escolar. Cada uma tinha um ritmo de adaptação diferente, daí que algumas delas ainda apresentassem dificuldades em cumprir as regras da sala. Quando se verificavam situações de indisciplina tentávamos conversar com a criança sobre o seu comportamento, relembrávamos-lhe as regras da sala e, em algumas circunstâncias, recorriamos ao reforço positivo, nomeadamente aos elogios e à recompensa, de forma a compensar pelo seu bom comportamento. Admitimos, ainda, que em algumas situações tivemos de ser mais rígidos e assertivos com as crianças, principalmente nos casos que envolviam agressões físicas entre elas. Quanto aos educadores entrevistados, estes também confessaram que para gerir as situações de indisciplina dialogam com as crianças sobre os seus comportamentos e em, alguns casos mais graves, recorrem à punição, colocando-as de castigo, sendo que os pais são informados do sucedido. No testemunho que se segue, damos conta de tal realidade:

Sempre que ocorrem casos de indisciplina a primeira coisa que faço é falar com a criança e perceber a razão pela qual ela teve aquela atitude e tento ajudá-la a perceber que a atitude não foi a mais correta e de que forma é que a criança tem de agir. Mas é claro, quando uma criança tem um comportamento indisciplinado todos os dias, para além de lhe chamar a atenção e repreendê-la, também a coloco a pensar sobre aquilo que fez sozinha no tapete, não gosto de lhe chamar castigo, digo antes que é uma reflexão. Mas, obviamente, quando são casos mais graves, muitas vezes opto por comunicar aos pais e tento resolver a situação em conjunto com eles e com a criança. (E2)

Para além disso, os educadores tiveram a oportunidade de partilhar connosco quem, na sua opinião, deveria definir as regras da escola. Neste sentido, assumiram que na organização

escolar onde lecionavam as regras estavam bem definidas e que, na sua perspetiva, toda a comunidade educativa deveria envolver-se na construção das mesmas, embora tenham admitido que no caso particular das suas escolas esta tarefa cabe, quase exclusivamente, aos docentes.

3.3.1.2. Criar um ambiente de trabalho atrativo na sala de atividades

Criar um ambiente de trabalho atrativo na sala de atividades foi uma das nossas prioridades desde que iniciámos o nosso estágio na Educação Pré-Escolar, uma vez que a sala de atividades possuía um ambiente físico pouco estimulante para as crianças. Um dos aspetos que mais se destacava era a falta de aproveitamento das paredes da sala que se encontravam apenas com alguns cartazes. A sala não possuía, ainda, um quadro de presenças adequado para o grupo de crianças e a biblioteca era uma das áreas mais fragilizadas, pois possuía livros degradados e com poucas condições de utilização. Perante este cenário, decidimos tornar a sala de atividades um local de trabalho mais atrativo para as crianças, na certeza de que este seria um pré-requisito importante que iria beneficiar o sucesso das crianças. A este respeito, remetemos o leitor para os nossos anexos, onde se pode consultar uma figura que ilustra tal realidade (ver Anexo VII – Figura 2).

Na referida figura estão representadas algumas das estratégias e recursos que tornaram a sala de atividades num ambiente atrativo e estimulante para as crianças. Ao longo das diversas intervenções alguns dos materiais que construíamos ficavam expostos na sala e serviam, posteriormente, para revermos com as crianças as temáticas que tínhamos trabalhado anteriormente, tais como o modo de preparação das receitas, os seus ingredientes e a origem desses mesmos ingredientes; o peso e a altura que permitia rever conceitos matemáticos como “o mais pesado”, “o mais leve”, “o mais alto” e “o mais baixo”; as cores e os dias da semana através do quadro de presenças e as regras da sala de atividades recorrendo às imagens que se encontravam nas lagartas e nas palavras mágicas presentes no painel. Desta forma, pretendíamos que os materiais expostos não servissem apenas de elementos decorativos, mas que tivessem utilidade e significado para as crianças de modo a ter impacto nos seus desempenhos. Na realidade, esta é uma ideia defendida por um dos educadores que nos falou sobre a importância para as crianças de decorar a sua sala de atividades com diversos tipos de materiais, com as principais ideias dos temas explorados. Observe-se o seu depoimento:

A minha sala de atividades está decorada com diversos trabalhos das crianças, com cartazes, com painéis, desenhos, entre outras coisas que as crianças fazem durante as atividades que eu dinamizo. Esses recursos são utilizados não só para dar um ambiente

mais atrativo e estimulante à sala de atividades, como também recorro a eles para rever algumas das temáticas que trabalho com as crianças. Verifico, por vezes, que as próprias crianças no seu dia-a-dia dialogam umas com as outras durante as suas brincadeiras sobre o que está exposto na sala e acabam por trabalhar o que explorei com elas sem ter de lhes perguntar nada. (E1)

Ainda neste contexto, um dos educadores mencionou uma série de mudanças que tiveram de ocorrer na sua escola para que a mesma se tornasse uma local mais atrativo para as crianças. Veja-se o seu testemunho:

Decorámos algumas paredes com trabalhos dos alunos, com pinturas, com painéis, para dar um outro ambiente à escola, porque antes o ambiente desta escola era um ambiente pobre. O ambiente era de tal ordem desanimador que perdíamos o entusiasmo ao entrar na escola e isso afetava, obviamente, as crianças. Até já há mais luz na escola que antes era muito escura. Portanto, houve uma série de mudanças que tiveram de ocorrer para dar um outro ambiente à escola. (E1)

Será curioso verificar, ainda, que um dos educadores participantes no estudo considera que uma escola para ser atrativa não necessita de ter cores muito vistosas, sendo que, na sua opinião, a atratividade de uma organização escolar deve-se, em parte, às condições que a mesma cria para que haja uma maior aproximação e relação com os pais. Foram estas as suas palavras:

O ambiente atrativo...sei lá, eu acho que não passa muito por pintar as paredes coloridas, acho que tem a ver com a nossa boa disposição, a nossa abertura aos pais, vai muito nesse sentido da relação humana. Se nós nem comunicarmos visualmente com eles, nem dissermos um bom-dia, não estarmos nos mesmos espaços, nós não os conhecermos, e é impossível a escola ser atrativa, nem para os encarregados de educação, muito menos para as crianças, não é? (E3)

3.3.2. O ensino resoluto

Durante o nosso estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar foi necessário planificarmos as nossas atividades de forma organizar o nosso trabalho, estruturar e dinamizar atividades com propósitos claros e adaptar os métodos de ensino e os materiais aos estilos de aprendizagem das crianças, sendo estes aspetos que, de acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (referenciados por Lima, 2008), definem um ensino resoluto.

No entanto, antes começarmos a refletir sobre este fator, pretendemos apresentar os resultados da nossa investigação sobre as perceções dos educadores de infância relativamente

ao modo como colocam em prática algumas das subcategorias que caracterizam um ensino resoluto. Neste sentido, uma vez mais, partilhamos nos nossos anexos um quadro onde é possível verificar quais as percentagens de respostas dos inquiridos nos diversos indicadores correspondentes a cada subcategoria deste fator (ver Anexo VI – Quadro 2).

Como nos é dado a perceber através da leitura do quadro, as respostas dos educadores centraram-se de uma forma flagrante na coluna mais à direita, o que significa que a grande maioria dos inquiridos concordou totalmente com as afirmações colocadas.

Fazendo uma breve análise aos resultados de cada uma das subcategorias, podemos verificar que, no que diz respeito à *Organização Eficiente*, 60,2% dos inquiridos concordam totalmente com a ideia de que planificam sempre todas as suas aulas, embora alguns tendam a concordar (47,0%) que não seguem à risca a planificação preparada. Ainda neste contexto, constatamos que grande parte dos educadores (72,0%) concorda totalmente com a afirmação de que adaptam os seus planos de aula consoante as necessidades com que se vão deparando.

No que diz respeito aos *Propósitos Claros*, esta foi a subcategoria que reuniu o maior consenso por parte dos inquiridos. Na verdade, podemos concluir a partir dos resultados que a grande maioria dos educadores tendeu a concordar que há uma preocupação da sua parte em transmitir os propósitos e os objetivos dos conteúdos das suas aulas (48,2%). Ainda neste cenário, concordaram totalmente que clarificavam os objetivos de aprendizagem quer no início das suas aulas (47,6%), quer ao longo das mesmas (44,6%), havendo o cuidado, por parte dos mesmos, em sintetizar as principais ideias no final das sessões de aprendizagem (48,1%).

Relativamente à forma como os educadores estruturam as suas aulas, 41,0% dos inquiridos tende a concordar que planifica as suas aulas com uma quantidade abundante de tarefas para as crianças realizarem, embora 50,6 % dos educadores concorde totalmente que não dispersa demasiado as crianças por muitas tarefas, focando-as em apenas algumas. Ainda neste contexto, 54,2% dos educadores tendem a concordar que planificam de forma intencional tarefas que implicam a possibilidade de as crianças fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho.

Por fim, a grande maioria dos educadores inquiridos (66,3%) concorda totalmente com a afirmação de que adaptam frequentemente as suas práticas aos diferentes estilos de aprendizagem das suas crianças.

A partir dos dados anteriores, conclui-se que os educadores de infância que trabalham nas escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, de acordo com as suas

respostas, praticam na sua sala de atividades um ensino resoluto. Seria importante, contudo, realizar-se no futuro um estudo com a técnica da observação direta de aulas, para verificar se as práticas reais correspondem a estas autorrepresentações.

Terminada a análise dos resultados sobre esta temática, é chegado o momento de refletirmos acerca da forma como colocámos em prática um ensino resoluto durante o nosso estágio na Educação Pré-Escolar, a partir dos quatro aspetos que caracterizam este tipo de ensino.

3.3.2.1. Planificar as atividades para organizar melhor o trabalho

Planificar as nossas atividades foi um dos processos mais importantes da nossa prática pedagógica, pois sentíamo-nos mais seguros, confiantes e conscientes daquilo que pretendíamos desenvolver com as atividades planeadas e de quais as estratégias que iríamos utilizar para dar resposta às necessidades e interesses do grupo.

Na realidade, encarámos a planificação como um instrumento norteador da nossa prática. No entanto, inicialmente, criámos alguma resistência em alterar, ao longo das nossas intervenções, a nossa planificação e seguíamos de forma rígida e diretiva tudo o que planeávamos. Isto porque tínhamos receio de sair do alinhamento das atividades preparadas devido à nossa falta de experiência. Contudo, apercebemo-nos que a rigidez com que seguíamos as nossas planificações poderia ter um impacto negativo no rendimento das crianças, uma vez que mostrávamos pouca flexibilidade e consideração pelos seus interesses. Esta foi uma das ilações que retirámos de uma das nossas intervenções que considerámos ter sido o ponto de viragem no modo como concebíamos a planificação. Nessa intervenção em questão, tínhamos preparado duas atividades relacionadas com a exploração do corpo humano que iriam desenvolver-se nos mesmos moldes, isto é, as crianças estariam sentadas no tapete. Na primeira atividade, circulou pelas crianças no tapete um conjunto de balões com diversas texturas que foram agrupados segundo as suas texturas pelas crianças. Esta atividade decorreu conforme o planeado e as crianças conseguiram alcançar os objetivos traçados para a mesma. No entanto, quando passámos para a atividade seguinte, que tinha por base a pintura e o desenho de uma silhueta do corpo humano em grande grupo, constatámos que as crianças estavam demasiado agitadas, sendo que não estavam reunidas as condições para implementar a atividade, pois a mesma exigia das crianças alguma atenção e concentração. Decidimos, assim, alterar a nossa planificação e cantar uma música com uma coreografia sobre as partes do corpo humano. Esta estratégia revelou-se mais eficaz e as crianças aprenderam a nomear as diferentes partes do corpo de uma forma mais lúdica.

Esta experiência acabou por ter impacto nas nossas práticas, sendo que quando planificávamos antecipávamos possíveis imprevistos que poderiam ocorrer, o que aumentou consideravelmente a nossa confiança e o modo como abordávamos os temas. Conseguimos, assim, criar diversas situações estimulantes apropriadas à construção do saber, condicionando, de forma positiva, os níveis de aprendizagem das crianças. Desta forma, defendemos que “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva *et al.*, 2016, p. 16).

Planificar com antecedência as nossas atividades permitiu-nos, também, encontrar uma sequência lógica para as mesmas. Este foi um aspeto que tivemos sempre em consideração quando preparávamos a nossa sequência didática. Além do mais, iniciávamos as nossas intervenções dando continuidade ao trabalho realizado pela nossa parceira pedagógica na intervenção anterior, sendo esta uma forma de rever os conteúdos em que as crianças tinham sentido maiores dificuldades. Partilhamos, assim, um excerto de uma das nossas sequências didáticas que nos dá conta da realidade que acabámos de descrever.

Nesta semana de intervenção irei dar continuidade ao trabalho realizado pelo meu par pedagógico, recordando o nome dos animais da quinta que as crianças aprenderam na última semana. Depois trabalharei os animais domésticos e selvagens com as crianças, recorrendo a jogos, histórias e conversas. Também optei por começar a explorar as profissões que trabalham diretamente ou indiretamente com animais ou ao que estes produzem. (SD-PE V, p. 2).

Centrando a nossa atenção naquelas que são as representações dos educadores entrevistados relativamente à planificação, podemos referir que todos admitiram que o facto de planificarem as suas atividades transmitia-lhes mais segurança e confiança, sentimentos estes que já confessamos ter sentido, embora um dos educadores tenha assumido que não seguia de uma forma rígida a sua planificação. Veja-se o seu relato:

É o seguinte, eu planifico semanalmente as atividades que eu faço com o grupo de crianças. Obviamente que isto acaba por me orientar, porque eu já sei, não é, onde é que eu estou, para onde é que eu vou, mas eu às vezes não cumpro a minha planificação. É claro que se eu vejo que naquele momento a temática que preparei, a atividade que eu preparei, levou-me para outra coisa que eu acho que é importante, eu não vou deixar escapar a oportunidade de desenvolver outras aprendizagens. (E1)

Por fim, os educadores reconhecem que a planificação das atividades lhes permite estarem mais preparados, sendo este um aspeto que, segundo os mesmos, lhes possibilita desenvolver aprendizagens nas suas crianças. Nos depoimentos que se seguem, damos conta de tal realidade:

Se eu fizesse uma atividade em que eu não planificasse eu ficaria, talvez, um pouco perdida e, portanto, não conseguiria extrair todas as aprendizagens que aquela atividade poderia proporcionar, o que acabava por afetar o rendimento e o desempenho das crianças. (E1)

Sim, visto que eu me sinto mais preparada quando planifico, pois estou mais consciente daquilo que pretendo desenvolver e como vou desenvolver e por isso mesmo consigo rentabilizar mais as minhas atividades e proporcionar diversas aprendizagens às crianças. (E2)

3.3.2.2. Dinamizar atividades com propósitos claros

Ao longo do nosso estágio dinamizámos diversas atividades com o grupo de crianças. No início de cada atividade, explicávamos às crianças toda a dinâmica da atividade e os seus principais propósitos, isto é, o que é que elas deveriam a ficar a saber no final da atividade e a importância desse conhecimento para as suas vidas. Esta é uma prática defendida por Arends (2008) que refere que ao “fazer com que os alunos tenham conhecimento sobre o que vão aprender ajudá-los-á a fazer ligações entre uma determinada aula e a relevância desta nas suas vidas, motivando-os a fazerem um esforço maior” (p. 272). Consideramos, assim, que esta estratégia teve um impacto positivo no rendimento das crianças, na medida em que estas sentiam que estavam a ser depositadas nelas expectativas sobre o seu desempenho e ficavam mais motivadas para alcançar os objetivos delineados. Esta é uma realidade que é realçada no discurso de um dos educadores, que defendeu ser importante clarificar às crianças os objetivos das atividades:

Eu acho que sim. Muitas vezes digo-lhes o que devem aprender ou vão aprender com determinada atividade e, portanto, no final da atividade muitos dizem: “oh educadora eu já sei fazer isso ou já sei identificar esta cor, já sei identificar o azul, já sei o nome dos animais domésticos, como a educadora tinha dito que eu tinha de ficar a saber”. Portanto, isso ajuda-as a terem consciência sobre aquilo que atingiram e aquilo que têm de trabalhar mais para atingir. (E1)

Nesta ordem de ideias, apresentamos uma das nossas atividades, em que verificamos que foi essencial, para o sucesso da mesma, termos explicado às crianças quais os objetivos de aprendizagem que pretendíamos que as mesmas alcançassem. Para uma melhor compreensão das dinâmicas que assistiram a atividade em causa pode consultar-se o Anexo VII – Figura 3.

Nesta atividade, pretendia-se que as crianças identificassem os animais domésticos e selvagens e que os associassem aos seus respetivos habitats. Sendo assim, no início da atividade, explicámos esse mesmo objetivo às crianças que prontamente nos questionaram sobre o que era um animal selvagem e um animal doméstico, visto que sem essa informação as crianças não conseguiam atingir o objetivo principal da atividade. Algumas crianças já conheciam estes dois conceitos e disponibilizaram-se em explicar aos seus colegas os seus significados. De seguida, cada criança ficou responsável por identificar o nome de um animal e associá-lo ao respetivo grupo dos animais domésticos ou ao grupo dos animais selvagens. No final da atividade, algumas crianças aperceberam-se que tinham cumprido o objetivo pretendido, pois admitiram que já conseguiam distinguir com facilidade um animal doméstico de um animal selvagem. No entanto, nem todas as crianças conseguiram atingir esse objetivo e foi interessante verificar que algumas dessas crianças quiseram explorar o material em pequeno grupo de modo a conseguirem perceber melhor a diferença entre um animal doméstico e selvagem. Deste modo, notámos que a motivação das crianças permitiu-lhes alcançar o objetivo da atividade que não tinham atingido num primeiro momento.

3.3.2.3. Estruturar as nossas intervenções

No que concerne à estruturação das nossas intervenções, esta foi feita tendo por base as descobertas de Sammons, Hillman e Moritmore (1995, referidos por Lima, 2008). Sendo assim, quando planificávamos as nossas atividades preparávamos um conjunto de questões para formular às crianças de modo a focar a atenção das mesmas nos aspetos mais relevantes. Além disso, em alguns momentos organizávamos atividades nas quais as crianças tinham a oportunidade de realizar várias tarefas de modo a assumir alguma responsabilidade pela gestão do seu trabalho. Pretendemos, assim, neste ponto, refletir sobre o impacto destas duas estratégias no desempenho das crianças.

Relativamente à primeira estratégia, adiantamos que as atividades nas quais recorremos com maior frequência à formulação de questões aconteceram durante a exploração de histórias. Sendo assim, numa primeira fase formulávamos algumas questões sobre as ilustrações da capa e da contracapa do livro, de modo a despertar o interesse da criança pela história. Após fazermos uma leitura expressiva do livro questionávamos as crianças sobre o

nome das personagens, as suas principais ações e os espaços onde as mesmas decorriam. Por fim, eram feitas algumas perguntas de índole mais pessoal através das quais as crianças refletiam sobre as suas ações e pontos de vista com base no enredo da história. Em algumas ocasiões as questões colocadas eram feitas no sentido de compreendermos se as crianças percebiam as principais instruções de uma atividade, como por exemplo as regras de um jogo. Por fim, salientamos que no final de cada atividade elaborávamos um conjunto de questões que sintetizavam os principais aspetos explorados. Esta estratégia acabou por ter impacto indireto nas aprendizagens das crianças, na medida em que permitia às mesmas não se dispersarem do tema que estava a ser explorado e concentrarem a sua atenção nos aspetos fundamentais da temática explorada na atividade. Além do mais, permitiu-nos criar situações onde pudemos interagir verbalmente com o grupo de crianças. De acordo com Reynolds (1990), alguns estudos sobre a eficácia da escola têm demonstrado que quanto mais os alunos comunicam com os seus professores, melhor desempenho apresentam, sendo que cabe a estes profissionais do ensino criarem diversas oportunidades de interação verbal com todos os alunos, como por exemplo através da leitura de histórias ou do questionamento.

Nesta ordem de ideias, os educadores admitiram que recorrem ao questionamento em diversas atividades que dinamizam, reconhecendo que esta prática permite focar as crianças nos aspetos mais relevantes das atividades. Veja-se os seus testemunhos:

É assim, eu durante as minhas atividades costumo questionar sempre as minhas crianças. Aliás, é uma forma de ajudá-las a refletir e a pensar sobre os assuntos que estão a ser trabalhados. É sempre importante antes da atividade, durante a atividade e no final fazer questões, não é, porque essas questões acabam por se direcionar para os conhecimentos que eu pretendo que elas desenvolvam. (E1)

Eu normalmente faço muitas questões nas diversas atividades que desenvolvo precisamente para focar a atenção do grupo para aspetos que eu acho que são relevantes da atividade e que é essencial eles ficarem a saber. Mas também muitas vezes as crianças colocam perguntas pertinentes que também vão ao encontro desses aspetos relevantes, o que acaba por ajudar as outras crianças a...a dirigirem a sua atenção para aquilo que é efetivamente importante. (E2)

No que diz respeito à segunda estratégia, ao longo do nosso estágio na Educação Pré-Escolar estruturámos algumas das nossas atividades, dividindo-as em diferentes tarefas para que as crianças pudessem gerir autonomamente o seu trabalho. Na verdade, estávamos a trabalhar com um grupo maioritariamente constituído por crianças de três anos, que

necessitavam de desenvolver a sua autonomia, e esta estratégia acabou por ir ao encontro das suas necessidades. A título de exemplo, apresentamos uma das nossas atividades em que nos encontrávamos a explorar a alimentação saudável, neste caso particular os frutos e os legumes. Neste particular, remetemos o leitor para os nossos anexos onde mostramos uma figura que ilustra tal realidade (ver Anexo VII – Figura 4).

Esta atividade surgiu na sequência de uma visita de estudo que realizámos a uma mercearia. Dividimos, assim, a turma em três grupos, sendo que as crianças de cada grupo ficaram responsáveis por uma determinada tarefa. Em duas das tarefas as crianças tiveram a oportunidade de explorar o subdomínio das Artes Visuais, através da construção com plasticina de alguns frutos e legumes que se encontravam na roda dos alimentos e de um desenho do que tinham visto na visita de estudo à mercearia. Nas palavras de Sousa (2011), “a escola é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, tempo esse, onde devem ser proporcionados momentos que desenvolvam competências e aptidões criativas” (p. 3). Por fim, o terceiro grupo esteve a realizar uma tarefa na qual trabalharam competências do domínio da matemática, nomeadamente a contagem e a identificação de números a partir das “pintas” de um morango que foi um dos frutos encontrado pelas crianças na mercearia. Quando as crianças terminavam a sua tarefa passavam para uma outra tarefa seguinte, até terem realizado as três tarefas da atividade. Neste tipo de atividades a nossa principal função passava pela monitorização do trabalho das crianças, apoiando-as sempre que estas necessitavam de ajuda. Como esta foi a primeira atividade que realizámos nestes moldes, e atendendo à nossa falta de experiência, tivemos alguma dificuldade em gerir o trabalho das crianças nas diferentes tarefas, visto que em algumas situações havia desentendimentos entre elas e por vezes algumas necessitavam de um apoio mais individualizado, principalmente na tarefa das contagens. No entanto, esta foi uma situação que foi ultrapassada ao longo das nossas intervenções, visto que fomos adquirindo mais experiência e arranjámos estratégias que nos permitiram gerir da melhor forma o trabalho das crianças em atividades desta natureza.

Também os educadores entrevistados confidenciaram-nos que este era um tipo de atividades que costumavam realizar na sua prática. Um dos educadores (E2) deu-nos um exemplo de uma atividade que tinha realizado de expressão plástica, em que criou vários espaços na sala para que cada criança pudesse circular pelos mesmos e explorar algumas técnicas de expressão plástica. O mesmo educador realçou a importância de se realizarem

atividades em que se dá oportunidade de as crianças gerirem o seu trabalho autonomamente. Foram estas as suas palavras:

Sim, eu acho que o facto de as crianças sentirem que lhes estão a dar uma oportunidade para desenvolverem o seu trabalho sozinhas fazem de tudo para que o resultado do seu trabalho seja o melhor possível, não é? E muitas vezes elas acabam por recusar a nossa ajuda e querem fazer tudo sozinhas, pois acham que já são capazes de realizar a tarefa e a única coisa que faço é dar-lhes o espaço que elas necessitam para trabalharem autonomamente. (E2)

Em jeito de síntese, entendemos que estruturar as nossas intervenções com questões sobre as temáticas trabalhadas e com atividades nas quais o grupo ficou responsável por gerir o seu trabalho, teve um impacto positivo no desempenho das crianças.

3.3.2.4. Adaptar as estratégias e os materiais aos estilos de aprendizagem das crianças

Quando planeávamos as nossas atividades, preocupávamo-nos em encontrar estratégias e construir recursos que dessem resposta à heterogeneidade do grupo e que incluíssem todas as crianças nas atividades dinamizadas. Segundo as O.C.E.P.E., “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva *et al.*, 2016, p. 11).

Recordámo-nos que na nossa primeira semana de intervenção foi necessário introduzir o quadro de presenças. Tínhamos a consciência de que este recurso iria ser utilizado em grande grupo todos os dias e por isso pensámos numa forma de o utilizar, respeitando as características do grupo. Sendo assim, o nosso quadro de presenças apresentava diferentes cores, uma para cada dia da semana, sendo que incluímos as cores primárias – o amarelo, o azul e o vermelho – que eram as cores que pretendíamos explorar com as crianças de três anos nos dias seguintes, uma vez que notámos que as mais pequenas tinham muitas dificuldades na identificação das cores. O quadro continha, ainda, outras cores como o roxo, o azul, o verde e o cor-de-laranja que eram exploradas, principalmente, com as crianças de seis anos e algumas crianças de três anos que já identificavam com facilidade as cores primárias. Para além de termos pensado uma estratégia que diferenciasse as crianças na exploração das cores do quadro de presenças, também a forma com as presenças eram marcadas era diferente. As crianças com três anos marcavam a sua presença colando um círculo da cor correspondente ao dia da semana ao lado da sua fotografia, enquanto as crianças com seis anos, como já tinham a

motricidade fina mais desenvolvida e conheciam as letras do seu nome, escreviam a primeira letra do seu nome, em letra maiúscula, com um marcador.

Ainda neste contexto, importa salientar que as crianças com necessidades educativas especiais eram integradas em todas as atividades. Relativamente ao Henrique, a criança diagnosticada com autismo, a educadora cooperante aconselhou-nos a preparar as atividades para ele com as mesmas estratégias que pretendíamos adotar para as crianças com três anos. Sendo assim, por exemplo, nas atividades de pintura o Henrique, tal como todas as crianças com três anos, utilizava o dedo em vez de um pincel, visto que não possuía destreza manual para manipula-lo. No que diz respeito à Ana, esta encontrava-se ao mesmo nível das outras crianças com seis anos, embora fosse portadora de mutismo seletivo. Esta criança só comunicava connosco quando era questionada, sendo que as suas respostas eram dadas a partir de movimentos com a cabeça como forma de aprovação ou desaprovação ou então apontava com o dedo para alguma coisa que desse resposta às nossas perguntas. Neste caso particular, preparávamos sempre um conjunto de questões para ela sobre a temática que estávamos a trabalhar, para que a mesma pudesse alcançar os objetivos das atividades, de uma forma adequada e adaptada.

Em algumas situações foi também necessário diferenciar as crianças com a mesma idade. Na verdade, inicialmente aquelas que tinham três anos de idade possuíam níveis de desempenho muito semelhantes, mas ao longo do tempo verificou-se que algumas delas começaram a progredir mais rapidamente e conseguiam dominar com facilidade os novos conceitos que explorávamos nas atividades. Um caso particular foi o do Afonso que inicialmente sabia contar e identificar os números até cinco, mas que passado algumas das nossas intervenções já era capaz de contar e identificar os números até vinte, ao contrário dos seus colegas que ainda apresentavam algumas dificuldades em contar até cinco e identificar números até três. Desta forma, nas nossas atividades quando explorávamos as contagens e a identificação de números, com esta criança essa exploração era feita até vinte e com as outras crianças trabalhávamos os números até três, cinco ou dez, consoante as suas dificuldades. As crianças com seis anos, por exemplo, trabalhavam sobretudo a decomposição de números até dez a partir da estratégia dos *NumberBonds* do método de Singapura.

Como se pode depreender a partir do exemplo partilhado anteriormente, procurávamos a partir de uma mesma atividade diversificar as estratégias, atendendo às características das crianças e aos seus níveis de aprendizagem. Acreditámos que esta preocupação teve uma repercussão positiva no desempenho das crianças, na medida em que as tarefas realizadas

pelos crianças se encontravam adequadas às suas necessidades e interesses. Além do mais, a pesquisa sobre a eficácia da escola tem destacado que “os alunos progredem mais quando os professores são sensíveis aos seus estilos de aprendizagem e identificam estilos de ensino e as estratégias que melhor se adaptam a ele” (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008, p. 205).

Terminamos este ponto, dando conta do relato de um dos educadores que se pronunciou acerca da importância de diferenciar as crianças no contexto do seu grupo. Observe-se o seu depoimento:

Eu não posso trabalhar da mesma forma com todos, principalmente numa sala em que existe crianças com idades diferentes, com níveis de desenvolvimento diferentes, portanto o que eu faço normalmente é partir da mesma atividade, com a mesma temática, e diferencio as crianças, nomeadamente aquilo que eu lhes pergunto e as próprias tarefas da atividade são diferentes. É claro que se são crianças que não sabem escrever e não sabem pegar num lápis não posso obrigar-lhes, de certa forma, a fazer isso. (E1)

3.3.3. Monitorização do progresso

No que diz respeito a este fator de eficácia, recordamos que o mesmo é composto por duas subcategorias, nomeadamente a monitorização do desempenho das crianças e a avaliação do desempenho da escola. Desta forma, no nosso estudo procurou-se perceber quais as perceções dos educadores relativamente as estas duas subcategorias, sendo que os resultados se encontram expostos no quadro que se encontra no Anexo VI – Quadro 3.

Como nos é dado a perceber através da leitura deste quadro, as tendências de resposta dos inquiridos concentraram-se na coluna mais à direita, sendo que os inquiridos, na sua maioria, tenderam a concordar com as afirmações apresentadas.

Relativamente à *Monitorização do desempenho das crianças*, podemos constatar que grande parte dos educadores tendeu a concordar que nas suas escolas existem registos sobre os níveis de aprendizagens das crianças (48,8%) e com base nesses mesmos registos são criados programas com o intuito de colmatar as dificuldades de aprendizagem das crianças (42,7%). Podemos, ainda, verificar que os educadores tenderam a concordar que o coordenador da sua escola empenha-se para recolher informação sobre o progresso de cada criança (40,0%) e envolve-se nas decisões relativas aos programas de melhoria desenvolvidos (43,8%). Estes últimos resultados vão na mesma linha dos do estudo da *National Commission on Education* (1996), nos quais os líderes das escolas em melhoria monitorizavam a qualidade

do ensino, acompanhando o progresso dos alunos e recolhendo informação sobre os seus desempenhos e progressos.

Por último, no que diz respeito à *Avaliação do desempenho da escola*, a mesma percentagem de educadores tendeu a concordar (35,8%) e a concordar totalmente (35,8%) que a sua escola faz uma avaliação regular do seu desempenho enquanto instituição educativa.

A partir dos dados anteriores, conclui-se que os educadores de infância que trabalham nas escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, de acordo com as suas respostas, monitorizam o progresso das crianças e avaliam o desempenho da escola.

Analisados em traços gerais os resultados do estudo relativos a este fator de eficácia, refletiremos, no ponto seguinte, sobre o modo como feita a monitorização do progresso das crianças no contexto da nossa prática pedagógica.

3.3.3.1. Monitorização do desempenho das crianças

No nosso estágio na Educação Pré-Escolar a monitorização do progresso das crianças era feita, essencialmente, em dois momentos reflexivos. Após cada intervenção reuníamos-nos com a nossa educadora cooperante e parceira pedagógica para refletirmos acerca do nosso desempenho e o desempenho das crianças. Na verdade, este era um momento onde podíamos ouvir a opinião de quem nos estava a observar e compreender quais as estratégias que haviam sido menos eficazes, tal como as medidas a adotar para as melhorar. Além do mais, este primeiro momento permitia-nos fazer uma primeira reflexão sobre o desempenho das crianças, nomeadamente acerca das suas dificuldades e aprendizagens adquiridas ao longo das atividades.

Num segundo momento, realizávamos uma reflexão mais pessoal e individual, onde analisávamos criticamente as nossas estratégias, avançando com propostas de superação das mesmas. Tendo por base o desempenho apresentado pelas crianças ao longo das nossas atividades, definíamos algumas prioridades para a intervenção seguinte como forma de colmatar as dificuldades sentidas pelas mesmas, tal como se comprova no excerto que partilhamos de seguida de uma das nossas reflexões, no qual fazíamos um balanço da nossa terceira intervenção:

De uma forma geral, considero que a semana intensiva correu bem e foi muito enriquecedora em termos de aprendizagens para minha prática pedagógica. No que concerne às aprendizagens das crianças considero, ainda, que há muito a trabalhar nas questões relacionadas com a identificação das cores, com as contagens e a identificação dos números. Sendo assim, estes três aspetos estarão contemplados na

minha próxima planificação por forma a melhorar gradualmente o desempenho das crianças (ASD-PE III, p. 6)

Para definirmos tais prioridades recorriamos a uma grelha de avaliação do desempenho das crianças. Esta grelha continha diferentes descritores de desempenho das várias áreas de conteúdo que pretendíamos que as crianças alcançassem nas atividades que dinamizávamos. A grelha era preenchida com base nas nossas observações e na análise aos trabalhos das crianças. Este era um instrumento que nos dava uma ideia do desempenho do grupo de crianças e nos possibilitava verificar quais as áreas mais fragilizadas e que necessitavam de ser trabalhadas na intervenção seguinte.

Na nossa perspetiva, esta prática teve um impacto no sucesso das crianças, pois o acompanhamento que era feito aos seus desempenhos tinha como principal objetivo delinear estratégias e dinamizar atividades que iam ao encontro das suas necessidades e dificuldades. Na realidade, detetámos em vários momentos melhorias no desempenho das crianças, como podemos verificar no excerto que se segue.

Deste modo, concluímos que, de uma maneira geral, houve uma evolução no grupo todo de crianças no que diz respeito à identificação de cores. Na nossa perspetiva, esta evolução ocorreu devido ao facto de termos apostado em inúmeras estratégias tais como, por exemplo, a construção de um quadro de presenças com cores primárias e secundárias, de modo a trabalhar as cores com crianças durante os acolhimentos; a leitura de histórias com ilustrações coloridas que permitiam às crianças identificar algumas cores presentes nessas mesmas ilustrações e a exploração das cores durante as atividades de expressão plástica (ASD-PE V, p. 4)

Quando confrontados com questões relacionadas com a monitorização do desempenho das crianças, os educadores referiram que a melhor forma para acompanhar o progresso das crianças é através da observação do seu desempenho nas aulas e do registo do mesmo em grelhas para esse efeito.

Para além disso, identificaram algumas vantagens desta prática, admitindo que lhes permite verificar quais as principais dificuldades das crianças para posteriormente definirem estratégias que deem resposta às necessidades das mesmas. Foram estas as palavras proferidas por um dos educadores:

A vantagem é que eu consigo aperceber-me de quais são as dificuldades das crianças e verifico o que elas precisam trabalhar mais, e depois delinco estratégias para colmatar as dificuldades encontradas. Isto é algo que eu faço na minha prática, porque eu não

posso passar para o patamar seguinte e exigir mais das crianças sem ter a certeza de que o patamar anterior está bem consolidado. (E1)

Os educadores também se pronunciaram relativamente ao impacto de haver esse registo regular no desempenho das crianças. Neste sentido, veja-se o relato de um educador:

Sim, tem um impacto indireto, na medida em que essa avaliação irá servir para refletirmos, de entre outras questões, sobre futuras estratégias a implementar para colmatar as dificuldades das crianças. E ao colocarmos em prática essas estratégias as mesmas podem melhorar o desempenho das crianças. Caso isso não se verifique significa que temos de arranjar outras soluções que obtenham resultados mais satisfatórios. O que importa aqui é que no final as crianças tenham sucesso. (E2)

Ainda neste contexto, procurámos saber quais eram as perceções dos educadores relativamente à avaliação do desempenho da sua escola e o impacto da mesma no rendimento das crianças. Neste sentido, os educadores mencionaram que, no caso particular das suas escolas, quem realizava essa avaliação eram os educadores e os professores, em conjunto com o coordenador, e elencaram alguns exemplos de como essa prática ajudou as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades. Veja-se o comentário de um educador:

Para a educação pré-escolar fizemos um projeto relacionado com os valores, pois foi uma altura complicada em que muitas crianças revelavam um mau comportamento e, portanto, criou-se um projeto mais direcionado para os valores, para as regras. Cada educador implementava esse projeto com o seu grupo e em algumas ocasiões juntávamos dois grupos e realizávamos as atividades em conjunto. Portanto, no nosso caso foi importante haver esse acompanhamento e no final quem beneficiou foram as crianças. (E1)

Apesar de assumir a importância de haver reuniões com o intuito de avaliar o desempenho da própria escola, um dos educadores (E2) partilhou connosco a grande dificuldade que era realizar, no caso particular da sua escola, mais do que uma reunião com esse propósito durante um período letivo, sendo que a única que existia acontecia no final do mesmo e que no restante tempo de aulas as situações eram resolvidas a partir de conversas informais entre os docentes na sala de professores.

3.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades

No que diz respeito a este fator de eficácia, verificámos no capítulo anterior em que tivemos a oportunidade de enquadrar a nossa temática, que a revisão de literatura efetuada por Sammon, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) integra neste fator a delegação de responsabilidades aos alunos, o aumento da sua autoestima e o controlo do trabalho. Neste sentido, pode consultar-se nos nossos anexos um quadro com os resultados do estudo relativos a estas subcategorias (ver Anexo VI – Quadro 4).

Através deste quadro percebe-se que as tendências de resposta dos inquiridos se concentram na coluna mais à direita, sendo que os inquiridos, na sua maioria, tenderam a concordar com as afirmações apresentadas.

No que diz respeito à primeira subcategoria, referente ao *Aumento da autoestima das crianças*, verifica-se que a maioria dos educadores concorda totalmente que nas suas escolas há uma grande preocupação com o bem-estar das crianças (71,8%). Ainda neste cenário, contata-se que os inquiridos tendem a concordar que a maioria dos alunos da sua escola tem uma autoestima elevada, devido à forma como os docentes interagem com eles (42,8%) e que há uma disponibilidade por parte dos docentes para escutar as crianças (47,0%).

Relativamente às *Posições de responsabilidade* atribuídas aos alunos, verifica-se que 50,6% dos educadores tendem a concordar que as crianças têm oportunidades para participar em decisões que afetam a sua vida escolar e que assumem tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (38,1%). Estes dados afiguram-se curiosos, pois, de certa forma, refletem a importância que os educadores dão à atribuição de responsabilidades às crianças, para que estas tenham um papel mais ativo na vida escola, apesar da sua tenra idade.

Por fim, no que concerne ao *Controlo do trabalho*, os educadores participantes tendem a concordar que dão espaço às crianças para que estas possam gerir de forma independente as tarefas que lhes são atribuídas (58,8%).

Os dados expostos permitem concluir que, de acordo com as perspetivas dos educadores de infância, as escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande delegam responsabilidades às crianças.

Analisados os resultados sobre este fator, refletiremos sobre as subcategorias que o caracterizam no contexto do nosso estágio. No entanto, salientamos que apenas pretendemos refletir sobre o modo como aumentamos a autoestima das crianças e delegamos responsabilidades às mesmas, uma vez que já refletimos sobre a forma como demos espaço às

crianças, na nossa prática, para gerirem de forma independente e autónoma o seu trabalho no fator referente ao ensino resoluto.

3.3.4.1. Aumentar a autoestima das crianças

Será que a autoestima tem impacto no desempenho das crianças? Foi esta a questão que procurámos que os educadores respondessem com base na sua experiência. Os educadores foram unânimes em reconhecer que, de facto, a autoestima de uma criança influencia, de certa forma, o seu rendimento. Veja-se algumas das afirmações, neste sentido:

Tem. A autoestima das crianças tem influência no seu desempenho. Se uma criança acha que não é capaz de fazer uma determinada atividade é muito difícil depois essa criança conseguir atingir aquilo que se pretende com aquela atividade. Eu posso dizer que na minha sala a autoestima é o motor para que as coisas funcionem bem. (E1)

A autoestima das crianças tem influência no seu sucesso, porque as crianças que possuem uma grande autoestima têm uma autoconfiança mais elevada e uma maior motivação e, sobretudo, valorizam o seu trabalho e isso acaba por se refletir no seu desempenho e nos resultados do seu trabalho que, normalmente, são muito positivos. (E2)

No contexto do nosso grupo, algumas das crianças com as quais trabalhámos tinham uma baixa autoestima, pois eram inseguras, possuíam comportamentos autodepreciativos sobre o seu trabalho e valorizavam excessivamente o trabalho dos outros. Verificámos, assim, que estas atitudes acabavam por ter uma influência negativa nas suas aprendizagens, pois as mesmas tinham dificuldade em concluir uma atividade por falta de confiança e motivação.

Na realidade, estávamos conscientes de que aquelas crianças eram capazes de ter um melhor desempenho do que aquele que efetivamente apresentavam e que o facto de possuírem uma baixa autoestima interferia nas suas aprendizagens. Sendo assim, para aumentar a autoestima das crianças seguimos alguns dos conselhos de Lopes e Silva (2011) e criámos uma boa relação com elas, respeitando-as, compreendendo-as e, sobretudo, apoiando-as nos momentos em que estas mais necessitavam.

Inspirámo-nos, ainda, no trabalho de Muñoz-Repiso *et al.* (2000) e apostámos no reforço positivo como forma de criar um ambiente mais positivo na sala de atividades e aumentar a autoestima das crianças. Desta forma, recorremos, em diversas situações, ao *feedback* positivo, fornecendo informações às crianças sobre o seu trabalho e elogiando o seu desempenho. Constatámos, assim, que estas começaram a terminar as atividades com sucesso,

mais motivadas e satisfeitas com o seu trabalho, o que para nós foi um forte indício de que a sua autoestima começara a aumentar.

Tendo em conta esta nossa experiência, consideramos que foi importante termos construído expectativas elevadas relativamente às capacidades e competências das crianças. Na realidade, agir de acordo com essas expectativas ajudou-nos a transmitir às crianças a confiança de que necessitavam para alcançar os objetivos das atividades que dinamizámos.

Os educadores inquiridos tiveram também a oportunidade de partilharem connosco aquelas que são as estratégias que utilizam para aumentar a autoestima das crianças. Algumas das mencionadas vão ao encontro das nossas, no que respeita à aposta no reforço positivo e no desenvolvimento de expectativas elevadas em relação ao desempenho das crianças. Além do mais, os educadores acreditam que dar trabalho às crianças que estas sejam capazes de concluir sem dificuldade e estabelecer uma relação mais afetiva e de proximidade com as mesmas pode contribuir, igualmente, para o aumento da autoestima. A nível da escola, consideram que a divulgação e valorização pública dos desempenhos das crianças contribuem para o aumento da confiança e motivação das mesmas.

3.3.4.2. Delegar responsabilidades nas crianças

No estudo levado a cabo pela *National Commission on Education* (1996) que apresentámos no nosso enquadramento teórico, verificámos que uma das medidas que as escolas tomaram para melhorar a sua eficácia foi a atribuição de responsabilidades aos alunos. De acordo com o mesmo estudo, atribuir aos alunos posições de responsabilidade é uma forma eficaz de transmitir confiança nas suas capacidades e de desenvolver a sua maturidade.

Embora não tenhamos atribuído responsabilidades às crianças ao nível da escola, tal como sugere o mesmo estudo, esta foi uma prática recorrente no interior da sala de atividades, principalmente com as crianças mais velhas do grupo. Na verdade, estas tiveram um papel determinante na integração das mais novas, visto que as mesmas encontravam-se a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e eram, ainda, pouco autónomas. Uma das principais responsabilidades destas crianças consistia em ajudar os colegas mais novos a compreenderem e a colocarem em prática as regras da sala de atividades. Salientamos que esta era, também, uma das nossas responsabilidades, mas optámos por delegar parte dessa responsabilidade às crianças mais velhas do grupo, uma vez que as mesmas já conheciam as regras da sala de atividades. Além do mais, estas crianças apoiavam ainda os seus colegas em diversas situações do dia-a-dia, como por exemplo ajudavam-nos a arrumar a sala de atividades, indicavam-lhes onde se encontravam os materiais que necessitavam para

desenvolver as suas atividades, auxiliavam-nos a vestirem-se e a desporem-se na chegada à escola e na saída e, ainda, geriam algumas situações de conflito entre os mesmos que ocorriam no dia-a-dia.

Relativamente às crianças mais novas, estas começaram a ter algumas responsabilidades à medida que se tornavam mais autónomas. Desta forma, estas crianças tinham a responsabilidade de distribuir, durante as atividades, os materiais pelos colegas, fazer a chamada na hora do acolhimento, contar as crianças que estavam na sala e identificar aquelas que tinham faltado, verificar se os materiais estavam devidamente arrumados antes da saída e distribuir e recolher o leite na hora do lanche.

Constatámos, pois, que delegar responsabilidades nas crianças foi uma estratégia que serviu para as motivar e dar prova de que confiávamos no seu trabalho, tornando-as, assim, mais responsáveis e autónomas. Esta ideia é também defendida pelos educadores que consideram que a atribuição de responsabilidades às crianças tem impacto no seu desempenho. Veja-se o depoimento de um educador:

Sim, tem impacto, uma vez que as crianças sentem que estamos a confiar no seu trabalho e tentem cumprir a tarefa da melhor forma que conseguem e isso é muito importante, porque mesmo que elas não consigam atingir totalmente aquilo que se pretende, eu fico com a noção de que a criança se esforçou e não desistiu. Haver esse esforço por parte da criança é fundamental, pois no futuro a criança acaba por realizar a tarefa sem dificuldades, visto que ao longo do tempo foi percebendo em que aspetos tinha de melhorar para cumprir a tarefa na perfeição. (E1)

Por fim, resta-nos referir que consideramos que deveríamos ter criado um quadro de responsabilidades de modo a conferir uma melhor organização à distribuição das responsabilidades das crianças diariamente.

Já a caminhar para o final desta nossa reflexão, e uma vez que analisámos alguns dos fatores de eficácia que colocámos em prática no nosso estágio na Educação Pré-Escolar, consideramos relevante para a temática deste relatório tecermos algumas considerações acerca das principais linhas de força que orientam o programa *ProSucesso* que, como explanámos no capítulo anterior, se caracterizam por integrarem alguns fatores de eficácia identificados nas investigações desta área de estudo. Pretendemos debruçarmo-nos sobre este aspeto na seguinte secção deste capítulo.

3.4. O programa *ProSucesso* no contexto do estágio na Educação Pré-escolar

Relativamente ao programa *ProSucesso* recordamos que os três principais eixos que sustentam este programa são a aposta no desenvolvimento profissional dos docentes; a focalização na qualidade do ensino através do desenvolvimento de competências de leitura e o envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é do nosso interesse refletirmos acerca destes dois últimos eixos de ação, uma vez que estes estão mais direcionados com a prática dos educadores na sala de atividades.

3.4.1. Promover nas crianças o gosto pela leitura

São várias as investigações que demonstram que as escolas eficazes são aquelas que desenvolvem competências básicas nos seus alunos, sendo a leitura uma dessas competências, apesar de, como vimos no nosso enquadramento teórico, uma escola eficaz ser aquela que se preocupa em desenvolver integralmente os seus alunos e não apenas o domínio cognitivo (Góis & Gonçalves, 2005). De acordo a Direção Regional de Educação (2015), uma aprendizagem de qualidade passa, também, por desenvolver competências de leitura que, segundo o programa *ProSucesso*, são fundamentais na aquisição de competências das diversas áreas do saber.

Embora não tenhamos desenvolvido propriamente competências de leitura, uma vez que o grupo era constituído maioritariamente por crianças com três anos de idade, proporcionamos diversos momentos de leitura com a intenção de promover nas crianças o gosto pela mesma. Sendo assim, foram vários os momentos que dedicámos nas nossas atividades à leitura de histórias sobre as várias temáticas que trabalhámos. Seguindo os conselhos de Mata (2008), dávamos a oportunidade de as crianças retirarem as principais ideias das histórias, fazerem comentários sobre as mesmas e formularem questões sobre aquilo que ouviam. Nas palavras da mesma autora, a leitura de histórias potencia “o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (p. 72).

A aposta na leitura de receitas foi outra das nossas estratégias que permitiu promover a interação das crianças com a leitura. Em diversas intervenções desenvolvemos algumas atividades de culinária em que as crianças, antes da confeção de cada receita, procediam à leitura do seu modo de preparação e dos seus ingredientes. Para tal, escrevíamos a receita num

papel de cenário em texto escrito acompanhado de imagens, o que facilitava a leitura da receita por parte das crianças. Neste contexto, Marques (1990) defende que

cozinhar com a criança, em casa e na pré-escola, é uma atividade cheia de potencialidades educativas. Se os adultos envolverem a criança na preparação dos cozinhados, ela terá a oportunidade de saber como a leitura pode ser usado para seguir uma receita e para selecionar os alimentos. A pouco e pouco a criança aprende a reconhecer alguns produtos do uso corrente olhando simplesmente para o nome da embalagem. (p. 47)

Apresentamos, de seguida, uma das nossas atividades em que tivemos a oportunidade de confeccionar com as crianças brigadeiros de bolacha maria. Para uma melhor compreensão das dinâmicas que nortearam a atividade em causa pode consultar-se o Anexo VII – Figura 5, onde partilhamos esta realidade.

No início da atividade as crianças tiveram a oportunidade de ler a receita em grande grupo no tapete. Nesta fase pretendia-se que o grupo identificasse os ingredientes da receita e compreendesse o seu modo de confeção. Salientamos que aproveitávamos este momento para convocar alguns dos conhecimentos e experiências das crianças, questionando-as sobre a origem dos ingredientes, a sua cor e outras formas de utilização desses mesmos ingredientes. O domínio da Matemática foi, também, trabalhado através da contagem dos ingredientes e das suas quantidades.

Num segundo momento, as crianças sentaram-se à volta de uma mesa e experienciaram todas as fases de preparação da receita, isto é, partiram a bolacha maria, misturaram os ingredientes e deram forma aos seus brigadeiros. No final da atividade, cada criança comeu alguns dos brigadeiros que confeccionou.

Verificámos, pois, que nesta atividade as crianças envolveram-se de forma empenhada na confeção da receita e o grupo encontrava-se pouco agitado e muito motivado. Sendo assim, nas intervenções seguintes apostámos em atividades desta natureza e confeccionámos com as crianças diversas receitas como queijo branco, queijadas e pão.

3.4.2. Envolver os pais e a comunidade envolvente

Trazer os pais à escola foi uma tarefa difícil. A disfuncionalidade das famílias terá sido, eventualmente, o principal motivo pelo qual não conseguimos envolver os pais e familiares. Além do mais, alguns encarregados de educação não tinham disponibilidade para vir à escola devido a compromissos relacionados com os seus empregos, o que dificultou a nossa tarefa. Sendo assim, envolver os pais no processo de ensino-aprendizagem foi o fator de

eficácia que não conseguimos concretizar neste estágio. No entanto, consideramos que podíamos ter arranjado estratégias para envolver os pais em casa, visto terem existido alguns entraves à sua vinda à escola, como por exemplo incentivar as crianças a levar os livros da biblioteca para casa para que os pais os pudessem ler e explorar com aquelas ou até mesmo pedir materiais recicláveis aos pais para serem utilizados nas nossas atividades. Embora não tenha havido muito contacto com os pais neste estágio, adiantamos que esta experiência permitiu-nos refletir sobre futuras estratégias para promover a participação dos mesmos que foram colocadas em prática no estágio no 1.º C.E.B. que apresentaremos mais adiante.

Envolver a comunidade envolvente foi possível em dois momentos através de uma visita de estudo à mercearia e com a visita de um polícia à sala de atividades. Estes dois momentos serviram para consolidar conhecimentos sobre os temas que estavam a ser trabalhados e constatámos que todo o grupo conseguiu alcançar com muita facilidade os objetivos previstos. Nesta ordem de ideias, no estudo realizado pela *National Commission on Education* (1996), muitas escolas eficazes reconheceram que as aprendizagens importantes acontecem fora da escola e não no seu interior e que em muitos casos os alunos beneficiavam com a presença na escola de adultos que não eram funcionários da mesma.

É desta forma que finalizamos a nossa reflexão sobre o estágio na Educação Pré-Escolar, na certeza de que no mesmo reunimos um conjunto de aprendizagem e experiências que nos permitiram encher a nossa “bagagem” profissional e que nos foram muito úteis para o estágio que realizámos posteriormente. Partimos, assim, rumo à reflexão sobre o estágio pedagógico no 1.º C.E.B., no qual nos debruçaremos sobre os mesmos parâmetros que foram explorados no estágio cuja reflexão agora terminamos. É o que nos propomos a fazer no capítulo seguinte.

Capítulo IV

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- 4.1. Caracterização da realidade educativa objeto de intervenção
- 4.2. A ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 4.3. Os fatores de eficácia no contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico
 - 4.3.1. O ambiente de aprendizagem
 - 4.3.2. O ensino resoluto
 - 4.3.3. A monitorização do progresso
 - 4.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades
- 4.4. O programa *ProSucesso* no contexto do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, descrevemos toda a prática pedagógica que realizámos no âmbito do estágio no 1.º C.E.B. Neste sentido, iniciamos o capítulo com uma breve apresentação dos diversos contextos em que decorreram o nosso estágio, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala de atividades e o grupo de crianças com o qual trabalhámos. Seguidamente, percorremos, de forma sucinta, todas as nossas intervenções neste estágio, refletindo sobre algumas das atividades dinamizadas e, por fim, faremos uma análise mais profunda à forma como colocamos em prática alguns dos fatores de eficácia identificados na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008) e algumas das linhas orientadoras do programa *ProSucesso*.

4.1. Caracterização da realidade educativa objeto de intervenção

Ao iniciarmos o estágio pedagógico no 1.º C.E.B. tivemos a oportunidade de, durante sete dias, recolher informações sobre o contexto educativo no qual iríamos intervir. Este primeiro contacto com a escola e as suas dinâmicas foi muito importante para nós, na medida em que nos possibilitou perceber quais as potencialidades do meio em que a mesma estava inserida, que espaços e recursos poderiam ser utilizados na nossa prática pedagógica e quais as principais dificuldades e pontos fortes da turma com a qual viríamos trabalhar. Além do mais, foi necessário apropriarmo-nos de alguns documentos onde se encontravam patentes as principais linhas orientadoras que conferiam uma identidade tanto à escola como aos seus intervenientes – o P.E.E. e o P.C.E. –, para que as nossas decisões estivessem em conformidade com as diretivas destes documentos. Consultámos, também, o P.A.A., o C.R.E.B., os programas do 1.º C.E.B., os processos dos alunos tivemos, ainda, acesso à avaliação dos mesmos relativa ao período anterior.

Após recolhidas todas as informações de que necessitávamos sobre o contexto educativo, elaborámos o nosso P.F.I. Neste documento, delineámos os nossos objetivos e definimos as estratégias básicas de intervenção que foram cruciais para alcançar cada um deles. Podemos adiantar que os nossos objetivos consistiram em melhorar o desempenho da turma no domínio da leitura e da escrita, desenvolver o sentido de socialização, criar situações que levassem os alunos a (re)construírem o seu conhecimento sobre o ambiente que os rodeava, desenvolver o raciocínio lógico-matemático e fomentar práticas sugeridas pelo movimento das escolas eficazes.

Desvendados, assim, os métodos que utilizámos para recolher a informação e os objetivos que nos dispusemos a atingir, torna-se importante apresentar a realidade educativa na qual intervimos, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala de aula e a

turma, salientando a forma como tirámos partido das potencialidades dessa mesma realidade para a nossa prática e o modo como encarámos e contornámos as limitações da mesma. É o que nos propomos fazer nos pontos seguintes deste capítulo.

4.1.1. O meio envolvente

A escola na qual realizámos o estágio no 1.º C.E.B. situava-se numa das freguesias da periferia do concelho de Ponta Delgada. Na realidade, o facto de a escola se encontrar um pouco afastada do centro da cidade, impossibilitou-nos de explorar com a turma as potencialidades do mesmo, uma vez que não conseguimos providenciar transporte que nos levasse até àquele espaço. Apesar de não ter sido possível a realização de visitas de estudo, conseguimos trazer à sala de aula uma florista e um polícia, que trabalhavam no meio onde se inseria a escola, que nos vieram falar sobre as suas profissões e esclarecer as dúvidas que os alunos possuíam relativamente às mesmas.

Foi, ainda, possível explorar com a turma o património construído do concelho de Ponta Delgada, mais concretamente as suas calçadas através da realização de um trabalho em grupo, no qual os alunos tiveram a oportunidade de reproduzir e criar diversas calçadas com diferentes simetrias. O património cultural e religioso do mesmo concelho foi, também, explorado a partir de um texto sobre as festas em honra do Senhor Santo Cristo dos Milagres, que deu a conhecer aos alunos a origem desta festa religiosa e a sua importância para o povo açoriano.

4.1.2. No interior da organização escolar

Na presente secção deste capítulo, é nosso propósito apresentar a realidade educativa da escola onde se desenvolveu o nosso estágio. No entanto, procuraremos, primeiramente, entender que perceções têm os professores do 1.º C.E.B. sobre o que é uma boa escola e quais as suas principais características. Centraremos, depois, a nossa atenção nos espaços e recursos da nossa escola, salientando a utilidade que os mesmos tiveram na nossa prática pedagógica. Por fim, identificaremos possíveis condições e cenários de eficácia da organização escolar que nos acolheu, propondo algumas mudanças que, na nossa perspectiva, poderiam melhorar a eficácia da mesma.

4.1.2.1. O conceito e as características de uma boa escola: perspectivas dos professores do 1.º C.E.B.

Alguns dos objetivos que nos propusemos a alcançar na nossa investigação consistiram em perceber quais as perceções dos professores do 1.º C.E.B. relativamente ao que pensavam ser uma boa escola e que representações tinham acerca das principais características destas organizações.

Relativamente ao conceito de “boa escola” os professores foram unânimes em defender que uma boa escola é aquela que desenvolve diversas competências nos alunos. Veja-se os depoimentos dos professores, neste sentido: “Uma boa escola é aquela que cria condições para que os alunos desenvolvam competências nas várias áreas do saber e nos domínios cognitivo, social, afetivo e psicomotor” (P1)

Depois uma boa escola também é aquela que proporciona aos seus alunos as aprendizagens necessárias para a sua vida. Não é só cumprir os programas, a escola também educa, não é, a escola forma a vários níveis, forma a nível dos conhecimentos, forma a nível social, forma a vários níveis. (P2)

Na realidade, nestas representações podemos encontrar uma das linhas de força que sustentam o conceito de “escola eficaz”, que refere que estas instituições têm a capacidade de desenvolver integralmente todos os seus alunos, sendo que o sucesso destes últimos não se circunscreve apenas às capacidades que possuem nos domínios da matemática e da língua (Góis & Gonçalves, 2005). No entanto, não podemos deixar de realçar que os professores do 1.º C.E.B. inquiridos não fizeram qualquer referência às restantes características-chave que definem uma escola eficaz, nomeadamente a capacidade destas organizações para promoverem o sucesso de todos os seus alunos, acrescentarem valor ao desempenho inicial dos mesmos e melhorarem a sua eficácia ao longo do tempo.

No que diz respeito às características das escolas eficazes, os professores elencaram várias, algumas delas identificadas nas investigações desta área, entre as quais destacamos as boas condições físicas do edifício, a diversidade de materiais disponíveis, a colaboração entre os professores e o envolvimento dos pais e da comunidade envolvente. Partilhamos, assim, algumas das suas respostas:

Portanto, as boas escolas devem ter ou devem apresentar boas condições físicas, deve haver uma boa cooperação entre os professores e educadores e também deve haver uma aposta na participação dos pais e outras parcerias sociais com a comunidade. (P1)

Uma escola que tenha salas espaçosas com materiais adequados, uma vez que no 1.º ciclo a gente parte sempre do concreto e daí vai-se avançado para o abstrato e a sala deve estar apetrechada com materiais adequados aos programas, aos conteúdos programáticos, sobretudo na área da matemática, na área do estudo do meio, uma vez que também há aulas experimentais. (P2)

Conclui-se, assim, que as percepções dos professores do 1.º C.E.B. inquiridos sobre o conceito e as características de uma boa escola estão em consonância com alguns dos pressupostos teóricos do movimento das escolas eficazes.

4.1.2.2. Os espaços e os recursos da nossa escola

No que diz respeito à escola, onde realizámos o estágio, esta possuía vários recursos e espaços que nos foram muito úteis em diversos momentos do nosso estágio.

Um dos espaços utilizados por nós foi o polidesportivo, no qual realizávamos as aulas de educação-física. Apesar de este ser um espaço pouco amplo, podíamos encontrar no mesmo um anexo com diversos recursos relacionados com a área de educação físico-motora (colchões, arcos, cones, bancos suecos, bolas, entre outros) que utilizámos nas atividades e exercícios que realizámos no âmbito desta área com a turma.

A escola possuía, também, uma cozinha que foi um espaço indispensável para a dinamização de uma das nossas atividades, em que confecionámos com os alunos uma receita, de modo a consolidar conteúdos trabalhados na área de matemática. Na realidade, este espaço possuía todas as condições necessárias para realização da atividade, nomeadamente uma bancada, onde os alunos misturaram os ingredientes e amassaram a massa das bolachas, e um forno operacional, que foi utilizado para a cozedura das mesmas.

Aproveitámos, ainda, o facto de a escola possuir diversas paredes vazias para expor alguns trabalhos realizados pelos alunos. Deste modo, junto ao refeitório colocámos um painel decorado pela nossa turma, no qual expusemos alguns desenhos realizados pelos alunos da escola no âmbito de um concurso de ilustrações que organizámos. Também foi possível expor na parede exterior à sala diversos cartazes elaborados durante a realização de um trabalho em grupo sobre os planetas do Sistema Solar.

4.1.2.3. A eficácia da nossa escola

Com base nas nossas observações, constatámos que a escola possuía algumas características que foram identificadas em instituições eficazes nos estudos realizados sobre a eficácia das escolas.

Uma das principais características que a organização escolar deixava transparecer, principalmente para quem a frequentava, era a boa relação que existia entre o pessoal docente. Na realidade, verificámos que os professores e os educadores trocavam diversas ideias e opiniões sobre métodos de ensino e recursos, tendo em vista colmatar as dificuldades sentidas pelas suas turmas. Além do mais, verificámos que os objetivos e as normas da escola eram partilhados por todos os docentes, na medida em que colocavam em prática e seguiam as mesmas orientações, algumas delas sugeridas pela coordenadora da escola. A este respeito, Muñoz-Repiso *et al.* (2000), baseados em diversos estudos desta área de investigação, referem que haver uma concordância relativamente aos objetivos partilhados e colocar em prática de forma colaborativa esses mesmos objetivos é “outro dos fatores de eficácia que beneficiam tanto os alunos de alto como de baixo nível socioeconómico” (p. 21). Tendo por base este cenário, entendemos que a cultura da escola era coesa, sendo esta uma característica que poderá ter um impacto substancial sobre o que os alunos aprendem, tal como defende Deal (1985).

Constatámos, também, que a escola, de uma forma geral, apresentava um ambiente ordeiro e calmo. Na nossa perspetiva, as regras estavam bem definidas e notámos alguma preocupação por parte do pessoal docente e não-docente em transmiti-las aos alunos. Além do mais, verificámos que as relações entre os professores e os alunos desenrolavam-se num ambiente de grande familiaridade e respeito. Podemos adiantar, ainda, que para manter um clima ordeiro, a escola sancionava os alunos que perturbavam o seu ambiente e que não cumpriam as regras estipuladas, sendo que os mesmos ficavam de castigo, muitas vezes sem intervalo.

A escola organizava várias iniciativas que envolviam os pais e os encarregados de educação. Alguns dos professores confidenciaram-nos que no dia do pai convidaram os pais a virem à escola participar em jogos com os seus filhos e que no dia da mãe, por exemplo, organizaram um concurso de sopas confecionadas pelas mães dos alunos. Neste contexto, Marques (1997) relembram-nos que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p. 9).

Apesar de a nossa escola reunir um conjunto de condições que, na nossa perspetiva, podem, efetivamente, ter impacto no sucesso dos alunos, consideramos que um dos aspetos que poderia ser melhorado era o seu ambiente físico. Na verdade, alguns equipamentos não se encontravam em bom estado de conservação e o edifício estava um pouco degradado, chegando, por vezes, a chover no seu interior. Para além disso, a escola era um lugar frio e alguns dos seus espaços eram pouco iluminados. As suas paredes continham poucos estímulos visuais e havia uma fraca aposta em expor os trabalhos dos alunos. Esta foi uma lacuna que tentámos colmatar ao longo do nosso estágio e, como já tivemos oportunidade de adiantar, optámos por expor, em alguns momentos, os trabalhos realizados pela nossa turma.

Esta é também uma realidade enfatizada por um dos professores inquiridos que salientou que um dos aspetos que melhoraria na sua escola, por forma a aumentar a eficácia da mesma, eram as condições físicas do edifício. Veja-se o seu relato:

Se a escola tivesse melhores materiais e estrutura física, pois está muito degradada, talvez me sentisse melhor. Mas não é por isso que eu deixo de exercer as minhas funções sempre de forma a que os alunos aprendam. Quando a gente gosta de ensinar até na areia se ensina a escrever. Claro que é mais agradável trabalhar num ambiente agradável que não esteja a chover, a gente a sentir o vento dentro da sala, que as cortinas se molham porque entra água. Eu tive de por os armários para tapar as janelas para os alunos não sentirem o vento. (P2)

No caso particular dos restantes professores inquiridos por entrevista, estes elencaram outros aspetos que melhorariam nas suas escolas, tais como: a redistribuição dos alunos por outras organizações escolares para travar uma sobrelotação da escola e a inserção de mais professores de apoio educativo e de auxiliares de ação educativa.

4.1.3. A sala de aulas

Relativamente à sala de aulas, esta encontrava-se bem organizada e tinha uma boa iluminação. No entanto, uma das suas principais fragilidades era o seu espaço, uma vez que era pouco ampla. Na realidade, numa das nossas intervenções tivemos de realizar uma atividade noutra sala da escola que não estava a ser utilizada, visto que a nossa não tinha o espaço suficiente para a concretizar.

No que diz respeito à organização da sala, podemos referir que as mesas dos alunos encontravam-se dispostas em três filas, sendo que havia duas mesas mais afastadas que pertenciam às crianças com N.E.E. Salientamos que em diversos momentos juntámos estas mesas às restantes, de modo a integrar estas crianças nas atividades que dinamizávamos. A

sala dispunha de uma estante, onde eram colocados os *dossiers* e as capas dos alunos, um armário com material escolar, e outra estante com diversos livros de histórias. Do lado direito da sala, encostadas à parede, encontravam-se, ainda, algumas mesas de apoio que nos foram muito úteis para colocarmos os materiais que preparávamos para as aulas. Na figura que se segue (ver Figura 3) procuramos ilustrar tal realidade.

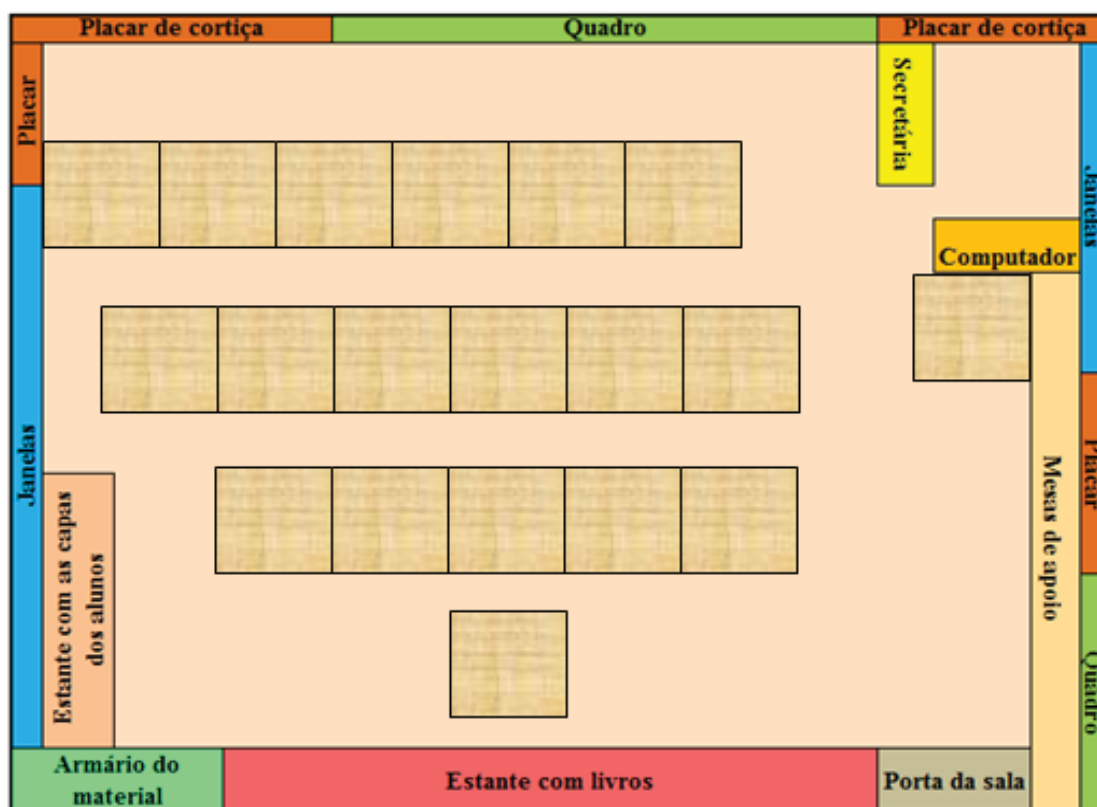


Figura 3 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala dispunha, também, de um conjunto de recursos dos quais nos apropriámos durante as diversas intervenções, tais como umas colunas, que utilizámos nos momentos em que visualizámos alguns vídeos sobre o Sistema Solar e os seus astros; um globo terrestre, que nos permitiu rever com os alunos algumas das características do nosso planeta e, ainda, diversos materiais ligados à área de Expressão Plástica como tesouras, lápis de cor, cola, pincéis e guaches, que foram utilizados pela turma nos momentos em que dinamizámos atividades daquela área. Por fim, importa salientar que a presença de vários placares de cortiça nas paredes da sala possibilitou-nos expor vários cartazes com conteúdos das diversas áreas curriculares, tais como uma tabela com os animais vertebrados e invertebrados e as suas respetivas subclasses; um quadro com as medidas de massa, capacidade e comprimento, e diversas tabelas com as subclasses dos determinantes.

4.1.4. A turma

O estágio no 1.º C.E.B. decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, que era constituída por dezoito alunos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

De uma forma geral, a turma era heterogénea no que respeita às suas necessidades e ritmos de aprendizagem e envolvia-se com empenho e motivação nas atividades que dinamizávamos, sendo esta última característica um dos seus principais pontos fortes. Na mesma encontravam-se, ainda, integradas duas crianças identificadas como portadoras de N.E.E., a Maria, que trabalhava conteúdos do 1.º ano de Português e Matemática e do 2.º ano de Estudo do Meio, e a Laura, que acompanhava juntamente com a restante turma os conteúdos do 3.º ano escolaridade, havendo a necessidade de adaptar os exercícios para um nível de exigência mais baixo. Salientamos, também, a situação da Natacha, que tinha chegado recentemente a Portugal de um país estrangeiro cuja língua materna era o inglês e que, por esta razão, se encontrava a trabalhar conteúdos do 2.º ano.

De modo a aprofundarmos um pouco mais as características da nossa turma, dedicaremos a próxima secção deste capítulo a apresentar as principais necessidades da mesma, bem como algumas das estratégias que procurámos colocar em prática para combater algumas das suas fragilidades. Pretendemos, também, na secção posterior, ilustrar com o recurso a um sociograma, as dinâmicas relacionais dos alunos da turma.

4.1.4.1. As necessidades dos alunos

Durante os dias em que observámos a turma, tivemos a oportunidade de compreender quais eram as principais dificuldades e necessidades dos alunos. Numa primeira análise aos seus resultados do período anterior, ficámos a perceber que as áreas da Matemática e do Português eram as mais fragilizadas. De facto, as nossas observações foram ao encontro desta primeira análise, revelando-se essencial definir objetivos prioritários e delinear estratégias para estas duas áreas.

Na área da Matemática, constatámos que alguns alunos da turma apresentavam dificuldades no domínio dos conteúdos relacionados com as frações, as áreas e os perímetros devido ao facto de possuírem um raciocínio lógico-matemático pouco desenvolvido. Preocupados em ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades, optámos por dinamizar diversas atividades que partiam de situações concretas, tais como a confeção de uma receita, a construção de calçadas e mosaicos ou até mesmo a resolução de exercícios e problemas com o

recurso a geoplanos, balanças, pizas, chocolates, entre outros materiais. Entendemos, pois, que estas estratégias tiveram um impacto positivo na forma como os alunos organizavam o seu pensamento perante os desafios que lhes eram apresentados. No entanto, admitimos que deveríamos ter trabalhado mais com a turma as estratégias de cálculo mental, uma vez que estas permitem desenvolver o sentido de número dos alunos e conseqüentemente o seu raciocínio lógico-matemático.

Na área do Português, verificámos que ao nível da leitura alguns alunos tinham dificuldades em ler um texto com um ritmo e uma entoação adequados, bem como a respeitar os sinais de pontuação. Sendo assim, ao longo do nosso estágio, foi necessário proporcionar diversos momentos de leitura, de forma a ajudar os alunos a ganharem mais segurança e a desenvolverem competências leitoras. Ainda nesta área, constatámos que a turma, de uma maneira geral, apresentava dificuldades ao nível da estruturação e produção de texto, sendo este um aspeto que tivemos em conta em algumas das nossas intervenções, nas quais pedimos aos alunos para planificarem, estruturarem e produzirem textos sobre determinadas temáticas.

4.1.4.2. As interações dos alunos da turma

No que diz respeito à interação e às relações existentes entre os alunos, podemos salientar que foi evidente para nós que na turma existiam diversos grupos de alunos que tinham uma relação muito próxima entre si. Na verdade, entendemos que o facto de os alunos pertencerem à mesma turma durante dois anos, possibilitou que se criassem diversos laços afetivos entre os mesmos. Desta forma, apresentamos, de seguida, um sociograma com as interações dos alunos, que construímos com base nas observações efetuadas (ver Figura 4). Salientámos que, para preservar a identidade dos alunos, atribuímos-lhes nomes fictícios.

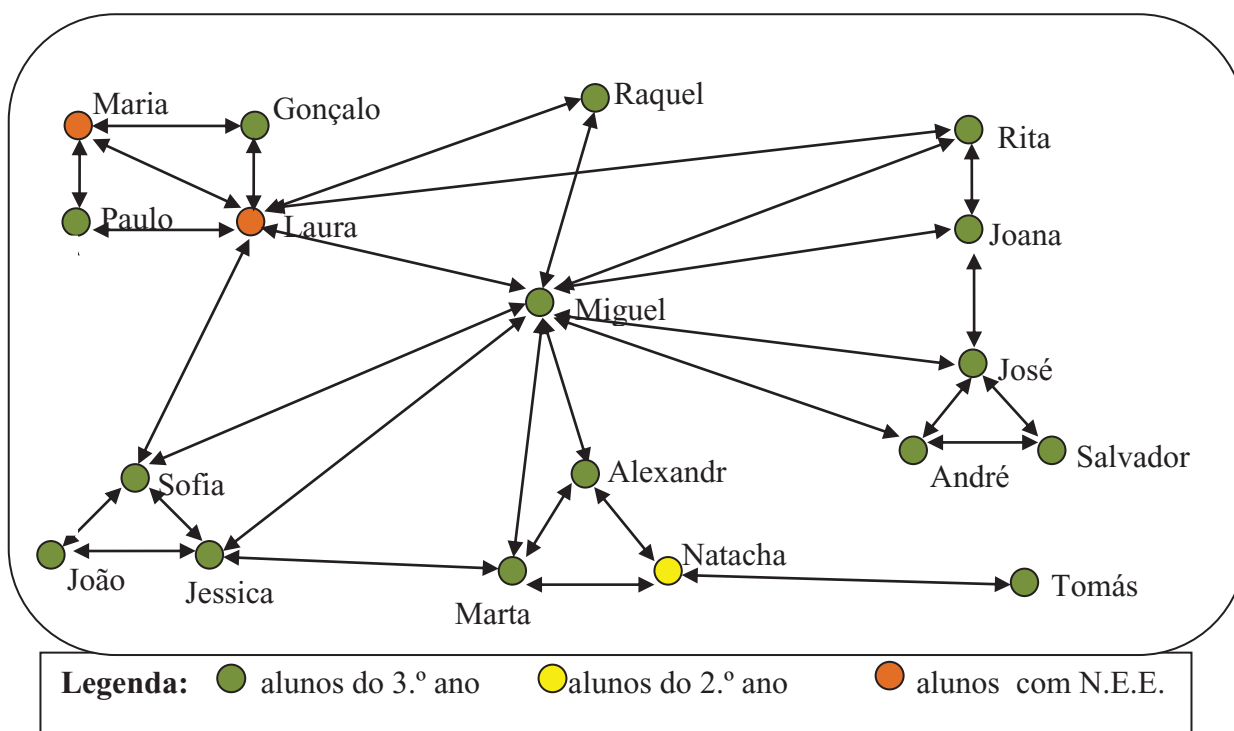


Figura 4 – Interações estabelecidas entre os alunos da turma

Tal como se pode perceber através da análise ao sociograma que apresentamos anteriormente, na nossa turma existia uma grande dinâmica de relações. Numa primeira análise, evidenciamos que o Miguel assume a centralidade da nossa rede de relações, sendo o aluno com um maior número de interações. Na realidade, o Miguel era um aluno que se integrava facilmente em todos os grupos de trabalho que organizávamos e tinha uma grande capacidade de liderança, sendo capaz de coordenar o trabalho do grupo e ajudar os colegas que apresentavam maiores dificuldades.

Chamamos também a atenção para o caso da Laura que, embora esteja integrada num quarteto juntamente com a Maria, o Gonçalo e o Paulo, era uma das alunas que tinha um maior número de relações com outros colegas da turma. No caso específico desta aluna, esta integrava-se bem nos grupos que eram constituídos por elementos com que se relacionava e caso este cenário não se verificasse tinha a tendência de desestabilizar o grupo no qual estava inserida.

Outro aspeto que se evidencia no sociograma que apresentamos é a existência na turma de três trios definidos. Não podemos deixar de salientar os casos do Salvador e do João que se destacam nesses trios por apenas se relacionarem com os elementos do seu grupo, não existindo quaisquer interações por parte destes alunos com outros colegas da turma.

Constatamos, também, que a Raquel e o Tomás são os alunos que se encontram mais isolados na turma, uma vez que não pertencem a um grupo específico e interagem pouco com outros colegas. No caso específico do Tomás, esse isolamento é mais flagrante, visto que este aluno apenas estabelece uma relação de proximidade com a Natacha que curiosamente conseguiu integrar-se num grupo, embora esteja há menos tempo na turma que ele. Na realidade, este aluno era tímido e procurava não chamar muita a atenção nem se destacar nas aulas. Entendemos, assim, que o facto de a Natacha e o Tomás se encontrarem ao lado um do outro na sala permitiu-lhes desenvolverem uma relação mais próxima. Além do mais, verificámos que quando estes dois alunos trabalhavam em conjunto os resultados dos seus trabalhos eram sempre muito positivos.

4.2. A ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que estão apresentados os diversos contextos nos quais se desenvolveu a nossa prática pedagógica, torna-se importante dar conta de algumas das atividades que desenvolvemos ao longo do nosso estágio no 1.º C.E.B. Desta forma, pretendemos adotar a mesma lógica que utilizámos na reflexão das práticas da Educação Pré-Escolar e expor um quadro-síntese que ilustrará as áreas que foram mais trabalhadas, sendo que destacaremos em cada atividade com tonalidade mais escura a área foco e com tonalidades mais claras as áreas que a ela estiveram associadas (ver Quadro 9). Posteriormente, faremos uma análise ao quadro e passaremos a apresentar o que fizemos em cada uma das nossas intervenções.

Quadro 5

Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II

Calendarização		Áreas de conteúdo							
Intervenção	Atividade	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Matemática	Expressão Físico-Motora	Expressões		
							Expressões artísticas		
							Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical
13 a 15 de março	1. ^a								
	2. ^a								
	3. ^a								
	4. ^a								
	5. ^a								

	6. ^a								
	7. ^a								
18 a 28 de abril	8. ^a								
	9. ^a								
	10. ^a								
	11. ^a								
	12. ^a								
	13. ^a								
	14. ^a								
	15. ^a								
	16. ^a								
	17. ^a								
	18. ^a								
	19. ^a								
	20. ^a								
	21. ^a								
	22. ^a								
	23. ^a								
	24. ^a								
	25. ^a								
26. ^a									
8 a 10 de maio	27. ^a								
	28. ^a								
	29. ^a								
	30. ^a								
	31. ^a								
	32. ^a								
	33. ^a								
	34. ^a								
23 a 26 de maio	35. ^a								
	36. ^a								
	37. ^a								
	38. ^a								
	39. ^a								
	40. ^a								
	41. ^a								
	42. ^a								
	43. ^a								
29 a 31 de maio (a pares)	44. ^a								
	45. ^a								
	46. ^a								
	47. ^a								
	48. ^a								
	49. ^a								
	50. ^a								
51. ^a									

Ao analisarmos o quadro exposto anteriormente, contactamos que ao longo do estágio pedagógico no 1.º C.E.B. dinamizámos, no seu conjunto, cerca de 51 atividades, sendo que foram desenvolvidas um maior número de competências nas áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, visto que eram as áreas que apresentavam uma maior carga horária e nas quais os alunos apresentavam maiores dificuldades, principalmente nas áreas do Português e da Matemática. Verifica-se, também, que a área da Cidadania esteve presente em algumas das nossas atividades e auxiliou, por diversas vezes, o desenvolvimento de competências da área que privilegiámos em cada atividade. Por fim, observa-se que as áreas das expressões foram aquelas que explorámos com menor regularidade, não só por possuírem uma carga horária mais reduzida, mas também pelo facto de terem existido professores coadjuvantes que ficaram responsáveis pela lecionação de algumas delas, como foi o caso das áreas da Expressão Físico-Motora e da Expressão Musical. No entanto, conseguimos convocar na nossa prática todas as áreas das expressões, sendo a Expressão Plástica a mais explorada. Feita uma análise global ao nosso quadro consideramos que estão reunidas as condições para apresentarmos uma síntese da nossa ação pedagógica.

Nesta ordem de ideias, a **primeira intervenção** decorreu entre os dias 13 e 15 de março e iniciámos-la trabalhando conteúdos da área de Matemática, nomeadamente a resolução de problemas com frações. Sendo assim, construímos alguns materiais manipuláveis, como pizzas e chocolates, que auxiliaram os alunos a resolver os problemas apresentados (A1). Nas palavras de Matos e Serrazina (1996), “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato” (p. 23). Apostámos, também, em jogos matemáticos, tais como o “bingo das frações”, o “jogo da memória das frações” e a “batalha das frações” (A2), para colmatar algumas das dificuldades sentidas pelas crianças nos conteúdos relacionados com este conteúdo específico. Na área de Estudo do Meio trabalhámos os animais vertebrados e invertebrados com o recurso ao *PowerPoint*. Para sintetizar os conteúdos recorremos a diversas estratégias, tais como a construção de quadros-síntese em grande grupo (A3 e A4) e a elaboração de um bilhete de identidade de um animal (A5), em que cada aluno foi desafiado a classificar um animal quanto à sua classe, ao seu tipo de alimentação, locomoção e revestimento e a apresentar o seu trabalho à turma. Ainda nesta intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de explorar um texto narrativo (A6), e construir e decorar um porta-chaves como presente para o “Dia do Pai” (A7).

Ao fazermos a reflexão acerca desta nossa primeira intervenção constatámos que a utilização dos materiais manipuláveis na abordagem à resolução de problemas com frações, a dinamização de jogos matemáticos, e a aposta em atividades nas quais os alunos puderam sintetizar e rever a matéria de uma forma dinâmica, contribuíram para que a turma apresentasse um desempenho positivo. No entanto, verificámos que deveríamos ter feito uma maior interligação entre diferentes áreas do saber, uma vez que nesta intervenção estas foram trabalhadas um pouco isoladas umas das outras. Foi este um dos principais aspetos que tentámos reverter na intervenção seguinte.

A **segunda intervenção** teve lugar entre os dias 18 e 28 de abril e o tema que girou em torno da mesma foi “os astros”. Na área de Português trabalhámos o texto “A fuga da Lua” (A9) e a partir de um episódio do mesmo elaborámos uma peça de teatro que foi dramatizada pela turma (A11). Segundo Reis (2003), “a expressão dramática é talvez aquela que melhor pode contribuir globalmente para o mais completo desenvolvimento da criança” (p. 130). Aproveitámos, ainda, o facto de estarmos a abordar a temática dos astros para explorar uma canção que trabalhava, sobretudo, a ordem pela qual os planetas se encontram organizados no nosso Sistema Solar (A12). Esta canção serviu de mote para o trabalho que se seguiu, nomeadamente um trabalho em grupo, no qual cada grupo ficou responsável por interpretar um texto sobre as características de um determinado planeta, sintetizar a informação contida nesse mesmo texto num cartaz disponibilizado por nós e apresentá-lo à turma (A16). Os mesmos grupos também ficaram responsáveis por pintar diversas esferas de esferovite que simbolizavam os planetas e o Sol com as cores características dos mesmos, construindo-se, assim, um Sistema Solar que ficou exposto na sala (A18). No entender de Pereira, Cardoso e Rocha (2015), as investigações da especialidade têm provado que os trabalhos em grupo contribuem “para a motivação dos alunos na aquisição de saberes e para o desenvolvimento de competências sociais, pois permite que aqueles partilhem ideias/opiniões/interesses e mobilizem as suas vivências” (p. 227). Ainda nesta intervenção, confecionámos com a turma bolachas, de modo a rever e colocar em prática alguns dos conteúdos trabalhados na área de Matemática, nomeadamente as medidas de capacidade e de massa (A19). A este respeito, Sousa (2015) lembra que, é fundamental que as explorações matemáticas na sala de aula façam sentido e tenham algum significado para os alunos. Nas suas palavras, “se um professor não conseguir responder à pergunta «Por que razão precisamos saber isto?», de uma maneira que faça sentido e tenha significado para os seus alunos, então terá que repensar necessariamente aquilo que está a ensinar” (p. 53). Por fim, como se pode constatar através da

leitura do quadro, há que realçar que nesta intervenção conseguimos trabalhar todas as áreas do saber.

Após finalizada a intervenção e feita a reflexão sobre a mesma concluímos que o facto de termos interligado as áreas de Língua Portuguesa, Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática para trabalhar a temática dos astros permitiu aos alunos adquirirem diversas aprendizagens de uma forma integrada. Constatámos, ainda, que a área da Matemática foi uma das áreas com desempenhos mais positivos e que recorrer a diversas situações do quotidiano para trabalhar as medidas de capacidade e de massa foi uma estratégia que se revelou muito eficaz. Por fim, verificámos que alguns alunos tiveram dificuldades ao nível da produção do texto e da escrita, sendo esta uma lacuna que tentámos colmatar na intervenção seguinte.

A **terceira intervenção** ocorreu entre os dias 8 e 10 de maio e teve como tema principal “as atividades económicas”. Sendo assim, na área do Português explorámos com a turma um poema, que através de jogos de palavras e de sons, descrevia o dia-a-dia de algumas profissões, salientando a sua importância (A29). Desafiámos, assim, toda a turma a ler o poema em coro, sendo esta uma estratégia que, segundo Gomes e Cavacas (1991), permite “apoi[ar] os indivíduos tímidos ou mais inibidos emocionalmente; cri[ar] mais oportunidades de práticas da leitura e contribu[ir] para um nivelamento do tom da leitura” (p. 113). Após a leitura e interpretação do poema, os alunos planificaram e elaboraram um texto sobre a profissão que gostariam de exercer no futuro (A30). Depois de terminarem o seu texto cada aluno trocou-o com outro colega que ficou encarregue de corrigi-lo e apresentá-lo à turma. Nesta intervenção, os alunos encarnaram a profissão de calceteiro, construíram em grupo diversas calçadas com quadrados de 1dm^2 , calcularam o perímetro e a área das mesmas e identificaram as suas simetrias (A31). Por último, na área de Expressão Dramática realizámos um jogo de imitação, no qual os alunos teriam de imitar uma profissão, através de gestos, para que a restante turma a adivinhasse (A32).

Relativamente a esta intervenção, concluímos que seria necessário continuar a trabalhar as áreas e os perímetros recorrendo, uma vez mais, a situações concretas, visto que alguns alunos apresentaram dificuldades no cálculo das mesmas. Verificámos, ainda, que seria necessário continuar a apostar em atividades em grupo, visto que a maioria dos alunos teve alguma dificuldade em cooperar com os colegas e a chegar a um consenso relativamente ao seu trabalho. Na área do Português, notámos algumas melhorias ao nível da produção de texto, quer a nível da planificação, quer a nível da organização.

A **quarta intervenção** realizou-se entre os dias 23 e 26 de maio. Uma vez que esta intervenção coincidiu com a celebração da festa do Senhor Santo Cristo dos Milagres, iniciámo-la com a exploração de uma entrevista sobre esta festa religiosa, através da qual os alunos ficaram a conhecer a história e a origem desta celebração (A36). Segundo o C.R.E.B., a qualidade na educação é determinada, em parte, pela possibilidade de os alunos desenvolverem de forma progressiva conhecimentos e valores sobre a realidade cultural, física e social que os rodeia (Alonso *et al*, 2011), sendo a exploração desta entrevista uma forma de os alunos adquirirem essas aprendizagens. Além do mais, aproveitámos o facto de estarmos a trabalhar a entrevista para explorar a estrutura da mesma e desafiar a turma a elaborar uma entrevista a uma florista que, no dia seguinte, viria à nossa sala para ser entrevistada pelos alunos. Ainda no âmbito da exploração das atividades económicas, convidámos um polícia que nos veio falar sobre a importância da sua profissão e alertar os alunos para os perigos da nossa sociedade (A39). Na área de Estudo do Meio, realizámos alguns jogos e experiências com ímanes (A41) e na área de Expressão Plástica os alunos deram asas à sua criatividade, através da elaboração de uma pintura livre (A42). Por fim, na área de Matemática realizaram um trabalho, em grupo, que tinha como principal objetivo construir mosaicos e rever conteúdos relacionados com as áreas e os perímetros (A44).

Ao fazermos um balanço desta intervenção verificámos que a entrevista à florista e a visita do polícia à sala de aula foram dois momentos muito enriquecedores em termos de aprendizagens. Ambos interagiram muito bem com a turma, o que facilitou o seu diálogo com os alunos. Na área da Matemática, notámos que houve progressos nos desempenhos dos alunos, no que diz respeito à medição de perímetros e áreas de figuras, o que nos permitiu avançar para novos conteúdos. Concluímos, ainda, que os alunos nesta intervenção foram capazes de cooperar e respeitar os colegas do seu grupo, havendo uma evolução relativamente à intervenção anterior.

A **quinta intervenção** decorreu entre os dias 29 e 31 de maio e realizou-se em conjunto com o nosso par pedagógico. Destacamos, assim, que na área de Matemática trabalhámos a organização e tratamento de dados e elaborámos, em conjunto com a turma, um gráfico de barras e um diagrama de caule e folhas a partir de situações reais, tais como o número de calçado dos alunos e os animais preferidos dos mesmos (A45). Na área da Expressão Físico-Motora dinamizámos diversos jogos em equipa e na área de Expressão Plástica os alunos pintaram um painel (A47) que mais tarde serviu para expormos os trabalhos dos vencedores do um concurso de ilustrações que realizámos na escola. De acordo com

Cardoso e Valassina (1988) a pintura para além de exercitar, torna patentes faculdades sensoriais, mentais e afectivas” (p. 84), sendo “umas das [atividades] mais completas e das que contém mais possibilidades expressivas” (p. 84). Na área de Português, cada aluno ficou responsável por criar uma história e apresentá-la aos colegas a partir da sequência de um conjunto de imagens que disponibilizámos (A49). Por fim, na área de Expressão Dramática, a turma dramatizou um texto dramático sobre a natureza, utilizando diversos adereços alusivos às suas personagens (A51).

Nesta última intervenção os alunos conseguiram atingir a maioria dos objetivos previstos e envolveram-se com empenho motivação em todas as atividades dinamizadas.

Apresentadas, em traços gerais, as nossas intervenções e as dinâmicas que procurámos imprimir nas mesmas, consideramos ser importante, antes de avançarmos para a reflexão sobre alguns dos fundamentos que sustentam a temática que decidimos aprofundar um pouco mais neste relatório, tecermos breves considerações relativamente a este estágio e às dificuldades e receios que sentimos em alguns dos seus momentos.

Sendo assim, há que salientar que fazemos um balanço muito positivo das aprendizagens que adquirimos ao longo deste estágio. É certo que esta foi a primeira vez que tivemos a oportunidade de lecionar neste nível de ensino e por esta razão, inicialmente, sentimo-nos inseguros, pois estávamos conscientes de que, apesar de dominarmos parte dos conceitos teóricos que aprendemos ao longo da licenciatura e do mestrado, tínhamos pouca experiência no que diz respeito a questões de natureza prática.

Na verdade, conjugar a teoria com a prática, no início, não foi fácil. Em primeiro lugar, porque a turma exigia que houvesse uma diferenciação entre os alunos, condição esta que de imediato nos preocupou, pois ficámos com receio de não saber gerir tal realidade ao longo das nossas aulas. Em segundo lugar, entendemos que a falta de experiência levou-nos a ter algumas dificuldades ao nível de ideias para possíveis materiais que poderíamos construir para trabalhar determinados conteúdos, sendo que, inicialmente, os recursos em que mais apostámos foram as fichas de trabalho. Por último, uma das principais dificuldades que tivemos ao longo deste estágio foi a gestão do tempo de aprendizagem, visto que muitas vezes as atividades tornavam-se demasiado longas. Em alguns momentos tivemos de terminá-las no dia seguinte, o que, por vezes, fez com que a turma perdesse o interesse em finalizá-las.

Na realidade, todas essas dificuldades e receios foram ultrapassados ao longo de todo o estágio, visto que fomos adquirindo mais experiência e confiança que nos permitiu contornar algumas das adversidades com que nos fomos deparando. Não podemos deixar de

realçar que essa confiança foi sendo construída, em parte, com o apoio da nossa orientadora da escola, que sempre se mostrou disponível para nos ajudar, sendo que as suas sugestões e críticas construtivas eram feitas no sentido de melhorarmos a nossa prática e enriquecermos o nosso trabalho.

Foi neste contexto de múltiplas aprendizagens que desenvolvemos um conjunto de práticas consideradas eficazes que, de acordo com as investigações que apresentamos no nosso capítulo inicial, têm influência nos resultados obtidos pelos alunos. É sobre essas práticas que nos debruçaremos nas próximas parcelas deste capítulo.

4.3. Os fatores de eficácia no contexto do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como já revelámos anteriormente, é nosso propósito centrar um pouco da nossa atenção sobre algumas das práticas que desenvolvemos ao longo do nosso estágio que foram identificadas pela pesquisa sobre a eficácia das escolas como sendo importantes na promoção do sucesso dos alunos e, conseqüentemente, na melhoria dos seus desempenhos e resultados. Sendo assim, de forma a seguirmos a mesma lógica que procurámos imprimir na nossa reflexão sobre o estágio na Educação Pré-Escolar, iremos refletir sobre a forma como estiveram presentes no nosso estágio quatro dos fatores de eficácia, e as suas respetivas subcategorias, identificados na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1994, referenciados por Lima, 2008), sendo eles: o ambiente de aprendizagem, o ensino resolutivo, a monitorização do progresso dos alunos e a atribuição de direitos e responsabilidades a estes últimos.

Relembramos que esta reflexão será acompanhada com os resultados do nosso estudo. Sendo assim, ao apresentarmos um fator de eficácia, pretendemos analisar os resultados dos questionários com as perceções dos professores do 1.º C.E.B. relativamente às subcategorias correspondentes a esse mesmo fator, a partir dos seus indicadores. Salienta-se que para cada indicador os professores do 1.º C.E.B. tiveram de se pronunciar, a partir de uma escala de 1 a 4, quanto ao grau de acordo ou de desacordo com as afirmações que lhes eram apresentados. Após fazermos uma análise a tais resultados, iniciaremos a reflexão sobre cada uma das subcategorias do fator, integrando, neste particular, alguns excertos das entrevistas.

4.3.1. O ambiente de aprendizagem

Segundo algumas das conclusões do estudo realizado pela *National Commission on Education* (1996), nas escolas que melhoraram a sua eficácia o ambiente de aprendizagem era visto com uma característica importante na promoção de desempenhos e atitudes positivas por

parte dos alunos. Neste sentido, procurámos perceber quais as perceções dos professores do 1.º C.E.B. dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande relativamente ao ambiente de aprendizagem da suas escolas e da sala de aulas onde lecionavam. Remetemos, assim, o leitor para os nossos anexos, nos quais apresentamos um quadro com os resultados relativos a este fator (ver Anexo VI – Quadro 5).

Da observação do referido quadro, verifica-se que, de uma forma geral, as tendências de resposta dos inquiridos situam-se nas duas colunas mais à direita, o que significa que a maioria dos professores do 1.º C.E.B. tenderam a concordar ou concordaram totalmente com as afirmações apresentadas.

Analisando, em particular, cada subcategoria observa-se que no que diz respeito à *Atmosfera ordeira*, a maioria dos professores tendeu a concordar que nas suas salas os alunos pedem autorização para se levantar (45%), são tolerantes às opiniões dos colegas (58,1%) e respeitam a sua vez de intervir (54%). Ainda neste contexto, tendem a discordar, contrariamente ao que verificámos com os educadores de infância, que nas suas salas há um nível excessivo de ruído dos alunos (33,7%).

No que diz respeito ao *Ambiente de trabalho atrativo*, a grande maioria dos professores participantes concordou totalmente que nas suas escolas as instalações encontram-se em bom estado de conservação (35,8%) e que as paredes estão decoradas com os trabalhos dos alunos (47,1%). Já no que diz respeito à sala de aula verificamos há uma tendência de a maioria dos inquiridos concordarem totalmente com o facto de as suas salas serem locais bem arejados (58,9%) e bem iluminados (61,3%). No sentido inverso, há uma grande dispersão de opiniões relativamente atratividade das paredes da escola, sendo que a maioria tendeu a discordar que na sua escola as paredes se encontram pintadas com cores agradáveis (37,1%).

Estes dados indicam que, na perspetiva dos inquiridos, as escolas públicas do concelho de Ponta Delgada e Ribeira Grande nas quais trabalham os professores do 1.º C.E.B. possuem ambientes de aprendizagem favoráveis ao sucesso dos alunos.

Neste sentido, foi, também, nossa preocupação ao longo das nossas intervenções desenvolver na sala de aula um clima de aprendizagem que fosse pautado pelo bom comportamento dos alunos e por boas condições de trabalho, sendo que pretendemos refletir de forma mais detalhada sobre estes dois aspetos nos pontos que se seguem.

4.3.1.1. Criar uma atmosfera ordeira na sala de aula

Nos dias em que tivemos a oportunidade de observar a turma, verificámos que, de uma forma geral, o clima da sala de aula caracterizava-se por ser ordeiro e calmo. As regras da

estavam bem definidas e a professora titular fazia questão de as relembrar todos os dias aos alunos, antes de iniciar as suas aulas. Este primeiro cenário com que nos deparámos foi para nós motivador e transmitiu-nos alguma confiança, pois considerámos que seria muito mais difícil gerirmos as nossas aulas se a turma fosse indisciplinada.

No entanto, nem sempre, durante as nossas intervenções o ambiente da sala se manteve com as características que mencionámos anteriormente. Na segunda intervenção, que coincidiu com a nossa semana intensiva, decidimos que os alunos iriam realizar um trabalho em grupo sobre os planetas do Sistema Solar. Sendo assim, cada grupo ficou responsável por elaborar um cartaz com as principais características de um planeta, tendo por base um texto que lhes tínhamos disponibilizado. Inicialmente, os trabalhos em grupo estavam a decorrer normalmente, sendo que cada elemento estava a sublinhar a informação que considerava pertinente colocar no cartaz do seu grupo. Todavia, quando os grupos chegaram à fase em que tinham de chegar a um consenso relativamente à apresentação do seu cartaz e à informação que pretendiam colocar no mesmo, a sala de aula tornou-se um “local caótico”. Uns grupos discutiam porque todos queriam escrever no cartaz e havia um elemento do grupo que não o permitia, outros grupos entraram num profundo desacordo quanto à informação mais importante que deveria ser apresentada no cartaz e, ainda, houve um grupo cujos elementos recusavam-se a partilhar entre si o material da atividade. A verdade é que, naquele momento, sentimos que tínhamos perdido o controlo de uma turma que revelava ter muita dificuldade em trabalhar em grupo, sendo este um aspeto que não nos foi possível constatar durante os dias de observação, período durante o qual a turma havia trabalhado numa metodologia de trabalho muito individual.

Perante esta situação, apercebemo-nos no momento que a melhor solução seria parar todos os trabalhos em grupo e conversar com os alunos sobre algumas das competências interpessoais e coletivas imprescindíveis para uma melhor interação com os outros num contexto de grupo. Ao tomarmos tal atitude estávamos conscientes dos conselhos de Arends (2008). Nas suas palavras, “os gestores eficazes das salas de aula também têm procedimentos que tornam o discurso na sala de aula mais satisfatório e produtivo, tal como falar um de cada vez durante uma discussão, ouvir ideias das outras pessoas, levantar o braço, e esperar pela sua vez” (p. 181). Após termos feito com a turma uma lista dessas competências e procedido à análise e reflexão acerca das mesmas, pedimos aos grupos que retomassem o seu trabalho. Verificámos, assim, que muitos dos alunos começaram a demonstrar um esforço para aceitar as diferenças de opinião, partilhar os materiais, esperar pela sua vez de intervir, falar mais baixo

de modo a não perturbar os restantes colegas e resolver de forma pacífica os conflitos que iam surgindo no seio do grupo. Há que salientar que durante todo o processo demos apoio a todos os grupos, no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem um trabalho em cooperação uns com os outros e a alcançarem, com sucesso, os objetivos da atividade.

Entendemos que esta experiência é um exemplo concreto de como um ambiente desordeiro na sala de aula pode ter um impacto negativo nas aprendizagens dos alunos. Na realidade, consideramos que se não tivéssemos promovido um momento de reflexão e de diálogo com a turma sobre o modo como se estavam a proceder os trabalhos em grupo, bem como acerca da importância de haver regras durante a sua realização, os alunos teriam tido muitas dificuldades em finalizar os seus trabalhos e, conseqüentemente, compreender os conceitos que neles estavam implícitos. Esta opinião é também partilhada pelos professores inquiridos que defenderam que um ambiente desordeiro na sala de aulas condiciona a aprendizagem dos alunos. Um dos professores defendeu esta realidade da seguinte forma:

Ah, sim, se, portanto, os alunos serem disciplinados condiciona. O aluno que é disciplinado é um aluno que é atento, se é atento desde que não tenha nenhum défice cognitivo, aprende com mais facilidade. (...) Portanto, a disciplina está na base da atenção e concentração que é necessária para a aprendizagem. (P2)

Não podemos deixar de referir que ao longo do nosso estágio promovemos diversas atividades em grupo com vista a ajudar os alunos a desenvolverem competências sociais e de colaboração uns com os outros. A verdade é que os alunos começaram a mudar a sua atitude e tornaram-se mais tolerantes, autónomos, cooperantes e disciplinados. O ambiente na sala, durante os trabalhos em grupo, ficou muito mais calmo e ordeiro. Nesta ordem de ideias, defendemos com Pato (1995), que defende “à medida que os alunos vão ganhando experiência de trabalho em grupo, segurança e controlo da dinâmica do seu grupo, os consensos relacionais estão facilitados e a dependência do professor, enquanto árbitro quase desaparece” (p. 51). Todavia, assumimos que, no final de cada trabalho, deveríamos ter proporcionado um momento de reflexão para que os alunos pudessem analisar o modo como funcionou o seu grupo e identificar os aspetos que poderiam ser melhorados a este nível em trabalhos futuros.

Ainda neste contexto, salientamos que nos momentos em que tivemos de lidar com problemas de indisciplina, optávamos por geri-los através de conversas com os alunos sobre os seus comportamentos, de modo a assegurar que os mesmos percebessem o que estavam a fazer de errado. Porém, inicialmente, sentíamos algum receio em chamar a sua atenção e

confrontá-los com os seus comportamentos, sendo este um medo que tivemos de ultrapassar para evitar que as suas atitudes perturbadoras se agravassem, o que nos dificultaria, futuramente, a gestão das nossas aulas. Por fim, recorriamos, também, ao elogio sempre que os alunos apresentavam uma conduta adequada na sala de aula, uma vez que este é o reforçador que se encontra mais facilmente disponível para os professores (Arends, 2008). Quanto aos professores inquiridos, estes defenderam que para gerir problemas de indisciplina na sala de aulas os professores devem dialogar com os alunos sobre as suas atitudes, trabalhar as regras da sala com os mesmos, preencher grelhas de comportamento e, ainda, reunir-se com os encarregados de educação e com outros elementos da comunidade educativa para debater as situações de indisciplina em causa. Veja-se os seguintes testemunhos:

Um professor na sua sala de aula para gerir os problemas de indisciplina deve relembrar e trabalhar as regras da sala de aula, deve falar e dialogar com os seus alunos sobre os seus comportamentos e por vezes também pode, se assim achar necessário, preencher grelhas de comportamento com os seus alunos. (P1)

De qualquer maneira, penso que para esses alunos devem existir, se calhar, reuniões periódicas com os encarregados de educação com a presença de professores, se calhar com o psicólogo, com elementos da comunidade educativa para ver, portanto, se se responsabiliza esse aluno a não ter determinadas práticas na sala de aula. (P2)

Por fim, assumiram que, no caso particular das suas escolas, as regras estavam bem definidas e que, na sua opinião, quem deve participar na definição dessas mesmas regras é toda a comunidade educativa, isto é, os professores, os educadores, as assistentes operacionais, os pais e os alunos.

4.3.1.2. Criar um ambiente de trabalho atrativo na sala de aula

No que diz respeito a esta subcategoria, podemos referir que a nossa sala era um espaço que possuía boas condições de trabalho. Os seus recursos estavam em bom estado de conservação e encontravam-se ao nosso dispor sempre que necessitávamos dos mesmos e nas paredes estavam expostos diversos cartazes e imagens apelativos com conteúdos das diversas áreas curriculares. Apesar de a nossa sala possuir um conjunto de condições que a tornavam um local agradável, também quisemos dar nosso contributo e criar um ambiente ainda mais atrativo e estimulante para os alunos.

Nesta ordem de ideias, apresentamos uma das nossas atividades, que foi dinamizada na sequência da atividade que refletimos no ponto anterior, na qual os alunos foram

desafiados a construir um Sistema Solar para ficar exposto na sala. Para uma melhor compreensão das dinâmicas que presidiram à atividade em causa pode consultar-se os nossos anexos (ver Anexo VII – Figura 6).

Para realizar esta atividade organizámos a turma em sete grupos de trabalho, sendo que seis deles ficaram responsáveis pela pintura dos planetas e o sétimo grupo ficou encarregue pela pintura do Sol. Foram entregues, ainda, alguns materiais de expressão plástica, tais como guaches, pincéis e jornais. Salientamos que, antes do início da atividade, recordámos as regras do trabalho em grupo com a turma e decidimos com os grupos quais os planetas que estes pintariam. Após cada grupo ter finalizado o seu trabalho, as esferas de esferovite ficaram a secar e, no dia seguinte, pendurámo-las no teto da sala com a ajuda dos alunos.

Não podemos deixar de realçar que a Expressão Plástica era uma área pouco explorada pela professora titular e um dos principais objetivos desta atividade era, precisamente, colmatar esta falha. Para além disso, foi ainda nossa intenção que os alunos compreendessem algumas das características dos planetas, os seus respetivos nomes, bem como a ordem pela qual estes se encontram dispostos no Sistema Solar. A verdade é que o Sistema Solar construído pela turma veio acrescentar mais alguma atratividade à sala e o facto de o mesmo ter ficado exposto permitiu-nos explorá-lo diversas vezes com os alunos que, por sua vez, conseguiram alcançar com sucesso os objetivos que mencionámos anteriormente.

Salientamos, também, que ao longo das nossas intervenções apetrechámos a sala com diversos cartazes, painéis e imagens, que facilitaram a transmissão dos conteúdos e a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos.

Nesta ordem de ideias, procurámos perceber que opiniões tinham os professores do 1.º C.E.B. sobre o que era uma escola com um ambiente de trabalho atrativo. Para além de mencionarem as condições físicas da escola como sendo um dos aspetos que confere alguma atratividade à escola, os professores enumeraram outras características, tais como as boas relações entre os professores, os alunos, os pais e pessoal não-docente, e a diversidade de espaços da escola. Desta forma, partilhamos a opinião de um dos professores que integra todos estes aspetos que referimos:

Uma escola com um ambiente de trabalho atrativo é aquela escola que tem boas condições físicas, materiais em bom estado de conservação, expõe os trabalhos dos alunos. É uma escola que tem vários espaços, nomeadamente uma biblioteca, uma sala de professores, um polidesportivo, um refeitório, uma cozinha, uma sala TIC e

também deve haver uma boa relação entre os professores, as assistentes operacionais, pais e encarregados de educação e é uma escola que realiza atividades letivas dinâmicas. (P1)

Ainda a este respeito, um dos professores partilhou connosco algumas das mudanças que realizaram na sua escola de modo a torná-la um local mais atrativo. Foram estas as palavras que utilizou:

Esta escola é nova, mas as paredes são muito brancas. E quando nós viemos para a escola, apesar de ser uma escola muito bonita, muito fresca, nós sentimos a necessidade de pregar umas coisinhas: uns desenhos, uns autocolantes, nas paredes, nos armários para não ficar tão branca, parecia assim mais, mais hospital. E então nós resolvemos colocar aqui na entrada, nas salas: uns bonecos, uns posters, uns cartazes mais coloridos que é para ficar mais acolhedor e mais cativante. (P4)

Em jeito de síntese, e fazendo uma reflexão global sobre esta subcategoria, realçamos que não tivemos muitas dificuldades em criar um ambiente de aprendizagem atrativo na sala de aula e entendemos que conseguimos torná-la sala um espaço mais agradável e estimulante para os alunos.

4.3.2. O ensino resoluto

De acordo com Arends (2008), embora não exista uma fórmula simples para um ensino eficaz, os professores eficazes têm “um repositório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado” (p. 19). Desta forma, inspirámo-nos nos resultados da investigação de Simmons, Hillman e Mortimore (referenciados por Lima, 2008) e, durante o nosso estágio no 1.º C.E.B, procurámos desenvolver um conjunto de práticas que, segundo os mesmos autores, caracterizam um ensino resoluto, com o intuito de melhorarmos a qualidade do nosso ensino. Sendo assim, e à semelhança do que temos feito até ao momento, antes de avançarmos para a nossa reflexão sobre este fator de eficácia apresentamos os resultados do nosso estudo relativo ao mesmo. Nos anexos encontra-se um quadro com os resultados sobre este fator de eficácia que serviram de ponto de referência para a análise que faremos, de seguida, sobre os mesmos (ver Anexo VI – Quadro 6).

Através da análise do quadro, observa-se que as respostas dos professores do 1.º C.E.B. centraram-se nas duas colunas mais à direita do quadro, o que significa que a maioria dos professores tendeu a concordar ou concordou totalmente com as afirmações apresentadas.

Fazendo uma breve análise aos resultados de cada uma das subcategorias, podemos verificar que, no que diz respeito à *Organização Eficiente*, uma grande percentagem de professores concorda totalmente que planificam sempre a sua prática (69,9%), apesar de adaptarem o plano de aula, consoante as necessidades (73,4%). Para além disso, 52,3% dos inquiridos tendem a concordar que seguem à risca a sua planificação. Este é um dado curioso, uma vez que, no sentido inverso, como vimos no capítulo anterior, a maioria dos educadores admitiu não seguir à risca as suas planificações.

No que diz respeito aos *Propósitos Claros*, podemos concluir a partir dos resultados que muitos dos professores do 1.º C.E.B. tendem a concordar que explicam aos seus alunos os objetivos por detrás dos conteúdos trabalhados (55,0%), principalmente no início das aulas (50,3%), assumindo que ao longo das mesmas identificam os objetivos que estão a ser atingidos (52,3%) e que no final da cada sessão de aprendizagem sintetizam as principais ideias a reter (52,6%).

Relativamente à forma como os professores do 1.º C.E.B. estruturam as suas aulas, a maioria dos inquiridos tende a concordar que planifica as suas aulas com uma quantidade abundante de tarefas para os alunos realizarem (51,1%) e com atividades que implicam a possibilidade de os alunos fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho (58,6%). Ainda neste contexto, 52,0% dos professores concordam totalmente que procuram que os alunos estejam focados em poucas tarefas ao mesmo tempo, para não se dispersarem demasiado.

Por fim, a grande maioria dos professores do 1.º C.E.B. inquiridos (57,6%) concorda totalmente que adapta frequentemente as suas práticas aos diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos.

A partir dos dados anteriores, conclui-se que os professores do 1.º C.E.B. que trabalham nas escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, de acordo com as suas respostas, praticam na sua sala de aulas um ensino resoluto.

Apresentados os resultados do nosso estudo, dedicaremos as próximas quatro parcelas deste capítulo à reflexão acerca de cada uma das práticas que caracterizam este fator.

4.3.2.1 Planificar as aulas para organizar melhor o trabalho

Durante o estágio no 1.º C.E.B., e à semelhança do que aconteceu no estágio anterior, umas das nossas responsabilidades consistia em preparar uma sequência didática com as principais linhas orientadoras da nossa ação. Por outras palavras, neste documento encontravam-se as atividades que pretendíamos dinamizar e a sua respetiva ordem no tempo,

os conteúdos que iriam ser mobilizados, os objetivos que os alunos deveriam alcançar e, por fim, as estratégias que tencionávamos desenvolver, tendo em conta as características da turma.

Se é verdade que a planificação “é vital para o ensino” (Arends, 2008, p. 92), no nosso caso particular, que nos encontrávamos na nossa formação inicial, este processo ganhou contornos ainda mais importantes, uma vez que é era nesta fase que ouvíamos os conselhos e as dicas dos nossos orientadores, de escola e da Universidade, relativamente à forma de como poderíamos melhorar as nossas propostas de atividades e as estratégias que se encontravam associadas às mesmas. Sendo assim, os momentos em que planificávamos com os nossos orientadores foram, para nós, uma mais-valia, na medida em que nos permitiram adquirir novas aprendizagens enquanto futuros profissionais de ensino.

Desvendando, assim, um pouco daquele que foi o processo de conceção da planificação pelo qual passámos antes de todas as nossas intervenções, podemos revelar que uma das preocupações que tínhamos quando planificávamos as nossas aulas relacionava-se com a definição de estratégias de intervenção que ajudassem os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Na verdade, essas estratégias começavam a ser pensadas e definidas durante o processo que antecedia a planificação, isto é, nos momentos em que avaliávamos os desempenhos dos alunos após as nossas intervenções. Tal como defende Arends (2008), a planificação é um processo cíclico, sendo que as “informações sobre a avaliação influenciam o conjunto seguinte de planificações do professor [e] a instrução que segue” (p. 101). Sendo assim, todas as prioridades que definíamos durante a avaliação eram integradas e tidas em conta na nossa planificação, como podemos verificar no excerto que partilhamos da sequência didática que norteou a intervenção.

Nesta intervenção será necessário rever as classes de palavras, uma vez que muitos alunos apresentaram dificuldades neste conteúdo na última intervenção. Essa revisão será feita a partir de uma atividade em grande grupo. Apostar-se-á em atividades de escrita, como por exemplo a escrita de textos narrativos, e em atividades em que os alunos terão de identificar e corrigir erros de ortografia que o texto contenha. Nesta área, alguns alunos irão receber um apoio específico em diversos momentos. Sendo assim, irei apoiar o André, o Gonçalo, o João e o Paulo durante a interpretação de textos e o Tomás e a Sofia durante a realização de questões de gramática. Trabalharei, também, a leitura com o Paulo, o Gonçalo, o João, o André e o Tomás, visto que foram os alunos que apresentaram, na última intervenção, mais dificuldades neste domínio (SD-PC III, p. 1).

Após estarmos conscientes do que pretendíamos trabalhar e desenvolver durante as intervenções, partilhávamos e discutíamos as nossas intenções pedagógicas, num primeiro momento, com a orientadora de escola e, num segundo momento, com o orientador da Universidade. Salientamos, desde já, que ambos sempre se mostraram recetivos às nossas ideias e disponíveis para esclarecer todas as nossas dúvidas. Depois de os orientadores aprovarem as nossas atividades, começávamos a elaborar o documento da planificação no qual tínhamos de apresentar toda a dinâmica pedagógica da nossa ação e fundamentar, com base no trabalho de diversos autores da especialidade, as nossas estratégias básicas de intervenção.

Durante todo o processo de planificação sentimos algumas dificuldades em conciliar o tempo que dedicávamos à consolidação dos conhecimentos com o tempo que destinávamos à introdução de novos conteúdos. Na verdade, em algumas intervenções era-nos pedido que trabalhássemos diversos conteúdos, para podermos cumprir o programa, mas sentíamos que o tempo da intervenção era insuficiente para fazer uma abordagem a todos eles, uma vez que também era necessário reservar algum espaço das nossas aulas para colmatar as dificuldades dos alunos. A este respeito Arends (2008) reitera que “decidir o que ensinar está entre os aspetos mais difíceis da planificação do professor porque existe muito para aprender e tão pouco tempo para ensinar” (p. 102).

Assumimos, ainda, que, inicialmente, quando planificávamos as nossas atividades, estas por vezes tornavam-se muito longas para o tempo de que dispúnhamos para as realizar, sendo que em algumas situações tivemos de as prolongar para o dia seguinte. Esta foi uma dificuldade que procurámos ultrapassar ao longo do estágio e a professora titular teve um papel muito importante neste sentido, uma vez que nos forneceu diversos conselhos de como rentabilizar as nossas atividades sem as alongarmos muito.

Relativamente à importância que a planificação teve no nosso estágio, entendemos que este foi um documento que nos permitiu orientar e organizar a nossa prática e encarar o estágio de uma forma mais confiante. Além do mais, possibilitou-nos antecipar alguns problemas, imprevistos e contratemplos, que poderíamos vir a ter durante as intervenções, melhorando, assim, a forma como geríamos as nossas aulas. Também os professores inquiridos assumiram que o facto de planificarem ajudava-os a orientarem a sua prática. Veja-se o depoimento de um dos professores, neste sentido:

A mim, pessoalmente, orienta-me, porque principalmente para cumprir o programa. Não significa que eu cumpra à risca aquela planificação. Mas pronto, orienta-me

porque eu já falei disto, já falei disto, já falei disto. Claro que às vezes a planificação não sai nada como eu planifiquei, mas não é por isso que eu deixo de dar o programa. E às vezes os desvios que os alunos fazem são bastante interessantes e acaba por ser uma aula bastante interessante. (P2)

Consideramos, ainda, que os alunos beneficiaram com facto de planificarmos com antecedência as aulas, uma vez que este processo permitiu-nos pensar e preparar diversas atividades enriquecedoras, através das quais aqueles puderam adquirir diversos tipos de aprendizagens. Para além disso, algumas dessas atividades criaram uma nova dinâmica na sala de aula e chamaram a atenção da turma que se envolveu com grande satisfação e motivação. O impacto da planificação no desempenho dos alunos é também reconhecido pelos professores participantes no nosso estudo. Observe-se o seguinte depoimento:

Eu quando chego aqui de manhã eu sei sempre o que vou fazer. Mas acho que sim. Eles apercebem-se... quando são pequeninos talvez não, mas quando estão no 3.º e 4.º ano eles apercebem-se quando as aulas têm um fio condutor e eles também percebem melhor e interligam os conhecimentos e organizam melhor as ideias, porque a gente está aqui para os ensinar a organizarem-se e a orientá-los. (P2)

4.3.2.2. Lecionar aulas com propósitos claros

Como já tivemos oportunidade de realçar no ponto anterior, quando planificávamos as nossas aulas, definíamos os objetivos de aprendizagem que os alunos deveriam alcançar em cada uma das nossas atividades. Na verdade, esses objetivos eram depois transmitidos aos alunos, no início das nossas aulas, para que estes ficassem a par do que se esperava dos seus desempenhos. De acordo com Lopes e Silva (2011), é muito importante que os professores comuniquem aos seus alunos os objetivos das suas lições. Nas suas palavras, “a investigação estabelece uma relação estreita entre a capacidade do professor para ser claro e específico e a aprendizagem dos alunos” (p. 37). Sendo assim, a título de exemplo, e uma vez que na maioria das atividades do estágio clarificámos aos alunos os propósitos do seu trabalho e que objetivos teriam de alcançar para serem bem-sucedidos, apresentámos uma das nossas atividades que se desenvolveu nestes mesmos moldes mencionados anteriormente. Com o objetivo de ilustrar tal realidade, partilhamos uma figura na qual reunimos vários apontamentos da atividade em causa (ver anexo VII – Figura 7).

Esta atividade consistiu na dinamização de diversos jogos que trabalhavam conteúdos relacionados com as frações. Neste sentido, Santos (2010) lembra que “ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer,

mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem” (p. 12). A corroborar tal opinião, Viamonte (2012) defende que “a introdução de jogos pode motivar o aluno a abrir-se à aprendizagem da matemática, pois o jogo é uma ferramenta que pode ser usada para tornar a aprendizagem mais divertida” (p. 27).

Uma das razões pelas quais decidimos implementar esta atividade deveu-se ao facto de termos constatado que a turma revelava muitas dificuldades em compreender alguns dos conteúdos relacionados com as frações, sendo que seria necessário os alunos consolidarem alguns aspetos básicos sobre esses conteúdos e adquirir bases sólidas que lhes possibilitassem perceber conteúdos mais complexos desta mesma matéria. Por esta razão, a atividade apresentada teve como principal objetivo utilizar o jogo como forma de superar as dificuldades dos alunos nos conteúdos relacionados com as frações. Foi também nossa intenção incentivar o gosto pela Matemática através do jogo e dinamizar jogos através dos quais os alunos aprendessem conteúdos matemáticos em momentos de interação com o outro.

Para esta atividade foram delineados diferentes objetivos para cada um dos jogos, pois para que o jogo seja implementado de uma forma séria e rigorosa é necessário, de entre várias condições, definir quais os objetivos que se pretende alcançar com a sua dinamização (Alsina, 2004). Sendo assim, no jogo do bingo os alunos tinham de escrever frações, tendo em conta a parte pintada de cada figura; no jogo “a batalha das frações” era esperado que fossem capazes de reconhecer frações equivalentes e identificar frações decimais e os números decimais correspondentes às mesmas e, por fim, no jogo da memória deveriam comparar números racionais na forma de fração com o mesmo denominador ou com o mesmo numerador. Estes foram os objetivos transmitidos aos alunos no início da aula e lembrados durante os jogos.

Importa salientar que, no final de cada jogo, os alunos fizeram uma pequena reflexão individual sobre o seu desempenho, com base nos objetivos pedagógicos definidos para o jogo. A partir desta reflexão, ficaram conscientes de quais eram, efetivamente, as suas dificuldades e que conteúdos teriam de trabalhar mais para as superar. Quanto a nós, a mesma reflexão ajudou-nos a perceber quais os objetivos que foram menos alcançados pela turma e que necessitavam de ser alvo de uma maior exploração e esclarecimento, bem como que alunos precisavam de um apoio mais individualizado a fim de poderem conseguir ultrapassar as suas dificuldades.

Ainda no que diz respeito a esta subcategoria, e fazendo um balanço dos efeitos da mesma, entendemos que clarificar os objetivos das nossas aulas aos alunos ajudou-os a focarem-se e concentrarem-se nos seus trabalhos e nos propósitos subjacentes aos mesmos.

Nesta ordem de ideias, os professores do 1.º C.E.B. assumiram que os alunos apresentam melhores resultados quando estão conscientes dos propósitos dos seus trabalhos:

Sim, eles apresentam melhores resultados, eles ficam conscientes dos objetivos que devem alcançar até ao final da aula e assim podem refletir sobre o seu desempenho, tendo em conta os objetivos traçados. Esta reflexão permite-lhes perceber quais as suas principais dificuldades para mais tarde tentarem ultrapassá-las. (P1)

Por último, realçamos que, normalmente, os objetivos eram transmitidos oralmente ou escritos no quadro e que, no final das nossas aulas, sintetizávamos, com base nesses mesmos objetivos, as principais ideias trabalhadas, recorrendo a questões, a esquemas ou a fichas de trabalho.

4.3.2.3. Estruturar as nossas intervenções

Quando enquadrámos os fundamentos desta temática, tivemos a oportunidade de adiantar que, para estruturarem as suas aulas, os professores eficazes recorriam a questões para ajudar os alunos a focarem a sua atenção nos aspetos mais importantes dos conteúdos que estavam a explorar, atribuíam-lhes tarefas para que pudessem gerir autonomamente o seu trabalho. Pretendemos, assim, neste subcapítulo, refletir sobre este duplo cenário.

No que diz respeito ao primeiro cenário, Reynolds, Teddlie e Stringfield (2015) lembram que os estudos sobre a eficácia dos professores têm sublinhado a importância destes profissionais de ensino envolverem os alunos nas suas aulas com questões de ordem cognitiva, inferior ou superior, consoante os conteúdos que estão a ser trabalhados. Estes autores adiantam, ainda, que os professores devem disponibilizar um tempo adequado aos alunos para responderem às questões, tendo em conta o grau de dificuldade da pergunta, e dar um *feedback* imediato às suas respostas.

Neste sentido, na nossa prática foram vários os momentos em que procurámos recorrer ao questionamento, embora com propósitos e objetivos diferentes. No início das aulas, as questões formuladas podiam ter duas finalidades: rever alguns dos conteúdos explorados no dia anterior ou introduzir um novo conceito, partindo das perceções prévias dos alunos sobre o mesmo. Já no decorrer das nossas aulas, as questões eram colocadas no sentido de percebermos se os alunos estavam a compreender os conceitos que estavam a ser trabalhados e esclarecer algumas dúvidas que surgiam por parte dos mesmos. Por fim, no final da aula, eram formuladas perguntas para sintetizar todos os conteúdos que tinham sido explorados e deixar algumas pistas sobre aquilo que seria abordado no dia seguinte. Não podemos deixar de realçar que, em todos estes momentos, incentivámos e encorajámos, por

diversas vezes, a turma a colocar questões sobre a matéria, sendo esta uma prática que estimula a capacidade de pensar dos alunos (Lopes & Silva, 2011).

Resta-nos concluir que questionar os alunos permitiu-nos não só orientá-los para os aspetos que, efetivamente, os mesmos necessitavam de compreender, como também colocá-los a refletir sobre os conceitos, criando-se, assim, um ambiente de aprendizagem na sala mais produtivo e estruturado.

Relativamente ao segundo cenário, foi nossa preocupação ao longo do estágio fomentar práticas que desenvolvessem a autonomia dos alunos, dando-lhes, assim, a oportunidade para gerirem, de forma responsável, a sua própria aprendizagem. A este respeito, Veríssimo (2014) defende que “é fundamental criar situações em que o aluno possa decidir o que fazer, de modo a retomar o sentido de controlo e autonomia no processo de aprendizagem (p. 82). Também os professores inquiridos defenderam a importância de delegarmos autonomia aos alunos para gerirem o seu trabalho. Em relação a este cenário atenda-se ao relato de um dos professores:

Ao delegarmos autonomia aos alunos estes ficam responsáveis pela sua aprendizagem e isto implica que os alunos sejam capazes de encontrar estratégias para ultrapassarem os problemas com que se deparam, selecionar recursos para dar resposta aos objetivos das tarefas que estão a realizar e avaliar os resultados do seu trabalho. Ao longo deste processo os alunos adquirem inúmeras aprendizagens que lhes possibilitam melhorar o seu desempenho. (P1)

Sendo assim, decidimos que seria profícuo para os alunos a introdução de ficheiros autocorretivos na sala de aula. Estes ficheiros foram colocados em três cestos, um para cada área, numa mesa ao fundo da sala. Sempre que os alunos terminavam as suas tarefas iam buscar um ficheiro com os conteúdos que estavam a ser trabalhados e procediam à sua resolução e correção, consultando as soluções do mesmo. Consideramos que esta estratégia trouxe ganhos significativos para a aprendizagem dos alunos, na medida em que lhes desenvolveu competências de autorregulação. Por outras palavras, os alunos comprometiam-se a resolver os exercícios, criavam estratégias para os resolver, aplicavam essas mesmas estratégias, avaliavam os resultados do seu trabalho e refletiam sobre os mesmos, procurando soluções para os melhorar. Na realidade, verificámos que alguns alunos tornaram-se mais autónomos, aspeto que melhorou a forma como geríamos as nossas aulas, visto que nos deu espaço para apoiarmos aqueles que apresentavam ainda muitas dificuldades.

4.3.2.4. Adaptar as estratégias e os materiais aos estilos de aprendizagem dos alunos

Adaptar as estratégias e os materiais aos estilos de aprendizagem dos alunos foi para nós um dos desafios mais exigentes que tivemos ao longo do nosso estágio. Isto porque na nossa turma havia duas alunas com N.E.E. e outra aluna que estava a trabalhar conteúdos do 2.º ano. Deste modo, tínhamos de preparar recursos diferentes para essas três alunas e, ainda, construir outros materiais para a restante turma. Esta situação, inicialmente, deixou-nos um pouco desconfortáveis, pois sentimos que não iríamos ter tempo suficiente para construir vários recursos e encontrar diversas estratégias que fossem ao encontro das diferentes necessidades, interesses e capacidades dos alunos. A verdade é que nas nossas primeiras intervenções tivemos dificuldades em gerir essa diferenciação, quer ao nível da construção de recursos, quer ao nível da prática na sala de aula. No entanto, a experiência que fomos adquirindo ao longo do estágio dotou-nos de um conjunto de ferramentas práticas que nos ajudaram contornar muitas das contrariedades que surgiram no nosso dia-a-dia. Sendo assim, em vez de dinamizarmos diferentes atividades para os alunos com dificuldades, decidimos, em muitas das ocasiões, incluí-los nas atividades com toda a turma, tendo o cuidado de adaptar as tarefas às suas necessidades.

Nesta ordem de ideias, Roldão (2005), baseando-se nos estudos de Hopkins (2000), defende que “as práticas de ensino bem-sucedidas, estudadas na investigação, são recorrentemente aquelas que apostam em organizar estratégias de diferenciação autêntica para os seus diferentes estudantes” (p. 18). Desta forma, ao adaptarmos os materiais e as estratégias de aprendizagem, foi nossa intenção promover o sucesso dos alunos, pois entendemos que estes teriam muitas dificuldades em serem bem-sucedidos se ignorássemos, por completo, as suas necessidades.

É com base nestes fundamentos que apresentamos um exemplo de uma das nossas atividades, na qual conseguimos integrar todos os alunos, adequando os conteúdos, os materiais e as estratégias às capacidades e interesses dos mesmos. A este propósito remetemos o leitor para os anexos onde mostramos uma figura que ilustra as dinâmicas da atividade (ver Anexo VII – Figura 8).

Como se pode depreender através da visualização da figura, nesta atividade, os alunos tiveram de oportunidade de construir calçadas portuguesas. A ideia para esta atividade surgiu quando nos encontrávamos a explorar com os alunos do 3.º ano, na área de Estudo do Meio, o património construído do Concelho de Ponta Delgada, e, na área da Matemática, as áreas, os perímetros e as simetrias. Além do mais, a aluna do 1.º ano, a Maria, estava a trabalhar

contagens e pretendíamos introduzir as áreas e os perímetros à Laura, a aluna do 2.º ano. Deste modo, considerámos que estavam reunidas todas condições para realizar uma atividade em que pudéssemos, efetivamente, integrar todos os alunos da turma e trabalhar com os mesmos os conteúdos que se encontravam nos seus diferentes programas.

Para realizar esta atividade dividimos em turma em três grupos de trabalho. Optámos por esta modalidade inspirados na opinião de Matos e Serrazina (1996) que defende que o trabalho em grupo nas aulas de matemática “pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre alunos e mais atividades de resolução de problemas, promovendo assim uma mudança da natureza das actividades que tradicionalmente têm sido dominantes na aula de Matemática” (p. 149). Cada grupo ficou responsável por construir uma calçada sugerida por nós, com quadrados brancos e pretos com 1dm^2 , a partir de uma imagem que se encontrava num guião que foi entregue para o efeito. Após as calçadas estarem construídas, pedimos aos elementos dos grupos que calculassem o perímetro das calçadas e também a sua área, a partir da fórmula da área do retângulo. No caso da Maria, esta teve a tarefa de contar o número de quadrados brancos e número de quadrados pretos, registar essas quantidades e compará-las, enquanto a Laura, para calcular a área da calçada, procedeu à contagem dos quadrados que a constituíam.

De uma forma geral, muitos dos alunos conseguiram atingir os objetivos previstos para esta atividade. No entanto, constatámos que alguns deles revelaram alguma dificuldade em aplicar a fórmula da área e foi necessário traçar outras estratégias que os ajudassem a ultrapassarem as suas dificuldades, sendo este um aspeto sobre o qual teremos oportunidade de refletir no ponto seguinte deste capítulo. Verificámos ainda que, no decorrer da atividade, a turma estava motivada e entusiasmada, razão pela qual decidimos desafiar, posteriormente, os grupos a criarem a sua própria calçada e a apresentarem-na aos restantes colegas, criando-se, assim, um momento de troca de aprendizagens e experiências.

Ao confrontarmos os professores do 1.º C.E.B. sobre a importância de se adaptar os métodos de ensino às características da sua turma, estes assumiram que esta prática melhora o desempenho dos alunos e defenderam a sua utilização nas aulas. No excerto que se segue damos conta desta realidade:

Melhora e tem que se fazer pedagogia diferenciada. Se um aluno não aprende de determinada maneira tem-se que experimentar de outra maneira para ele aprender. (...) Podem não aprender o que os outros aprendem, porque quem tem défice cognitivo já é à partida uma criança diferente. De qualquer maneira, o básico eles conseguem

aprender. Ainda não tive um aluno que não tivesse aprendido o básico que é a leitura e a escrita. (P2)

Em jeito de conclusão, defendemos com Sousa (2008) que a diferenciação curricular é “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. (p. 1). Para que isto se torne uma realidade, entendemos que cabe ao professor a tarefa de definir estratégias e criar condições para que todos os seus alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender (Arends, 2008).

4.3.3. Monitorização do progresso

De acordo com Sammons, Hillman e Mortimore (1994, citados por Lima, 2008), as pesquisas sobre a eficácia das organizações escolares têm demonstrado que as escolas eficazes monitorizam o progresso dos alunos e o seu desempenho enquanto instituição educativa. Desta forma, foi nossa intenção perceber quais as perceções dos professores do 1.º C.E.B. dos dois concelhos onde realizámos o inquérito por questionário relativamente a estes dois cenários no contexto particular das suas práticas e das suas escolas. Com o objetivo de partilhar os resultados de tais perceções, remetemos o leitor para os nossos anexos (ver Anexo VI – Quadro 7).

Analisando os resultados que se encontram no quadro, constatamos que as tendências de resposta dos professores do 1.º C.E.B. se concentram na coluna mais à direita, sendo que os inquiridos, na sua maioria, tenderam a concordar com as afirmações apresentadas.

No que diz respeito à *Monitorização do desempenho das crianças*, verifica-se que a maioria dos professores do 1.º C.E.B. tende a concordar que nas suas escolas existem registos sobre os níveis de aprendizagens dos alunos (50,9%) e que com base nesses mesmos registos são criados programas com o intuito de colmatar as dificuldades de aprendizagem das crianças (59,7%). Ainda neste contexto, constata-se que os professores participantes no estudo tendem a concordar que o coordenador da sua escola empenha-se para recolher informação sobre o progresso de cada criança (47,7%) e envolve-se nas decisões relativas aos programas de melhoria desenvolvidos (50,0%). Estes resultados vão ao encontro dos de Edmonds (1979, citado por Lima, 2008) que identificou no seu estudo cinco características das escolas eficazes, entre as quais a existência de sistemas de monitorização do desempenho dos alunos que permitiam aos professores e ao diretor terem a consciência do progresso dos mesmos.

Relativamente à *Avaliação do desempenho da escola*, a mesma percentagem de professores tendeu a concordar (42,0%) e a concordar totalmente (42,0%) que a sua escola faz uma avaliação regular do seu desempenho enquanto instituição educativa.

A partir dos dados anteriores, conclui-se que professores do 1.º C.E.B. que trabalham nas escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, de acordo com as suas respostas, monitorizam o progresso das crianças e avaliam o desempenho da escola.

Analisados em traços gerais os resultados do estudo relativos a este fator de eficácia, refletiremos, no ponto seguinte, sobre o modo como foi feita a monitorização do progresso dos alunos no contexto da nossa prática pedagógica.

4.3.3.1. Monitorizar o desempenho dos alunos

No que diz respeito a esta subcategoria, podemos adiantar que o acompanhamento feito ao desempenho dos alunos realizou-se nos mesmos moldes daquele foi feito na Educação Pré-Escolar. Por outras palavras, após cada intervenção avaliávamos o desempenho da turma, tendo como referência a informação que recolhíamos através da análise dos trabalhos dos alunos e da observação dos seus desempenhos nas aulas. Relativamente a este último método de recolha de informação, Neves e Ferreira (2015) realçam que “as informações recolhidas através da observação permitem a identificação imediata das dificuldades e a resposta às necessidades de cada aprendiz, através de uma planificação de atividades que contemple formas de apoio adequadas e o uso de metodologias diferenciadas” (p. 73). Sendo assim, observar os desempenhos dos alunos durante as aulas foi para nós uma mais-valia, uma vez que nos possibilitou identificar as principais dificuldades dos mesmos e, posteriormente, definir estratégias prioritárias de intervenção que os ajudassem a minimizá-las ou até mesmo ultrapassá-las. Desta forma, consideramos que a nossa avaliação assumiu uma função formativa. De acordo com Lemos *et al.* (1993), este tipo de avaliação caracteriza-se por possibilitar um “acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem [a] cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (p. 27).

Neste sentido, mostramos umas das nossas atividades que surgiu na sequência da avaliação da nossa terceira semana de intervenção, na qual constatámos que diversos alunos tinham revelado algumas dificuldades ao nível do cálculo da área e do perímetro de figuras:

Relativamente aos descritores D2 e D4 verifica-se que estes foram os descritores em que os alunos tiveram maior dificuldade em atingir sem ajuda. Como se pode verificar estes descritores dizem respeito às áreas e aos perímetros que foram conteúdos recentemente introduzidos na turma. Sendo assim, será necessário continuar a apostar em atividades que envolvam situações concretas de cálculo de áreas e de perímetros de

figuras, de modo a facilitar a compreensão abstrata destes conteúdos. (ASD-PC III, p. 6)

Nesta ordem de ideias, partilhamos nos nossos anexos uma figura com diversas imagens da atividade em causa (ver Anexo VII – Figura 9). Como se pode depreender através da visualização de tal figura, a atividade teve como principal objetivo construir mosaicos com diferentes simetrias, sendo que os alunos tinham também como tarefa calcular a área e o perímetro do mosaico construído em cada grupo.

No que concerne ao desempenho da turma nesta atividade, verificámos que a maioria dos alunos conseguiu calcular sem ajuda a área e os perímetros de uma figura, mostrando claros sinais de que dominavam estes conteúdos. Este progresso ficou, assim, registado na avaliação da nossa quarta intervenção, tal como se percebe no excerto que transcrevemos de seguida:

Na área da Matemática, pode-se constatar que houve uma evolução no desempenho da turma relativamente à minha última intervenção no que diz respeito à medição de áreas e perímetros (D1 e D3). Considero, assim, que a aposta em materiais manipuláveis permitiu aos alunos progredirem do pensamento concreto para o abstrato. (ASD-PC IV, p. 4)

Centrando a nossa atenção nas representações dos professores do 1.º C.E.B. sobre a monitorização do progresso dos alunos, adiantamos que os mesmos referiram que acompanhavam o desempenho dos seus alunos, recorrendo a questões, a fichas de avaliação de conhecimentos, a jogos e, ainda, ao preenchimento de grelhas de avaliação. Todos os professores partilharam a opinião de que esta é uma prática que tem impacto no desempenho dos seus alunos, tal como podemos observar no depoimento de um dos professores:

Sim, como referi anteriormente acompanhar o desempenho dos alunos permite recolher informação sobre os seus desempenhos e adotar estratégias que vão ao encontro das suas dificuldades. Também ao longo desse acompanhamento comunico aos alunos que conteúdos precisam de trabalhar mais e que conteúdos conseguem dominar. Eu acho que acompanhar o desempenho dos alunos contribui para que estes tenham melhores resultados. (P1)

Ainda neste contexto, procurámos saber quais eram as perceções dos professores relativamente à avaliação do desempenho da sua escola. Neste sentido, referiram que nas suas escolas quem realizava a avaliação eram os professores em conselho de núcleo, embora tenham assumido que, na sua opinião, toda a comunidade educativa deveria participar nessa

avaliação. Nesta ordem de ideias, um dos professores partilhou connosco a razão pela qual considera ser importante acompanhar o desempenho da escola. Veja-se o seu depoimento:

Sim, porque permite identificar falhas ao nível do funcionamento e organização da escola, aferir se os objetivos da escola estão a ser alcançados e definir estratégias que criem condições para atingir os objetivos e metas em falta. Nesta escola, por exemplo, para colmatar a dificuldade de leitura criamos um projeto que se chama “Clube de Leitura” onde os alunos têm contacto com várias histórias. (P1)

Em jeito de síntese, adiantamos que não tivemos dificuldades em monitorizar o desempenho dos alunos, sendo este um processo que entendemos ter sido muito relevante para a nossa prática pedagógica, pois não só nos permitiu refletir de uma forma crítica sobre a nossa ação, como também possibilitou que se criassem mecanismos de ação e estratégias que ajudaram os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e a alcançar o sucesso.

4.3.4. Atribuir direitos e responsabilidades aos alunos

Na presente secção deste capítulo, pretendemos dedicar um pouco da nossa atenção à reflexão sobre outro dos fatores de eficácia identificado na investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008): a atribuição de direitos e responsabilidades aos alunos. Desta forma, apresentamos em anexo um quadro com os resultados do nosso estudo empírico sobre este fator (ver Anexo VI- Quadro 8).

Analisando o quadro, verifica-se que as tendências de resposta dos professores do 1.º C.E.B. se concentram na coluna mais à direita, sendo que os inquiridos, na sua maioria, tenderam a concordar com as afirmações apresentadas.

No que diz respeito à primeira subcategoria, referente ao *Aumento da autoestima das crianças*, verifica-se que a maioria dos professores concorda totalmente que nas suas escolas há uma grande preocupação com o bem-estar das crianças (80,6%). Ainda neste cenário, constata-se que os inquiridos tendem a concordar que a maioria dos alunos da sua escola tem uma autoestima elevada, devido à forma como os docentes interagem com eles (56,3%) e que há uma disponibilidade por parte dos docentes para escutar as crianças (52,0%).

Relativamente às *Posições de responsabilidade* atribuídas aos alunos, verifica-se que 56,7% dos professores tendem a concordar que os alunos têm oportunidades para participar em decisões que afetam a sua vida escolar e que assumem tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (41,3%).

Por fim, no que concerne ao *Controlo do trabalho*, os professores participantes tendem a concordar que dão espaço às crianças para que estas possam gerir de forma independente as tarefas que lhes são atribuídas (47,7%).

Os dados expostos permitem concluir que, de acordo com as perspetivas dos professores do 1.º C.E.B., as escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande delegam responsabilidades nos alunos.

Terminada a análise aos resultados deste fator de eficácia, e à semelhança do que fizemos no capítulo anterior, refletiremos nos próximos pontos deste capítulo sobre o modo como aumentámos a autoestima dos nossos alunos e lhes delegámos responsabilidades.

4.3.4.1. Aumentar a autoestima dos alunos

Na nossa turma tivemos de lidar com casos de alunos que tinham a sua autoestima em níveis que considerámos preocupantes.

Um caso muito particular foi o do Gonçalo. Este aluno apresentava algumas dificuldades nas áreas da Matemática e do Português e a sua falta de confiança levava-o, muitas vezes, a recusar-se a resolver os exercícios propostos por nós, chegando mesmo a rasgar e a riscar as fichas de trabalho que disponibilizávamos. Sendo assim, foi necessário dar um apoio específico a este aluno, de modo a ajudá-lo a aumentar a sua confiança e motivação. De acordo com Blum (2007), os alunos progridem quando acreditam que a escola deposita grandes expectativas sobre o seu desempenho e proporciona um apoio importante para o seu sucesso. Nesta ordem de ideias, para aumentar a autoestima deste aluno, uma das estratégias que adotámos foi a utilização do reforço positivo, elogiando as diversas conquistas e os bons desempenhos apresentados pelo mesmo. No entender de Veríssimo (2014), a aposta no reforço positivo tem impacto positivo na motivação dos estudantes, visto que “ao enfatizar e reforçar os aspetos positivos, o aluno reforçará a confiança própria, e conseqüentemente tenderá a manter a persistência e envolvimento” (p. 82). Outra estratégia que adotámos passou por pedir ao aluno que resolvesse alguns exercícios com grau de dificuldade mais baixo, para que este “experimentasse” o sucesso e, desta forma, aumentasse a confiança nas suas capacidades. A este propósito, Veríssimo (2014) adianta que “ao ter sucesso, o aluno recupera a perceção de controlo da tarefa e sucessivamente aumenta os índices motivacionais, que por sua vez aumentam o empenho e por isso, a probabilidade de sucesso (p. 82). Na nossa opinião, estas estratégias acabaram por ter impacto no desempenho do Gonçalo, uma vez que verificámos que este começou a participar com maior frequência nas aulas, a envolver-se nas atividades com empenho e motivação e a tornar-se mais autónomo, tal como podemos

comprovar através de alguns excertos das nossas avaliações em que damos conta destes aspetos.

Nesta área destaco a participação do Gonçalo e do Paulo que em certos momentos se predispuseram a ir ao quadro e a participar em diversas circunstâncias, revelando, assim, interesse e empenho na realização das tarefas propostas. (ASD-PC II, p. 8)

Fazendo uma análise vertical da tabela da área da Matemática, verifica-se que a maioria dos alunos conseguiu identificar as horas corretamente, havendo uma melhoria no desempenho dos alunos neste descritor (D1) relativamente à última intervenção. Realço o desempenho do Gonçalo que na última intervenção não conseguiu atingir este descritor. (ASD-PC III, p. 6)

Este aluno, embora tenha revelado algumas dificuldades, tem-se tornado mais autónomo e tem participado cada vez mais nas aulas, mostrando-se interessado e empenhado em ultrapassar as suas dificuldades. (ASD-PC IV, p. 4)

Não podemos deixar de sublinhar que as estratégias que mencionámos anteriormente, para o caso do Gonçalo, também foram colocadas em prática com outros alunos da turma que revelavam igualmente alguma insegurança quanto às suas capacidades. No entanto, uma das estratégias que mais se evidenciou foi a utilização do *feedback* com o intuito de fornecer informações importantes aos alunos de como estes poderiam melhorar o seu trabalho e apresentar um melhor desempenho.

Confrontados com a questão sobre a influência da autoestima no desempenho dos alunos, os professores que entrevistámos foram unânimes em concordar que autoestima de um aluno tem impacto no seu rendimento. Veja-se o relato de um professor, neste sentido:

Sim, porque um aluno com autoestima elevada relaciona-se de forma positiva com os colegas e professores, confia no trabalho que faz e nas decisões que toma, é motivado, é responsável, aceita sugestões para melhorar o seu trabalho e apoia os colegas. Todos estes aspetos permitem aos alunos terem resultados muito positivos. (P1)

Para além disso, os professores partilharam connosco aquelas que são as suas estratégias que utilizam para aumentar a autoestima dos alunos, entre as quais destacamos: o reforço positivo, a atribuição de tarefas com um grau de dificuldade mais baixo, o elogio e a implementação de atividades e jogos que os alunos consigam vencer através dos seus conhecimentos.

4.3.4.2. Delegar responsabilidades nos alunos

A literatura da especialidade tem realçado que atribuir responsabilidades aos alunos é uma forma eficaz de transmitir confiança nas suas capacidades (National Commission on Education, 1996; Muñoz-Repizo et al., 2000; Blum, 2007). Na verdade, esta também é uma ideia partilhada pelos professores inquiridos que defenderam a importância de delegar responsabilidades nos alunos no contexto das suas turmas. No relato que se segue damos conta desta realidade:

Sim, ao atribuirmos responsabilidades aos alunos estamos a dar-lhes um voto de confiança e a acreditar no seu trabalho. Desta forma, os alunos sentem-se mais motivados e tentem desempenhar da melhor forma as tarefas que lhes são propostas, o que poderá ter impacto positivo nos resultados do seu trabalho. (P1)

Neste sentido, ao longo das nossas aulas foram várias as situações em que atribuimos responsabilidades aos alunos. Na verdade, já tivemos a oportunidade de salientar, ao longo deste trabalho, alguns desses momentos, nomeadamente a aposta na realização de trabalhos em grupo e na introdução dos ficheiros autocorretivos, sendo que em ambos os casos os alunos tinham a responsabilidade de controlar o seu trabalho.

Para além disso, em todas as aulas nomeávamos um aluno que ficava responsável por nos ajudar em algumas tarefas diárias, tais como distribuir e recolher os materiais das atividades (fichas de trabalho, geoplanos, cartolinas...) e solicitar à auxiliar de ação educativa o projetor e a tela. Esta foi uma estratégia que, no nosso entender, contribuiu para que o comportamento da turma melhorasse, uma vez que os alunos só poderiam ser escolhidos se tivessem apresentado um bom comportamento no dia anterior.

Os alunos tinham também a responsabilidade de fazer os trabalhos de casa sempre que os atribuíamos. A este respeito, salientamos que a turma se mostrou muito responsável, uma vez que traziam os trabalhos de casa sempre feitos e tiravam algumas dúvidas que tinham surgido durante a sua realização.

Por fim, durante as aulas pedíamos algumas vezes aos melhores alunos para auxiliarem os colegas que apresentavam mais dificuldades, sendo que esta era uma estratégia que procurávamos colocar em prática, sobretudo, quando trabalhávamos conteúdos relacionados com a área da Matemática. A este propósito Matos e Serrazina (1996) realçam que “ajudar os colegas pode ser útil aos melhores alunos, ao permitir-lhes observar processos conhecidos e reflectir sobre eles a um nível superior. Para isso, é preciso que a ajuda não se limite a dar informações, mas envolva explicação” (p. 149). Adiantam-nos, ainda, os mesmos

autores que “a ajuda pode também beneficiar os alunos com dificuldades desde que estes reconheçam a sua necessidade e tenham oportunidade de usar, de facto, as explicações recebidas” (Matos & Serrazina, 1996, p. 149). Entendemos, assim, que esta estratégia garantiu aos alunos com maiores dificuldades um apoio redobrado, quer da nossa parte, quer da parte dos seus colegas.

Terminado mais um percurso reflexivo acerca dos fatores de eficácia e dos seus impactos na nossa prática pedagógica, somos agora confrontados com a necessidade de nos debruçarmos sobre os eixos de ação do Programa *ProSucesso* que, como sabemos, estabelecem um conjunto de indicações que convergem com os resultados da pesquisa sobre a eficácia das escolas. Pretendemos, assim, refletir sobre alguns desses eixos nos próximos pontos deste capítulo.

4.4. O programa *ProSucesso* no contexto do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como vimos no primeiro capítulo deste relatório, o programa *ProSucesso* defende que, para se combater o insucesso escolar, é necessário haver um maior foco na qualidade das aprendizagens dos alunos, privilegiando-se, sobretudo, o desenvolvimento de competências leitoras, e criando-se parcerias entre a escola, os pais e a comunidade educativa. Desta forma, é nossa intenção aprofundar um pouco mais a forma como colocámos em prática estes dois eixos norteadores.

4.4.1. Desenvolver competências de leitura nos alunos

Tal como já havíamos anunciado anteriormente, alguns alunos da nossa turma revelavam dificuldades na leitura de textos, nomeadamente ao nível da fluência. Sendo assim, uma das nossas prioridades ao longo do estágio foi desenvolver a fluência de leitura desses alunos, visto que “nos primeiros anos de escolaridade os professores devem (...) fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (Ferreira & Horta, 2014, p. 150).

Nesta ordem de ideias, durante as nossas aulas promovemos diversos momentos de leitura, nos quais os alunos puderam ler e explorar diversos tipos de texto como a poesia, a notícia, a entrevista, entre outros textos narrativos e informativos. Durante esses momentos pedíamos aos alunos que, numa primeira fase, lessem o texto em silêncio e depois, numa segunda fase, em voz alta. Na verdade, esta última fase acabou por ser um momento

importante, uma vez que podíamos dar algum *feedback* ao aluno sobre a sua leitura e ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades.

Para além disso, desenvolvemos com a turma alguns jogos de linguagem, uma vez que estes “são óptimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular” (Viana, 2006, p. 7). Numa das nossas intervenções realizámos um jogo intitulado “Palavra puxa palavra”, sendo este um jogo de *non-sense*, em que a última palavra do primeiro verso inicia o verso seguinte e assim sucessivamente. Cada aluno ficou responsável por criar o seu poema neste formato e lê-lo à turma.

A aposta na leitura e dramatização de textos dramáticos foi outra das estratégias colocadas em prática por nós. Neste particular, os alunos liam e interpretavam o texto que lhes era distribuído e depois procediam à sua dramatização, utilizando diversos adereços alusivos às suas personagens.

Em jeito de conclusão, consideramos que todas essas estratégias ajudaram os alunos a melhorar o seu desempenho no domínio da leitura, particularmente ao nível da fluência, bem como a promover junto daqueles o gosto pela mesma.

4.4.2. Envolver os pais e a comunidade envolvente

De acordo com Blum (2007), a pesquisa tem demonstrado que os alunos têm melhores resultados quando a escola está aberta e é acessível aos pais e à comunidade envolvente e cria oportunidades para que os mesmos se envolvam nas suas dinâmicas pedagógicas.

Neste sentido, no que diz respeito à participação da comunidade foi possível convocá-la em dois momentos. Num primeiro momento, convidámos uma florista, mãe de um dos nossos alunos, que nos veio falar sobre a sua profissão. Sendo assim, preparámos, numa das nossas aulas, um guião, com a turma, com perguntas que os alunos gostariam de colocar à florista, sendo que cada aluno ficou responsável por formular uma questão. Durante a entrevista, a florista mostrou algumas das flores que vendia na sua loja, dando-as a conhecer aos alunos. Entendemos, assim, que esta atividade permitiu fomentar um diálogo enriquecedor entre gerações diferentes, através do qual os alunos ficaram a conhecer um pouco mais a vida profissional de uma florista.

Ainda foi possível trazer da comunidade um polícia que veio sensibilizar a turma para a importância da sua profissão e alertar os alunos para os perigos da nossa sociedade, aconselhando-os a adotarem comportamentos corretos e seguros quer na internet, quer na rua, ou ainda na interação com os outros. Relativamente a esta visita, considerámos que a turma

conseguiu aproveitar o momento para esclarecer algumas dúvidas e curiosidades acerca desta profissão, estabelecendo-se um diálogo muito produtivo entre o polícia e os alunos.

Para envolver os pais, organizámos na escola um concurso de ilustração, em parceria com o nosso par pedagógico, no qual todos os alunos da escola foram desafiados a ilustrar um poema alusivo ao dia-a-mãe. Com este concurso pretendíamos, sobretudo, reforçar a cooperação entre escola e a família, uma vez que foi um trabalho desenvolvido pelos alunos, com auxílio dos pais e demais familiares; motivar os alunos para a aprendizagem e desenvolver competências criativas no âmbito da expressão artística. Para além disso, definimos alguns critérios que nos ajudaram a selecionar as melhores ilustrações, tais como a adequação ao tema do poema, a diversidade de materiais e técnicas utilizadas e a criatividade e inovação apresentadas. Os melhores trabalhos foram expostos num painel à entrada da escola, sendo que houve um júri que ficou responsável por escolher dois trabalhos vencedores, um da Educação Pré-Escolar e um do 1.º C.E.B. A este propósito remetemos o leitor para os nossos anexos onde partilhamos uma figura que ilustra os resultados do nosso concurso (ver Anexo VII – Figura 10).

Nesta ordem de ideias, revelamos que mais de metade dos alunos da escola participou no nosso concurso, superando, assim, as nossas expectativas. Não podemos deixar de realçar, ainda, que, no nosso entender, foi importante termos dinamizado, na escola, uma iniciativa desta natureza, pois a mesma promoveu o envolvimento das famílias numa das dinâmicas da escola e criou condições para que os alunos desenvolvessem competências ligadas às expressões artísticas, visto que, tal como adiantámos no nosso enquadramento teórico, as escolas eficazes também se preocupam em desenvolver todo o tipo de competências nos alunos e não apenas aquelas que se encontram relacionadas com o domínio cognitivo (Góis & Gonçalves, 2005).

Apresentada toda a dinâmica dos nossos estágios, torna-se importante fazer um balanço de toda a prática descrita, bem como dos resultados do nosso estudo empírico. É o que nos propomos fazer no próximo capítulo deste relatório.

CONCLUSÃO



Chegados ao final deste relatório, é chegado o momento de tecermos algumas considerações sobre as aprendizagens que adquirimos ao longo das nossas práticas e a importância das mesmas para a nossa vida profissional, não esquecendo os resultados globais do nosso estudo empírico que, em larga medida, contribuíram para um maior aprofundamento e enriquecimento da nossa reflexão.

No primeiro capítulo, no qual tivemos a oportunidade de enquadrar teoricamente a temática deste relatório, verificámos que os resultados dos relatórios de Coleman e Jencks foram os catalisadores para o surgimento de uma nova corrente de investigação conhecida como “o movimento das escolas eficazes”, que procurou perceber que influências tinham os estabelecimentos de ensino sobre o sucesso dos alunos. Neste contexto, apresentámos algumas das investigações mais relevantes para esta área de estudo, que identificaram diversos fatores de eficácia associados às escolas eficazes, entre as quais a investigação de Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008). Ao analisarmos alguns dos fatores identificados neste estudo mais direcionados para a prática dos professores na sala de aula, percebemos que estes profissionais de ensino têm um papel relevante na promoção do sucesso dos seus alunos.

Sendo assim, procurámos ao longo dos nossos estágios desenvolver algumas das práticas identificadas no estudo acima referido e perceber que impacto tinham as mesmas no desempenho dos alunos com os quais trabalhámos. Neste sentido, nos capítulos que dedicámos à reflexão sobre o trabalho que desenvolvemos em ambos os estágios, partilhámos a forma como criámos um ambiente de aprendizagem nas nossas salas, colocámos em prática um ensino resoluto, monitorizámos o desempenho das crianças e dos alunos e atribuímos responsabilidades aos mesmos. Embora tenhamos confessado ter sentido algumas dificuldades ao nível da planificação das aulas, em adaptar os materiais e as estratégias às especificidades de cada aluno e, em alguns momentos, em criar um ambiente ordeiro na sala, entendemos que todos estes fatores de eficácia, de alguma forma, influenciaram positivamente o desempenho dos alunos e melhoraram a forma como gerimos as nossas aulas. Além do mais, encontrámos diversas relações entre os diversos fatores e as suas subcategorias. Na nossa opinião, ter expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos é uma condição importante para se colocar em prática um ensino resoluto mais eficaz, com objetivos claros e com estratégias adaptadas que sejam capazes de ir ao encontro das suas necessidades e interesses. Por sua vez, a atribuição de responsabilidades aos alunos também é um fator que contribui para o aumento da sua autoestima, para além de os tornar mais confiantes e

disciplinados, sendo este último aspeto uma condição importante para o desenvolvimento de um ambiente ordeiro na sala. Por fim, monitorizar o desempenho dos alunos é um processo reflexivo, no qual se analisa os seus desempenhos, permitindo, assim, uma tomada de decisão mais consciente e fundamentada ao nível da planificação.

A reflexão sobre as nossas práticas foi, também, acompanhada pelos resultados do estudo empírico, com o intuito de estabelecermos um diálogo entre as nossas experiências de estágio em algumas das dimensões relacionadas com os fatores de eficácia e as perceções dos educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente a esses mesmos fatores.

Neste sentido, começámos por partilhar quais eram as representações destes profissionais de ensino relativamente ao que pensavam ser uma boa escola e as suas principais características. Verificámos que tanto os educadores como os professores foram unânimes em referir que uma boa escola era aquela que desenvolvia integralmente os alunos que a frequentavam. Os educadores foram, ainda, um pouco mais longe e mencionaram que as boas escolas tinham a capacidade de promover o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas origens socioeconómicas, e melhorar os seus resultados ano após ano. Na verdade, todos estes aspetos encontram-se integrados na definição que apresentámos no nosso enquadramento teórico sobre o conceito de escola eficaz. No entanto, não podemos deixar de realçar que não houve qualquer referência por parte dos educadores e professores relativamente ao facto de uma boa escola ser, também, aquela que acrescenta valor ao desempenho inicial dos alunos. No que diz respeito às características das boas organizações escolares, os inquiridos destacaram o bom estado de conservação do edifício e dos recursos disponíveis; as boas relações existentes entre os professores, alunos e pais; o estilo de liderança do coordenador e a monitorização do progresso das crianças por parte dos professores e da escola. Deste modo, concluímos que as perceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º C.E.B. inquiridos coincidem com alguns dos fundamentos das investigações sobre a eficácia e melhoria das organizações escolares.

Além do mais, destacámos, nas escolas onde realizámos a nossa prática pedagógica, alguns cenários que, no nosso entender, poderiam constituir-se como fatores de eficácia. Neste sentido, constatámos que em ambas as organizações que nos acolheram havia uma forte aposta no envolvimento dos pais e da comunidade envolvente. No caso particular da escola onde desenvolvemos o estágio na Educação Pré-Escolar, esta destacava-se por possuir um ambiente de trabalho atrativo e um coordenador que se preocupava com as necessidades dos alunos e que se envolvia nos diversos projetos da instituição. No que diz respeito à escola na

qual realizámos o estágio no 1.º C.E.B., realçava-se o bom relacionamento e uma grande cooperação e coesão entre os professores e educadores que partilhavam os mesmos objetivos e seguiam as mesmas orientações.

Ainda neste contexto, procurámos perceber que mudanças os educadores e professores implementariam na escola onde lecionavam, de forma a melhorar a eficácia das mesmas. Neste sentido, os educadores referiram, de entre vários aspetos, que as suas escolas necessitavam de mais auxiliares de ação educativa e que, ainda, substituiriam alguns dos seus colegas e o coordenador por outros. Na mesma linha, os professores participantes admitiram que a falta de pessoal não docente nas suas escolas era um aspeto que necessitava de ser melhorado com a inserção de mais auxiliares e que a estrutura física do edifício onde trabalhavam carecia de uma remodelação, pois encontrava-se muito degradada. Nesta ordem de ideias, também nós mencionámos um conjunto de mudanças que deveriam ocorrer nas organizações escolares onde decorreram os nossos estágios as quais, no nosso entender, poderiam melhorar o funcionamento das mesmas. À semelhança do que os educadores e professores partilharam connosco sobre as suas escolas, verificámos que a degradação do edifício, a falta de auxiliares de ação educativa e a fraca cooperação e relação entre os professores eram aspetos que deveriam ser melhorados.

Por fim, recolhemos as perceções dos educadores e professores relativamente a alguns fatores de eficácia, tais como o ambiente de aprendizagem, o ensino resoluto, a monitorização do progresso e a atribuição de direitos e responsabilidades aos alunos. Neste sentido, demos destaque aos resultados dos inquéritos que realizámos aos educadores e professores do 1.º C.E.B. titulares de turma de escolas públicas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande. Os dados recolhidos permitiram-nos concluir que, na perspetiva dos respondentes, as escolas públicas dos referidos concelhos possuem um ambiente de aprendizagem ordeiro e atrativo, monitorizam o desempenho dos alunos e das crianças, delegam responsabilidades nestes últimos e, ainda, destaca-se uma preocupação por parte dos professores e educadores em colocar em prática um ensino resoluto. Ao compararmos as respostas destes profissionais de ensino, concluímos que as suas representações relativamente aos fatores de eficácia em análise são maioritariamente bastante semelhantes, sendo que as divergências mais flagrantes encontradas se situam ao nível do ambiente de aprendizagem das suas salas, no qual a maioria dos educadores, no sentido oposto aos professores, assumiu que na sua sala havia um ruído excessivo por parte dos alunos, e ao nível da planificação, em que grande parte dos professores, contrariamente aos educadores, admitiu que seguiam à risca o seu plano de aula.

Apresentadas as conclusões do nosso estudo empírico, resta-nos sublinhar que os resultados do mesmo contribuíram para ficarmos a conhecer melhor as perspectivas dos nossos colegas sobre os processos que ocorrem no interior de algumas organizações escolares dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, quer ao nível das próprias escolas, quer ao nível das práticas preconizadas pelos professores e educadores nas suas salas. Desta forma, consideramos que seria interessante em futuras investigações observar as práticas de alguns destes profissionais de ensino nas suas salas e confrontá-las com os resultados do presente estudo. Do mesmo modo, entendemos que seria igualmente pertinente se alargássemos a nossa população e incluíssemos os restantes educadores e professores do 1.º C.E.B. que trabalham nas escolas públicas dos demais concelhos, de forma a podermos retirar conclusões ao nível da ilha de São Miguel.

Também não podemos deixar de referir aquelas que pensamos serem as limitações da investigação apresentada. No que diz respeito às entrevistas e à análise documental, não foi feita uma análise de conteúdo no sentido formal do termo, uma vez que não dispúnhamos de muito tempo para analisar os dados. Além do mais, admitimos que poderíamos ter feito uma análise mais exaustiva dos dados recolhidos. No entanto, devido à natureza deste trabalho não nos foi possível realizá-la. Nesta análise poderíamos, por exemplo, comparar os resultados entre os concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, entre os núcleos da mesma escola básica ou até mesmo entre núcleos de escolas básicas diferentes.

Concluímos este relatório com a certeza de que levamos connosco várias aprendizagens que certamente nos serão muito úteis no futuro, quando tivermos a responsabilidade de zelar pelo sucesso das crianças que nos irão passar pelas “mãos”. Na verdade, bem sabemos que não existe uma fórmula infalível que nos mostre como fazer as crianças aprenderem e a terem sucesso, pois não há turmas geneticamente iguais e cada criança tem as suas próprias características e necessidades. Neste sentido, torna-se importante os professores assumirem uma atitude crítica e reflexiva perante as suas práticas e os contextos em que estas se desenvolvem, sendo que podem ter como ponto de referência para esse exercício os fatores de eficácia identificados nas investigações sobre a eficácia da escola. Em bom rigor, esses fatores não devem ser prescritos como se tratassem de uma receita para o sucesso, mas devem servir para os profissionais de ensino, e até mesmo as organizações escolares, refletirem e autoavaliarem as suas práticas (Lima, 2008). Para terminar, não podemos deixar de salientar que a confiança em nós e nas nossas capacidades foi um sentimento que foi ganhando força ao longo dos diversos momentos da nossa formação inicial

e seguramente essa confiança ajudar-nos-á a entrar “com o pé direito” no início da nossa vida profissional.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., et al. (Coord.). (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Alsina, Á. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Apkan, C. P., & Ekere, K. (2016). Organizational climate as determinant of sustainable peace culture in higher institutions in cross River State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 467-474.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Amadora: McGraw-Hill.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Blum, R. (2007). *Best practices: Building blocks for enhancing school environments*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Boomberg School of Public Health.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-122). Porto: Universidade do Porto Editora.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil: linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanho, G. (2006). Aprender a ler lendo: um roteiro de leitura a partir de livros gigantes. In A. Pereira et al. (Org.), *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa* (pp. 87-107). Braga: Edições Casa do professor.

- Cawelti, G. (2003). Lessons from research that changed education. *Educational Leadership*, 60(3), 18-21.
- Chaer, M.R., & Guimarães, E.G. (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, 3, 71-88.
- Creemers, B., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 125-140.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cullingford, C., & Swift, H. (2001). Beleaguered by information? The reactions of headteachers to school effectiveness initiatives. *Educational Review*, 53(3), 271-283.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Dias, A., Oliveira, J. T., & Moreira, P. (2013). Características psicométricas da versão portuguesa do inventário da percepção dos professores acerca da melhoria da escola. *Revista da Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(2), 163-184.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora
- Direção Regional da Educação. (2015). *ProSucesso: Açores pela educação*. RAA: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Edmonds, R. (1982). On school improvement: A conversation with Ronald Edmonds. *Educational leadership*, 40(3), 12-15.
- Ellet, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M., Horta, I., (2014) Leitura - dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144 - 154.
- Formosinho, J., et al. (2005). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Lisboa: ASA Editores.
- Gomes, A., & Cavacas, F. (1991). *Guia do professor de língua Portuguesa*. Lisboa: Gulbenkian.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hopkins, D., et al. (2011). *School and system improvement: State of the art review*. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6 January. Disponível em: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lima, J. Á. (2010a). *O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola*. Conferência proferida no “VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais”, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lima, J. Á. (2010b). Culturas de escola: modelos de análise, perfis e tipologias I. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 11, 9-42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL.
- Lemos, V., et al. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas.
- Lüdke, M., & Marli, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para os pais e educadores* (4.º ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Muñoz-Repiso, M., et al. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., et al. (Coords.) (2003). *Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. In F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte* (pp. 1-36). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- National Commission on Education. (1996). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prática para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Nezvalova, D. (2009). From a successful school to improvement. *Education Policy, Management and Quality*, 3(3), 10-18.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ozgan, H., & Toprak, M. (2012). Classroom effects on the effectiveness of a school. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2(2), 102-109.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.

- Pato, M.H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber Educar*, 20, 224-233.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools. *Educational Leadership*, 40(12), 64-69.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reynolds, D. (1990). Research on school/organizational effectiveness: The end of the beginning. In R. Saran & V. Trafford (Eds.), *Research in education management and policy: Retrospect and prospect* (pp. 9-23). Lewes: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C., & Stringfield, S. (2015). Effective school processes. In C. Chapman, D. Mujis, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy and practice* (pp. 77-99). London: Routledge.
Disponível em:
<http://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315679488.ch3>
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence*. The leadership challenge: Improving learning in schools. Proceedings of Research Conference 2007. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
Disponível em:
http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007.
- Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso – a questão da qualidade. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos de práticas e gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Santos, S. M. (2010). *O brincar na escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>.
- Silva, F., Silva, L., & Barbas, M. (2006). *Explorar o SPSS em contexto educativo*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Silva, I. L., et al. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 82-104.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3.º Volume: música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, D. A. (2015). *How the brain learns mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular. In E. Shiroma & P. Torriglia (Orgs.), *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - currículo, teorias, métodos* (pp. 1-28). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, P. (2011). *A integração da expressão plástica na escola*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.

- Teddlie, C., Reynolds, D., & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Universidade da Porto Editora.
- Viamonte, A. J. (2012). Os jogos no ensino da matemática. *Gazeta de matemática*, 168, 26-32.
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Conferência proferida no “Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos: Promovendo a competência leitora”, Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Lisboa, Portugal.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Willis, L. (2010). Is the process of special measures an effective tool for bringing about authentic school improvement? *Management in Education*, 24(4), 142-148.

ANEXOS



Anexo I – Guião da Entrevista

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
<p>1. Conhecer alguns aspetos da vida profissional do professor/educador.</p>		<p>1- Em que nível educativo leciona? 2- Há quanto tempo exerce a profissão?</p>
<p>2. Entender o conceito de <i>eficácia de escola</i> que os educadores e professores do 1.º C.E.B. possuem.</p>		<p>3- Tendo em conta a sua experiência, no seu entender, o que é uma boa escola?</p>
<p>3. Conhecer que características os educadores e professores do 1.º C.E.B. atribuem a uma escola eficaz.</p>		<p>4- Que características possuem as boas escolas?</p>
<p>4. Compreender de que forma os educadores e professores do 1.º C.E.B. perspetivam alguns fatores de eficácia.</p>	<p>4.1. Saber que opiniões têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente ao ambiente de aprendizagem de uma escola e a sua importância no desempenho dos alunos.</p>	<p>5- Na sua perspetiva, a disciplina dos alunos condiciona a aprendizagem dos mesmos? Em que medida? 6- Como é que um professor deve gerir os problemas de indisciplina na sala de aula? 7- Na sua escola as regras de disciplina estão bem definidas? Acha importante que isso aconteça? Porquê? 8- Quem deve participar na definição de regras e valores da escola? Porquê? 9- Como é que os professores podem criar um ambiente ordeiro na escola e na sala de aula? Isto acontece na sua escola e na sua sala de aula? De que forma? 10 – No seu entender, o que é uma escola com um ambiente de trabalho atrativo? 11- O que deve fazer a escola para ter um</p>

		<p>ambiente atrativo? Isto acontece na sua escola? De que forma?</p> <p>12- Na sua opinião, uma escola com um ambiente atrativo tem impacto no rendimento dos alunos? E uma sala de aula? Porquê?</p>
	<p>4.2. Perceber que perspectivas têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. no que diz respeito aos elementos que caracterizam um ensino resolutivo e à importância dos mesmos no desempenho dos alunos.</p>	<p>13- Na sua perspectiva, o facto de os professores planificarem as suas aulas ajuda-os a orientarem a sua prática diária?</p> <p>14- No seu entender, os alunos têm mais rendimento quando as aulas são planificadas? Porquê?</p> <p>15 – Na sua experiência, os alunos costumam estar conscientes dos objetivos dos conteúdos que estão a trabalhar? Se sim, de que forma transmite aos alunos esses mesmos objetivos?</p> <p>16- Na sua opinião, os alunos apresentam melhores resultados se estiverem conscientes dos propósitos do seu trabalho? Porquê?</p> <p>17- Na sua experiência, questionar os alunos no decorrer de uma atividade permite aos mesmos focarem a sua atenção para os aspetos mais relevantes dessa mesma atividade? Porquê?</p> <p>18- Na sua prática, delega autonomia aos alunos para gerirem o seu trabalho? Em que situações?</p> <p>19- No seu entender, delegar autonomia aos alunos para gerirem o seu trabalho tem impacto no desempenho dos alunos? Porquê?</p> <p>20- Na sua perspectiva, adaptar os métodos de ensino às características dos alunos melhora o rendimento académico dos</p>

		<p>mesmos? Porquê?</p> <p>21- Na sua prática, adapta os métodos de ensino aos estilos de aprendizagem dos seus alunos? Em que situações?</p>
	<p>4.3. Conhecer que percepções têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. sobre monitorização do progresso dos alunos e da escola.</p>	<p>22- Na sua escola, é habitual acompanharem o desempenho dos alunos? Se sim, de que forma é feito esse acompanhamento?</p> <p>23- No seu entender, que vantagem tem o professor por ir registando regularmente desempenho dos seus alunos?</p> <p>24- Relativamente aos alunos, acha que estes beneficiam, de alguma forma, por haver esse registo regular?</p> <p>25- Tendo em conta a sua experiência, qual a melhor forma de se conhecer com regularidade os progressos e desempenhos dos alunos? Isto acontece na sua escola? De que forma?</p> <p>26- Na sua perspectiva, o registo regular progresso dos alunos melhora o rendimento académico dos mesmos?</p> <p>27- No seu entender, o desempenho da escola também deve ser alvo de um acompanhamento? Porquê?</p> <p>28- Quem deve avaliar o desempenho da escola?</p> <p>29- Tendo em conta a sua experiência, qual a melhor forma de monitorizar o desempenho geral de uma escola? Isto acontece na sua escola? De que forma?</p> <p>30- Na sua perspectiva, a avaliação do desempenho da escola pode ter impacto no rendimento académico dos alunos? Em que medida?</p>

	<p>4.4. Entender que percepções têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente aos direitos e responsabilidades dos alunos.</p>	<p>31- Na sua opinião, a autoestima dos alunos tem influência no sucesso dos mesmos? Em que medida?</p> <p>32- Como é que a escola e os professores podem aumentar a autoestima dos alunos? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.</p> <p>33- Para si, que posições de responsabilidade podem exercer os alunos na escola? E na sala de aula?</p> <p>34- No seu entender, atribuir responsabilidades aos alunos poderá ter impacto no sucesso dos mesmos? Porquê?</p> <p>35- Para si, no ensino dá-se espaço aos alunos para gerirem de forma autónoma o seu trabalho? Porquê?</p> <p>36- Na sua prática, dá espaço aos alunos para gerirem de forma autónoma o seu trabalho? Se sim, de que forma?</p>
	<p>4.5. Compreender que percepções têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. sobre o envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos.</p>	<p>37- Qual a sua opinião sobre o nível de envolvimento dos encarregados de educação das crianças desta escola? Por favor, justifique a sua resposta, ilustrando-a com exemplos concretos.</p> <p>38- Na sua opinião, esta escola podia fazer mais para envolver os encarregados de educação? Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?</p>
	<p>4.6. Perceber que opiniões têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente às aprendizagens informais adquiridas ao longo da sua vida profissional.</p>	<p>39- Há aspetos profissionais importantes que tenha aprendido com colegas no seu local de trabalho, nesta ou noutra escola? Por favor, pense e descreva exemplos concretos (pelo menos, três) de aprendizagens profissionais relevantes que fez com colegas. Pode referir os colegas destes exemplos por pseudónimos</p>

		<p>(por exemplo, Colega A, Colega B e Colega C). O que aprendeu com cada um? Qual a utilidade dessa aprendizagem para si? O colega A tinha mais anos de serviço do que você? Se sim, quantos mais (se não souber o nº exato, diga o mais aproximadamente possível)? Desempenhava algum cargo de gestão na escola? Se sim, qual? Repetir estas questões para o colega B e o colega C</p> <p>40-Na sua experiência, aprende-se mais informalmente no local de trabalho sobre a profissão do que na formação inicial de docentes? Por favor dê exemplos de situações que ilustrem a sua opinião.</p>
<p>5. Conhecer que opiniões têm os educadores e professores do 1.º C.E.B. relativamente ao insucesso escolar dos alunos.</p>		<p>41- Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar dos alunos? Refira pelo menos três, por ordem de importância, justificando a sua opinião sobre cada uma.</p> <p>42- Acha que a sua escola podia fazer mais alguma coisa para combater o insucesso escolar? Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?</p>
<p>6. Recolher os pontos de vista dos educadores e professores do 1.º C.E.B. sobre possíveis mudanças que poderiam melhorar a eficácia da escola onde lecionam.</p>		<p>43- Na sua perspectiva, que possíveis mudanças seriam necessárias ocorrer na escola onde leciona, por forma a melhorar a sua eficácia?</p>

Anexo II- Questionário

Muito obrigado por ter aceitado colaborar neste estudo, realizado no âmbito da Universidade dos Açores, sobre as perceções e experiências dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a diversas dimensões da sua vida profissional. As suas respostas são muito importantes para o sucesso do mesmo. Por favor, responda a todas as questões colocadas, o mais sinceramente que puder. O preenchimento do questionário dura, em média, cerca de vinte minutos. **As suas respostas são anónimas.**

Após preencher o questionário, coloque-o no envelope que o acompanha e **não insira qualquer identificação pessoal** no questionário, nem no envelope. Os dados serão analisados estatisticamente e utilizados para fins unicamente científicos. **Mais uma vez, agradecemos a sua valiosa colaboração.**

NOTA: Em todas as questões deste questionário que fazem referência à **sua escola**, por favor entenda “a minha escola” como **“o núcleo/estabelecimento de ensino onde trabalho”** e não “a minha Escola Básica Integrada”.

CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

1. Educador(a): Professor(a) do 1.º Ciclo: 2. Titular de sala/turma: Docente de apoio:
3. Anos de serviço completos (até 31 de agosto de 2016): _____ anos.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nas seguintes questões, entenda “a minha escola” como **“o núcleo/estabelecimento de ensino onde trabalho”**. Se não souber o número exato, por favor indique o valor mais aproximado possível.

4. Quantos **educadores** titulares de sala existem na sua escola? _____
5. Quantos **professores do 1.º Ciclo** titulares de sala existem na sua escola? _____
6. Quantos **educadores e professores de apoio** existem na sua escola?
7. Quantos **encarregados de educação** existem na sua sala/turma? _____
8. Qual/quais dos seguintes meios usa, **quando contata com os encarregados de educação** das suas crianças? **(Assinale com X todos os que se aplicam ao seu caso)**
- Chamadas telefónicas ➤ E-mail ➤ Encontros individuais com os encarregados de educação
- Recados na caderneta da criança ➤ Recados dados oralmente à criança para transmitir em casa
- Reuniões gerais de encarregados de educação ➤ Outro(s) Qual (quais)? _____
9. Normalmente, quantas vezes por mês, em média, estabelece contactos com encarregados de educação das suas crianças? _____ vezes
10. Tendo em conta o total de crianças que tem à sua responsabilidade, por favor, indique quantos encarregados de educação da sua sala/turma se enquadram nas seguintes situações:
- Conhecem o professor/educador: _____ ➤ Já contactaram com o professor/educador por iniciativa deles: _____
- Pedem feedback sobre o trabalho educativo realizado pelo docente com o seu filho: _____
- Ajudam nas atividades de sala: _____ ➤ Envolvem-se em atividades realizadas na escola, fora da sala: _____
- Participam em visitas de estudo: _____ ➤ Participam nas tomadas de decisão da escola: _____
- Envolvem-se em casa (por ex: lendo à criança, pesquisando, ajudando-a nos trabalhos de casa): _____

11. Como classifica o envolvimento dos encarregados de educação na educação escolar das crianças da sua sala/turma? (Coloque um **X** na situação que melhor corresponde à sua opinião).

Inexistente Muito Insuficiente Suficiente Satisfatório Muito Satisfatório

12. Relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação, por favor, **assinale com X** todas as opções que se aplicam ao seu caso.

- ✓ Insisto para comparecerem à escola
- ✓ Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, em casa
- ✓ Peço-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos, na escola
- ✓ Sugiro que se envolvam na Associação de Pais
- ✓ Sugiro que venham à sala ajudar na aprendizagem de conteúdos
- ✓ Negoceio o horário de atendimento com eles
- ✓ Levo as crianças aos locais de trabalho dos encarregados de educação
- ✓ Envolve os encarregados de educação na preparação das celebrações de datas festivas na escola
- ✓ Envolve os encarregados de educação em visitas de estudo
- ✓ Envolve os encarregados de educação na promoção da leitura, em casa
- ✓ Outra(s): Qual(quais)?: _____

13. **Se tem horário de atendimento** aos encarregados de educação, por favor indique qual é o seu horário:

14. Qual das seguintes afirmações traduz melhor a sua opinião (**assinale com X** uma delas)?

- ❖ Os encarregados de educação de famílias desfavorecidas envolvem-se menos no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas
- ❖ Os encarregados de educação de famílias desfavorecidas envolvem-se mais no percurso escolar das crianças do que os das famílias mais favorecidas
- ❖ Os encarregados de educação dos dois tipos de famílias (desfavorecidas/mais favorecidas) envolvem-se de igual modo no percurso escolar das crianças

15. Considera que os educadores/professores deveriam receber mais formação na área da relação entre escola e famílias? **Sim** **Não**

16. Costuma atribuir regularmente trabalhos de casa às suas crianças (pelo menos, uma vez por semana)?

Sim **Não** **Se respondeu Não, por favor passe à questão 19.**

17. Costuma classificar todos os trabalhos de casa realizados pelas suas crianças? **Sim** **Não**

18. Costuma dar feedback às suas crianças sobre os trabalhos de casa que fizeram? **Sim** **Não**

19. E em termos do trabalho na sua sala, qual das seguintes situações descreve melhor a sua experiência pessoal? (**assinale com X** uma delas)

- ❖ Consigo sempre implementar um ritmo de trabalho que me permite atingir os objetivos
- ❖ Consigo, na maior parte das vezes, implementar um ritmo de trabalho que me permite atingir os objetivos.....
- ❖ É frequente não conseguir implementar um ritmo de trabalho que me permita atingir os objetivos.....
- ❖ Nunca consigo implementar um ritmo de trabalho que me permita atingir os objetivos.....

20. Se respondeu a uma das últimas duas opções de resposta da pergunta anterior, **por favor explique porquê, assinalando abaixo, com X, todas as situações que se aplicam ao seu caso.**

- ✓ As crianças demonstram dificuldades de aprendizagem
- ✓ O comportamento das crianças dificulta a concretização dos objetivos
- ✓ O tempo é escasso para conseguir aquilo a que me proponho
- ✓ Há fatores externos à sala que interferem na mesma
- ✓ Sinto dificuldade em transformar os meus objetivos em atividades práticas
- ✓ Há problemas da minha vida pessoal que afetam a dinâmica educativa da sala.....
- ✓ Sinto que ainda não estou preparado para implementar o que tinha idealizado
- ✓ Outra razão: Qual? _____

21. Do total de tempo disponível para exercer ação educativa na sua sala, qual a percentagem de tempo que acha que acaba por ter de gastar com assuntos que retiram tempo à aprendizagem? _____ %

22. A quantos docentes (titulares de turma/de sala) da sua escola costuma **pedir ajuda** para solucionar questões de trabalho? _____ colegas

23. Na sua escola, com quantos colegas (titulares de sala/de turma) costuma **planificar conjuntamente** a sua ação educativa, cerca de uma vez por semana? _____ colegas

Nesta parte final do questionário, apresentamos um conjunto de afirmações sobre vários aspetos da sua profissão. Por favor, para cada afirmação, **assinale com um X o seu grau de acordo ou desacordo** com a mesma, aplicando a seguinte escala:

1 Discordo Totalmente
 2 Tendo a Discordar
 3 Tendo a Concordar
 4 Concordo Totalmente

24. Na minha escola, os docentes exprimem habitualmente preocupação com o bem-estar das crianças.	1	2	3	4
25. Na minha sala, as crianças pedem sempre autorização para se levantar.	1	2	3	4
26. Sinto que a forma como a minha sala está organizada é aquela que atende melhor às necessidades das minhas práticas e/ou atividades educativas.	1	2	3	4
27. Na minha escola, dá-se muita ênfase ao cumprimento dos programas ou das orientações curriculares.	1	2	3	4
28. Na minha escola, as crianças têm oportunidades para participarem nas decisões que afetam a sua vida escolar.	1	2	3	4
29. Na minha sala, as crianças são tolerantes às opiniões dos colegas.	1	2	3	4
30. Disponho de inteira liberdade para planificar a minha atividade educativa na sala de aula, como melhor entendo.	1	2	3	4
31. Na minha escola, as instalações estão em bom estado de conservação.	1	2	3	4
32. Na minha escola, as crianças são chamadas a assumir tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (por exemplo, delegado de sala/turma, responsável pela verificação do cumprimento das tarefas, etc...).	1	2	3	4
33. Na minha escola, costumo partilhar ideias sobre a prática educativa com colegas.	1	2	3	4
34. Quando planifico a minha prática educativa, depois sigo à risca a planificação que preparei.	1	2	3	4
35. Na minha escola, existem regras claras para se lidar com a indisciplina das crianças.	1	2	3	4
36. Frequentemente, adapto a minha prática educativa aos diferentes estilos de aprendizagem das crianças.	1	2	3	4
37. A minha escola dá abertura para os encarregados de educação se envolverem na educação escolar dos educandos.	1	2	3	4
38. Aprendo mais em contactos informais com colegas de escola do que em cursos frequentados.	1	2	3	4
39. Pela minha experiência, há crianças que, devido a situações socioeconómicas precárias, nunca têm possibilidade de atingir os objetivos de aprendizagem que as outras atingem.	1	2	3	4
40. Na minha escola, as paredes estão pintadas com cores agradáveis e alegres.	1	2	3	4

41. Na minha prática, coloco a todas as crianças questões que impliquem um raciocínio mais elaborado, em vez de apelarem à memória ou à descrição de factos.	1	2	3	4
42. As decisões tomadas conjuntamente pelos docentes da minha escola têm mais peso nas minhas práticas do que as minhas preferências sobre como trabalhar com as crianças.	1	2	3	4
43. Na minha sala, as crianças respeitam a sua vez de intervir.	1	2	3	4
44. No início das minhas sessões de aprendizagem, explico às crianças os objetivos de aprendizagem.	1	2	3	4
45. A resolução das dificuldades das crianças é difícil, devido a fatores que estão fora do meu controlo.	1	2	3	4
46. Na minha escola, é habitual os docentes darem destaque público às crianças que atingiram um objetivo.	1	2	3	4
47. Na minha escola, a formação contínua dos docentes é focada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de atividades/de aula.	1	2	3	4
48. Na minha prática, dá-se às crianças a possibilidade de controlarem uma parte do seu trabalho, podendo gerir, de forma independente, as atividades que lhes são destinadas.	1	2	3	4
49. Na minha escola, sinto-me inserido numa comunidade escolar em que todos os colegas acreditam nas capacidades profissionais uns dos outros.	1	2	3	4
50. Na minha escola existem registos para se perceber, a qualquer momento, qual o nível exato de aprendizagem em que se situa cada criança e cada turma/sala.	1	2	3	4
51. Na minha escola, a grande maioria das crianças tem uma autoestima elevada, devido à forma como os docentes interagem com elas.	1	2	3	4
52. Na minha escola todos os docentes lidam com a indisciplina das crianças de forma semelhante.	1	2	3	4
53. Na minha escola, há um envolvimento da generalidade dos docentes nos processos de tomada de decisão.	1	2	3	4
54. Na minha escola, a formação contínua dos docentes é realizada na própria instituição.	1	2	3	4
55. Na minha escola, temos procedimentos comuns sobre como avaliar as crianças.	1	2	3	4
56. Na minha escola, o(a) coordenador(a) costuma insistir para que os docentes elaborem registos individuais de informação sobre a aprendizagem/progresso das crianças.	1	2	3	4
57. Na minha escola, costumo observar as aulas de outros colegas.	1	2	3	4
58. Na minha sala, as crianças estão sempre muito envolvidas nas atividades de aprendizagem.	1	2	3	4
59. Na minha escola, é habitual os docentes comunicarem às crianças que acreditam que elas são capazes de atingirem os objetivos de aprendizagem.	1	2	3	4
60. Quando planifico a minha prática educativa, adapto o meu plano à prática, consoante as necessidades.	1	2	3	4
61. Na minha escola, os desempenhos e comportamentos positivos das crianças são divulgados, para que toda a comunidade escolar os conheça.	1	2	3	4
62. Na minha escola, os docentes estão continuamente a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências.	1	2	3	4
63. Na minha escola, os encarregados de educação são atendidos pela direção da escola, sempre que necessitam.	1	2	3	4
64. Sinto que há um nível de ruído excessivo das crianças na minha sala.	1	2	3	4
65. A minha sala é um local bem iluminado.	1	2	3	4
66. Na minha escola, os docentes trabalham muito mais frequentemente de forma isolada do que em conjunto com colegas.	1	2	3	4
67. Na minha sala, as atividades de aprendizagem são livres de perturbações/interrupções oriundas do exterior.	1	2	3	4
68. Utilizo a resolução de problemas como um meio para introduzir ou trabalhar algum tema com as minhas crianças.	1	2	3	4
69. Na minha escola, as aprendizagens realizadas pelos colegas são partilhadas em grupo.	1	2	3	4
70. Explico sempre às minhas crianças que objetivos estão por detrás dos conteúdos que trabalho com elas.	1	2	3	4
71. Na minha escola, existem docentes que influenciam positivamente a minha forma de trabalhar com as crianças na sala de aula.	1	2	3	4
72. Perante uma situação de indisciplina das crianças, na minha escola recorre-se maioritariamente à punição.	1	2	3	4
73. A minha sala é um local bem arejado.	1	2	3	4
74. Planifico sempre a minha prática educativa	1	2	3	4
75. Na minha escola, aprendo mais em contactos informais com colegas do que nas reuniões formalmente convocadas.	1	2	3	4
76. Em cada sessão de aprendizagem, procuro que as crianças estejam focadas em poucas tarefas ao mesmo tempo, para não se dispersarem demasiado.	1	2	3	4
77. O(a) coordenador(a) da minha escola consegue estabelecer contactos com entidades externas à escola, tendo em vista a melhoria da mesma.	1	2	3	4
78. A minha escola tem uma “filosofia educativa” própria.	1	2	3	4
79. Sinto-me capaz de ultrapassar quaisquer dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem.	1	2	3	4
80. Na minha escola, costumo partilhar materiais pedagógicos com colegas.	1	2	3	4

81. Sinto que, na minha escola, as opiniões dos docentes são levadas a sério e tidas em conta pela liderança da escola.	1	2	3	4
82. Na minha escola, é frequente elogiar publicamente as crianças, realçando que os seus progressos ou resultados positivos foram fruto do seu próprio esforço e capacidades.	1	2	3	4
83. Na minha prática, planifico intencionalmente atividades que impliquem a possibilidade de as crianças fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho.	1	2	3	4
84. Na minha escola, há pessoas responsáveis por verem se os docentes destinam e classificam os trabalhos de casa das suas crianças.	1	2	3	4
85. Ao longo de cada sessão de aprendizagem, vou identificando os objetivos que estão a ser trabalhados e/ou estão a ser atingidos.	1	2	3	4
86. Sinto que formamos um grupo coeso na minha escola.	1	2	3	4
87. Na minha escola, as paredes estão decoradas com trabalhos de crianças.	1	2	3	4
88. Na minha escola, faz-se uma avaliação regular (pelo menos, uma vez por ano/bienalmente) do nosso desempenho enquanto instituição educativa.	1	2	3	4
89. Na minha escola, recorre-se mais à recompensa dos bons comportamentos do que à punição dos comportamentos incorretos das crianças.	1	2	3	4
90. A minha escola concentra-se fortemente na aquisição das competências básicas por parte das crianças.	1	2	3	4
91. Na minha escola, existem vários colegas a exercerem funções de liderança.	1	2	3	4
92. O(a) coordenador(a) da minha escola é uma pessoa muito interveniente em tudo o que se passa na escola.	1	2	3	4
93. Na minha escola, dá-se muita ênfase à preparação das crianças para as provas de avaliação externa.	1	2	3	4
94. O(a) coordenador(a) da minha escola consegue captar recursos adicionais para a escola.	1	2	3	4
95. Na minha escola, quando analisamos a informação disponível sobre os progressos de cada criança, costumamos criar programas que visam colmatar as suas dificuldades.	1	2	3	4
96. O(a) coordenador(a) da minha escola partilha responsabilidades de liderança com outros membros da instituição.	1	2	3	4
97. Sinto que o(a) coordenador(a) da minha escola conhece concretamente o que cada docente faz, em termos de estratégias educativas, na sua sala de aula.	1	2	3	4
98. Na minha escola, há um consenso, entre o pessoal docente, sobre as finalidades e os valores essenciais do estabelecimento de ensino.	1	2	3	4
99. Na minha prática educativa, procuro colocar, às crianças, questões que apelem à sua imaginação e criatividade.	1	2	3	4
100. Na minha escola, costumo receber feedback dos colegas sobre as minhas práticas educativas.	1	2	3	4
101. Na minha escola, todos os docentes aplicam as mesmas regras, na sua sala, para lidar com a indisciplina das crianças.	1	2	3	4
102. O(a) coordenador(a) da minha escola costuma disponibilizar aos docentes o apoio de que necessitam	1	2	3	4
103. Na minha escola, o(a) coordenador(a) está fortemente empenhado(a) no processo de recolha de informação sobre o progresso de cada criança na aprendizagem.	1	2	3	4
104. No final de cada sessão de aprendizagem, realizo habitualmente uma revisão das ideias principais que foram trabalhadas.	1	2	3	4
105. Na minha escola, há docentes que, ao observarem crianças que estão a ter dificuldades, não lhes transmitem que elas são capazes de superar essas dificuldades.	1	2	3	4
106. Na minha escola, o(a) coordenador(a) influencia as estratégias educativas dos docentes.	1	2	3	4
107. Sinto que na minha escola há pouca coordenação entre os diferentes docentes, ao nível da ação educativa.	1	2	3	4
108. Sinto-me inserido numa comunidade escolar em que os responsáveis diretivos acreditam nas capacidades profissionais de todos os seus docentes.	1	2	3	4
109. A minha escola tem um elevado grau de concentração no sucesso das suas crianças.	1	2	3	4
110. Na minha escola, os responsáveis diretivos estão continuamente a procurar manter-se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências.	1	2	3	4
111. Em cada sessão de aprendizagem, tenho a preocupação de preparar uma quantidade abundante de tarefas para as crianças realizarem.	1	2	3	4
112. Na minha escola, é frequente as crianças serem recompensadas/premiadas publicamente pelos bons comportamentos e boas práticas de aprendizagem.	1	2	3	4
113. Na minha escola, o(a) coordenador(a) está envolvido(a) nos processos de decisão sobre os programas de melhoria das dificuldades das crianças identificadas como necessitando de intervenção.	1	2	3	4
114. O(a) coordenador(a) da minha escola costuma incentivar e elogiar os seus docentes.	1	2	3	4
115. Na minha escola, os docentes estão sempre disponíveis para escutar as crianças.	1	2	3	4
116. A minha escola tem uma liderança forte.	1	2	3	4
117. Na minha opinião, o baixo sucesso de muitas crianças é uma consequência da falta de interesse dos encarregados de educação pela sua escolaridade.	1	2	3	4

Anexo III- Número de questionário entregues e recolhidos por núcleo

ESCOLA BÁSICA	NÚCLEO	N.º DE EDUCADORES (ED.)	N.º DE PROFESSORES DO 1.º C.E.B. (P1.CEB)	N.º DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS	% DE RESPOSTA
				ED.	P1.CEB		ED.	P1.CEB.		
A	A1	3	7	3	7	10	3	4	7	70%
	A2	2	2	2	2	4	1	2	3	75%
	A3	3	5	3	5	8	3	4	7	87.5%
	A4	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
	A5	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
TOTAL		12	22	12	22	34	11	18	29	85.3%
B	B1	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	B2	4	7	4	7	11	4	7	11	100%
	B3	6	15	6	15	21	2	7	10	47.61%
	B4	2	8	2	8	10	2	7	9	90%
	B5	6	15	6	15	21	3	8	12	54.14%
TOTAL		19	47	19	47	66	12	33	45	68.2%
C	C1	4	9	4	9	13	3	5	8	61.53%
	C2	2	5	2	5	7	0	1	1	14.3%
	C3	6	16	6	16	22	6	13	19	86.36%
	C4	4	10	4	10	14	3	8	11	78.57%
	C5	2	4	2	4	6	1	3	4	76%
TOTAL		18	44	18	44	62	13	30	43	69.4%
D	D1	4	9	4	9	13	0	5	5	38.5%
	D2	4	11	4	11	15	1	5	6	40%
	D3	3	3	3	3	6	3	3	6	100%
	D4	2	4	2	4	6	1	4	5	83.3%
	D5	2	4	2	4	6	1	2	3	50%
D6	4	7	4	7	11	1	4	5	45.45%	
TOTAL		19	38	19	38	57	7	23	30	52.6%

ESCOLA BÁSICA	NÚCLEO	N.º DE EDUCADORES (ED.)	N.º DE PROFESSORES DO 1.º C.E.B. (P1.CEB)	N.º DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS	% DE RESPOSTA
				ED.	P1.CEB		ED.	P1.CEB.		
E	E1	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	E2	1	3	1	3	4	1	3	4	100%
	E3	2	4	2	4	6	2	2	4	66.6%
	E4	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
	E5	3	5	3	5	8	2	3	5	62.5%
TOTAL		9	18	9	18	27	8	14	22	81.5%
F	F1	3	5	3	5	8	1	3	4	50%
	F2	5	12	5	12	17	1	5	6	35.3%
	F3	0	12	0	12	12	0	11	11	91.6%
	F4	3	1	3	1	4	2	0	2	50%
	F5	6	18	6	18	24	1	8	9	37.5%
	F6	4	9	4	9	13	2	4	6	46.2%
TOTAL		21	57	21	57	78	7	31	38	48.7%
G	G1	4	6	4	6	10	3	6	9	90%
	G2	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	G3	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	G4	2	3	2	3	5	2	2	4	80%
	G5	1	2	1	2	3	-	-	-	0%
	G6	1	2	1	2	3	1	2	3	100%
	G7	2	3	2	3	5	2	3	5	100%
	G8	3	6	3	6	9	3	3	6	66.6%
	G9	2	4	2	4	6	1	3	4	66.6%
	G10	1	2	1	2	3	1	1	2	66.3%
TOTAL		18	32	18	32	50	15	24	39	78%

ESCOLA BÁSICA	NÚCLEO	N.º DE EDUCADORES (ED.)	N.º DE PROFESSORES DO 1.º C.E.B. (P1.CEB)	N.º DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS		TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RECOLHIDOS	% DE RESPOSTA
				ED.	P1.CEB		ED.	P1.CEB.		
H	H1	4	9	4	9	13	3	6	9	69%
	H2	4	4	4	4	8	1	1	2	25%
	H3	2	4	2	4	6	2	2	4	66.6%
	H4	2	4	2	4	6	2	4	6	100%
	H5	2	3	2	3	5	2	2	4	80%
	H6	2	5	2	5	7	2	5	7	100%
TOTAL		16	29	16	29	45	12	20	32	71.1%
TOTAL GLOBAL		132	287	132	287	419	85	193	278	66.35%

Anexo IV – Carta de apresentação do estudo

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE DIMENSÕES DA VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Ponta Delgada, 13 de fevereiro de 2017

Caro(a) colega, Exma.(o) Sr.(a) Coordenador(a) de Núcleo,

Os alunos Bruno Tavares, Ivo Jarimba, Jessica Barbosa e Mariana Amaral são estagiários do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. No âmbito deste estágio, estão a realizar um estudo científico sobre as experiências e opiniões dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a diversas dimensões da sua vida profissional, em particular, o trabalho com os alunos, os encarregados de educação e os colegas. Este estudo ajudará os estagiários a melhor conhecerem esta realidade. Também ajudará a conhecer melhor, do ponto de vista científico, as experiências e pontos de vista dos docentes destes níveis de ensino.

Este projeto de investigação é coordenado cientificamente por nós. Pedimos-lhe a gentileza de colaborar no mesmo, solicitando aos educadores e professores (titulares de sala e de turma) do seu núcleo que preencham o questionário anónimo que os estagiários estão a distribuir, em todas as escolas com educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, nos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande. Os dados são totalmente anónimos e destinam-se a fins unicamente científicos. Na análise dos mesmos, não serão apresentados quaisquer resultados por docente ou por escola, mas unicamente na globalidade dos dois concelhos acima referidos.

Ficamos gratos pela sua colaboração na distribuição e preenchimento do questionário, que é indispensável para o sucesso do projeto. Estamos disponíveis para esclarecer quaisquer questões que tenha acerca do mesmo. Para este efeito, poderá contactar-nos, através dos seguintes endereços eletrónicos: jorge.ma.lima@uac.pt ou adolfo.ff.fialho@uac.pt. Conhecendo bem o mundo da educação e sabendo quão ocupados estão habitualmente os docentes, ficamos especialmente reconhecidos pelo gesto de os professores e educadores contribuírem com as suas respostas para o sucesso do estudo.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Adolfo Fialho (Diretor do Departamento de Educação da Universidade dos Açores)

Jorge Ávila de Lima (Diretor de Cursos nos Departamento de Educação e de Sociologia, da Universidade dos Açores)

Anexo V – Protocolo de consentimento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico está-se a realizar um estudo que visa compreender as perceções e as experiências dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a diversas dimensões relacionadas com eficácia e melhoria das organizações escolares. O estudo compreende a realização de um conjunto de entrevistas a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento clarifica, assim, a natureza e o modo de participação de docentes neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo.

A preservação da confidencialidade é um valor central em que assenta o presente processo de investigação. Neste sentido, a participação na entrevista não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que concede. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso da entrevista.

A entrevista será realizada no momento e espaço que for mais conveniente para si e que assegure o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. A entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio. Se desejar, poderá verificar a correção da transcrição e retirar ou acrescentar qualquer informação que considere necessária.

Todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos da entrevista, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, escolas e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Depois do estudo, poderá solicitar ao investigador uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar o mestrando encarregue pelo estudo, através do endereço de correio eletrónico ivo.jarimba@hotmail.com ou o coordenador do estudo, através do endereço de correio eletrónico jorge.ma.lima@uac.pt.

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/2017

O(a) entrevistador(a): _____

O(a) entrevistado(a) : _____

Anexo VI – Resultados do inquérito por questionário

Quadro 1 – Perceções dos educadores de infância, relativamente ao ambiente de aprendizagem da sua escola e da sala de atividades onde lecionam.

Quadro 2 – Perceções dos educadores de infância, relativamente ao modo como colocam em prática um ensino resoluto.

Quadro 3 – Perceções dos educadores de infância, relativamente ao modo como a escola onde lecionam monitoriza o progresso das crianças e o seu desempenho enquanto instituição educativa.

Quadro 4 – Perceções dos educadores de infância, relativamente ao modo como a sua escola delega responsabilidades às crianças.

Quadro 5 – Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao ambiente de aprendizagem da sua escola e da sala aulas onde lecionam.

Quadro 6 – Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como colocam em prática um ensino resoluto.

Quadro 7 – Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como a escola onde lecionam monitoriza o progresso dos alunos e o seu desempenho enquanto instituição educativa.

Quadro 8 – Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como a sua escola delega responsabilidades aos alunos.

Quadro 1

Percepções dos educadores de infância, relativamente ao ambiente de aprendizagem da sua escola e da sala de atividades onde lecionam

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Atmosfera ordeira	1-Na minha sala, as crianças pedem sempre autorização para se levantar.	8,3%	22,6%	54,8%	14,3%
	2-Na minha sala, as crianças são tolerantes às opiniões dos colegas.	0%	10,6%	58,8%	30,6%
	3-Na minha sala, as crianças respeitam a sua vez de intervir.	2,4%	14,5%	59%	24,1%
	4-Sinto que há um nível de ruído excessivo das crianças na minha sala.	19,5%	32,9%	36,6%	11,0%
Ambiente de trabalho atrativo	5-Na minha escola, as instalações estão em bom estado de conservação.	8,2%	27,1%	36,5%	28,2%
	6-Na minha escola, as paredes estão pintadas com cores agradáveis e alegres.	28,6%	28,6%	28,6%	14,4%
	7-Na minha escola, as paredes estão decoradas com trabalhos de crianças.	1,2%	8,6%	28,4%	61,7%
	8-A minha sala é um local bem arejado.	6,0%	7,2%	32,5%	54,2%
	9-A minha sala é um local bem iluminado.	2,4%	3,6%	25,3%	68,7%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 2

Percepções dos educadores de infância, relativamente ao modo como colocam em prática um ensino resoluto.

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Organização eficiente	1-Sinto que a forma como a minha sala está organizada é aquela que atende melhor às necessidades das minhas práticas e/ou atividades educativas.	0%	2,4%	29,4%	68,2%
	2-Quando planifico a minha prática educativa, depois sigo à risca a planificação que preparei.	12,0%	47,0%	36,1%	4,8%
	3-Quando planifico a minha prática educativa, adapto o meu plano à prática, consoante as necessidades.	1,2%	0%	26,8%	72,0%
	4-Planifico sempre a minha prática educativa.	6,0%	0%	33,7%	60,2%
Propósitos claros	5-Explico sempre às minhas crianças que objetivos estão por detrás dos conteúdos que trabalho com elas.	1,2%	14,5%	48,2%	36,1%
	6-No início das minhas sessões de aprendizagem, explico às crianças os objetivos de aprendizagem.	1,2%	13,4%	37,8%	47,6%
	7-Ao longo de cada sessão de aprendizagem, vou identificando os objetivos que estão a ser trabalhados e/ou estão a ser atingidos.	3,6%	8,4%	43,4%	44,6%
	8-No final de cada sessão de aprendizagem, realizo habitualmente uma revisão das ideias principais que foram trabalhadas.	9,9%	0%	42,0%	48,1%
Aulas estruturadas	9-Em cada sessão de aprendizagem, tenho a preocupação de preparar uma quantidade abundante de tarefas para as crianças realizarem.	7,2%	37,3%	41,0%	14,5%
	10-Em cada sessão de aprendizagem, procuro que as crianças estejam focadas em poucas tarefas ao mesmo tempo, para não se dispersarem demasiado.	4,8%	0%	44,6%	50,6%
	11-Na minha prática, planifico intencionalmente atividades que impliquem a possibilidade de as crianças fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho.	1,2%	2,4%	54,2%	42,2%
Práticas adaptativas	12-Frequentemente, adapto a minha prática educativa aos diferentes estilos de aprendizagem das crianças.	0%	2,4%	31,3%	66,3%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 3

Perceções dos educadores de infância, relativamente ao modo como a escola onde lecionam monitoriza o progresso das crianças e o seu desempenho enquanto instituição educativa.

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Monitorização do desempenho das crianças	1-Na minha escola existem registos para se perceber, a qualquer momento, qual o nível exato de aprendizagem em que se situa cada criança e cada turma/sala.	1,2%	17,1%	48,8%	32,9%
	2-Na minha escola, quando analisamos a informação disponível sobre os progressos de cada criança, costumamos criar programas que visam colmatar as suas dificuldades.	1,2%	20,7%	42,7%	35,4%
	4-Na minha escola, o(a) coordenador(a) está fortemente empenhado(a) no processo de recolha de informação sobre o progresso de cada criança na aprendizagem.	1,3%	33,8%	40,0%	25,0%
	5-Na minha escola, o(a) coordenador(a) está envolvido(a) nos processos de decisão sobre os programas de melhoria das dificuldades das crianças identificadas como necessitando de intervenção.	2,5%	28,8%	43,8%	25,0%
Avaliação do desempenho da escola	6-Na minha escola, faz-se uma avaliação regular (pelo menos, uma vez por ano/bienalmente) do nosso desempenho enquanto instituição educativa.	9,9%	18,5%	35,8%	35,8%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 4

Perceções dos educadores de infância, relativamente ao modo como a sua escola delega responsabilidades às crianças

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Aumento da autoestima das crianças	1-Na minha escola, os docentes exprimem habitualmente preocupação com o bem-estar das crianças.	0%	2,4%	25,9%	71,8%
	2-Na minha escola, a grande maioria das crianças tem uma autoestima elevada, devido à forma como os docentes interagem com elas.	4,8%	31,3%	48,2%	15,7%
	3-Na minha escola, os docentes estão sempre disponíveis para escutar as crianças.	2,4%	9,6%	47,0%	41,0%
Posições de responsabilidade	4-Na minha escola, as crianças são chamadas a assumir tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (por exemplo, delegado de turma, responsável pela verificação do cumprimento dos trabalhos de casa, etc.).	3,6%	20,2%	38,1%	38,1%
	5-Na minha escola, as crianças têm oportunidades para participarem nas decisões que afetam a sua vida escolar.	2,4%	21,7%	50,6%	25,3%
Controlo do trabalho	6-Na minha escola/na minha prática, dá-se às crianças a possibilidade de controlarem uma parte do seu trabalho, podendo gerir, de forma independente, as atividades que lhes são destinadas.	0%	2,4%	58,5%	39,0%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 5

Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao ambiente de aprendizagem da sua escola e da sala aulas onde lecionam

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Atmosfera Ordeira	1- Na minha sala, as crianças pedem sempre autorização para se levantar.	8,9%	27,2%	45,0%	18,9%
	2- Na minha sala, as crianças são tolerantes às opiniões dos colegas.	5,6%	16,2%	58,1%	20,1%
	3- Na minha sala, as crianças respeitam a sua vez de intervir.	4,0%	28,7%	54,0%	13,2%
	4- Sinto que há um nível de ruído excessivo das crianças na minha sala.	18,0%	33,7%	31,4%	16,9%
Ambiente de trabalho atrativo	5- Na minha escola, as instalações estão em bom estado de conservação.	13,4%	19,0%	31,8%	35,8%
	6- Na minha escola, as paredes estão pintadas com cores agradáveis e alegres.	21,3%	37,1%	25,8%	15,7%
	7- Na minha escola, as paredes estão decoradas com trabalhos de crianças.	1,8%	5,9%	45,3%	47,1%
	8 - A minha sala é um local bem arejado.	4,0%	9,1%	28,0%	58,9%
	9 - A minha sala é um local bem iluminado.	3,5%	10,4%	24,9%	61,3%

Legenda 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 6

Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como colocam em prática um ensino resoluto.

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Organização eficiente	Sinto que a forma como a minha sala está organizada é aquela que atende melhor às necessidades das minhas práticas e/ou atividades educativas.	0%	5,1%	33,7%	61,2%
	Quando planifico a minha prática educativa, depois sigo à risca a planificação que preparei.	5,1%	39,8%	52,3%	2,8%
	Quando planifico a minha prática educativa, adapto o meu plano à prática, consoante as necessidades.	0%	2,8%	23,7%	73,4%
	Planifico sempre a minha prática educativa.	0,6%	3,4%	26,1%	69,9%
Propósitos claros	Explico sempre às minhas crianças que objetivos estão por detrás dos conteúdos que trabalho com elas.	0%	15,0%	55,0%	29,5%
	No início das minhas sessões de aprendizagem, explico às crianças os objetivos de aprendizagem.	1,1%	13,1%	50,3%	35,4%
	Ao longo de cada sessão de aprendizagem, vou identificando os objetivos que estão a ser trabalhados e/ou estão a ser atingidos.	3,4%	11,4%	52,3%	33,0%
	No final de cada sessão de aprendizagem, realizo habitualmente uma revisão das ideias principais que foram trabalhadas.	1,7%	4,0%	52,6%	41,7%
Aulas estruturadas	Em cada sessão de aprendizagem, tenho a preocupação de preparar uma quantidade abundante de tarefas para as crianças realizarem.	4,6%	24,7%	51,1%	19,5%
	Em cada sessão de aprendizagem, procuro que as crianças estejam focadas em poucas tarefas ao mesmo tempo, para não se dispersarem demasiado.	0,6%	4,0%	43,4%	52,0%
	Na minha prática, planifico intencionalmente atividades que impliquem a possibilidade de as crianças fazerem uma gestão autónoma do seu trabalho.	2,3%	20,7%	58,6%	18,4%
Práticas adaptativas	Frequentemente, adapto a minha prática educativa aos diferentes estilos de aprendizagem das crianças.	0,6%	1,1%	40,7%	57,6%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente 167

Quadro 7

Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como a escola onde lecionam monitoriza o progresso dos alunos e o seu desempenho enquanto instituição educativa.

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Monitorização do desempenho das crianças	1- Na minha escola existem registos para se perceber, a qualquer momento, qual o nível exato de aprendizagem em que se situa cada criança e cada turma/sala.	4,0%	21,7%	50,9%	23,4%
	2- Na minha escola, quando analisamos a informação disponível sobre os progressos de cada criança, costumamos criar programas que visam colmatar as suas dificuldades.	2,8%	14,8%	59,7%	22,7%
	3- Na minha escola, o(a) coordenador(a) está fortemente empenhado(a) no processo de recolha de informação sobre o progresso de cada criança na aprendizagem.	3,5%	32,0%	47,7%	16,9%
	4- Na minha escola, o(a) coordenador(a) está envolvido(a) nos processos de decisão sobre os programas de melhoria das dificuldades das crianças identificadas como necessitando de intervenção.	4,7%	25,0%	50,0%	20,3%
Avaliação do desempenho da escola	5- Na minha escola, faz-se uma avaliação regular (pelo menos, uma vez por ano/bienalmente) do nosso desempenho enquanto instituição educativa.	4,0%	12,1%	42,0%	42,0%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Quadro 8

Perceções dos professores do 1.º C.E.B., relativamente ao modo como a sua escola delega responsabilidades aos alunos

SUBCATEGORIA	INDICADOR	ESCALA			
		1	2	3	4
Aumento da autoestima das crianças	1- Na minha escola, os docentes exprimem habitualmente preocupação com o bem-estar das crianças.	0%	1,7%	17,8%	80,6%
	2- Na minha escola, a grande maioria das crianças tem uma autoestima elevada, devido à forma como os docentes interagem com elas.	2,3%	29,9%	56,3%	11,5%
	3- Na minha escola, os docentes estão sempre disponíveis para escutar as crianças.	0%	6,8%	52,0%	41,2%
Posições de responsabilidade	4- Na minha escola, as crianças são chamadas a assumir tarefas de responsabilidade acrescida, para além das que são tradicionalmente exigidas (por exemplo, delegado de turma, responsável pela verificação do cumprimento dos trabalhos de casa, etc.).	5,0%	14,5%	41,3%	39,1%
	5- Na minha escola, as crianças têm oportunidades para participarem nas decisões que afetam a sua vida escolar.	1,1%	29,2%	56,7%	12,9%
Controlo do trabalho	6- Na minha escola/na minha prática, dá-se às crianças a possibilidade de controlarem uma parte do seu trabalho, podendo gerir, de forma independente, as atividades que lhes são destinadas.	4,0%	33,3%	47,7%	14,9%

Legenda: 1- Discordo totalmente; 2- Tendo a discordar; 3- Tendo a concordar; 4- Concordo totalmente

Anexo VII – Mosaicos ilustrativos das atividades desenvolvidas

Figura 1 – Atividades A7, A9, A10 e A11- Estágio Pedagógico I

Figura 2 – Atividades A1, A4, A6, A16 e A28 - Estágio Pedagógico I

Figura 3 – Atividade A32 – Estágio Pedagógico I

Figura 4 – Atividade A15 – Estágio Pedagógico I

Figura 5 – Atividade A30 – Estágio Pedagógico I

Figura 6 – Atividade A18 – Estágio Pedagógico II

Figura 7 – Atividade A2 – Estágio Pedagógico II

Figura 8 – Atividade A31 – Estágio Pedagógico II

Figura 9 – Atividade A44 – Estágio Pedagógico II

Figura 10 – Concurso de ilustração – Estágio Pedagógico II



Figura 1 – a) caixa das surpresas; b) lagarta feita a partir de pasta de modelar; c) história sobre a importância do cumprimento de regras; d) lagartas com as regras da sala de atividades representadas em imagens; e) jogo de associação sobre as regras da sala de atividades; f) painel com as palavras mágicas.

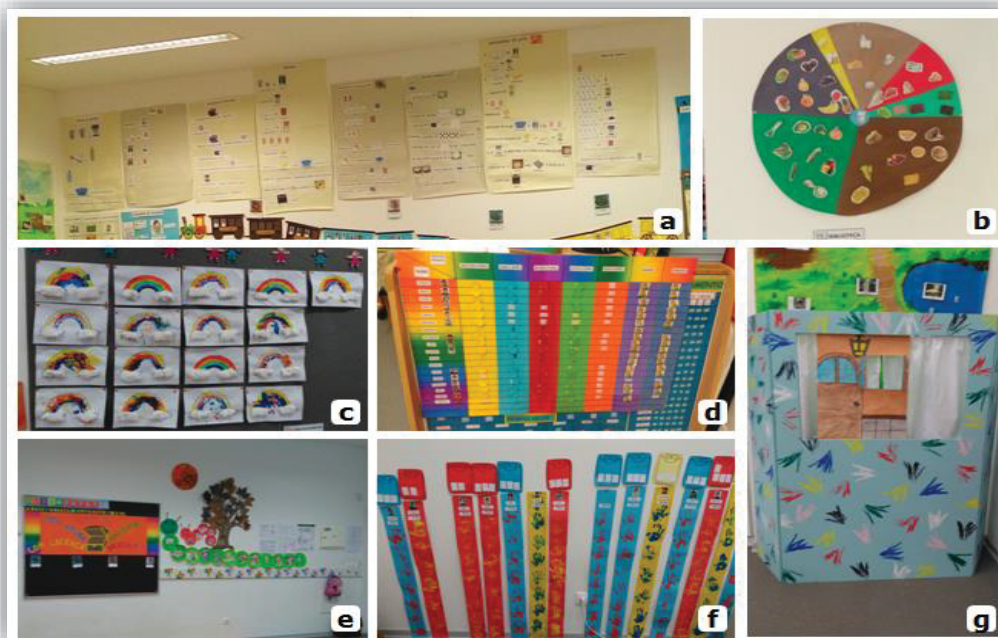


Figura 2 – a) receitas confeccionadas com as crianças; b) roda dos alimentos; c) exposição dos trabalhos das crianças; d) quadro de presenças; e) regras da sala de atividades; f) faixas com o peso e altura das crianças; g) fantocheiro.

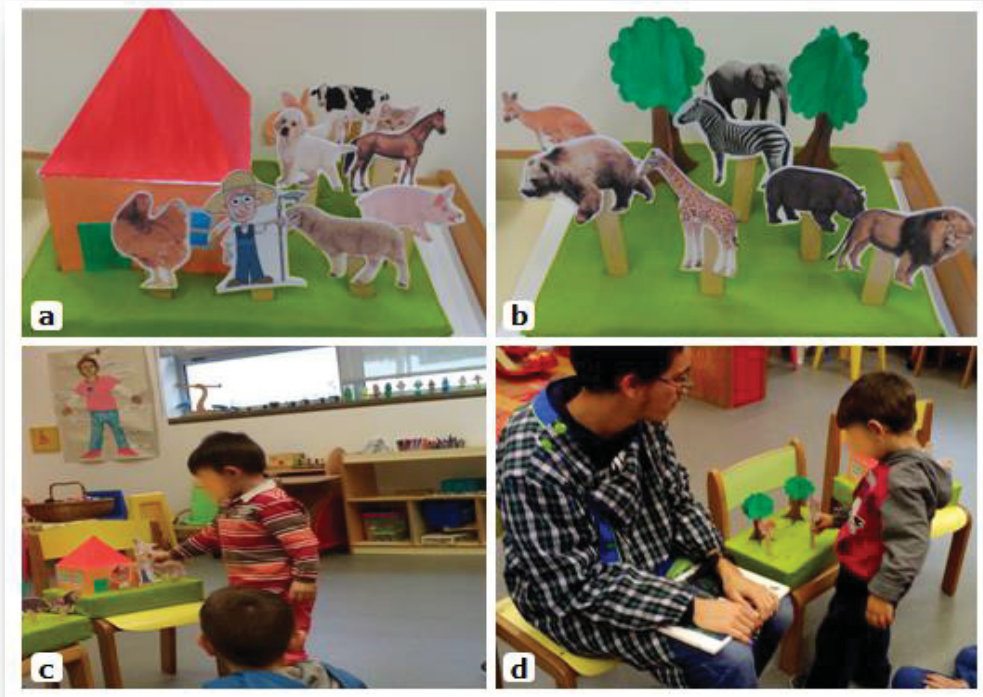


Figura 3 – a) suporte com os animais domésticos; b) suporte com os animais selvagens; c) d) crianças a associarem os animais aos seus respetivos suportes.

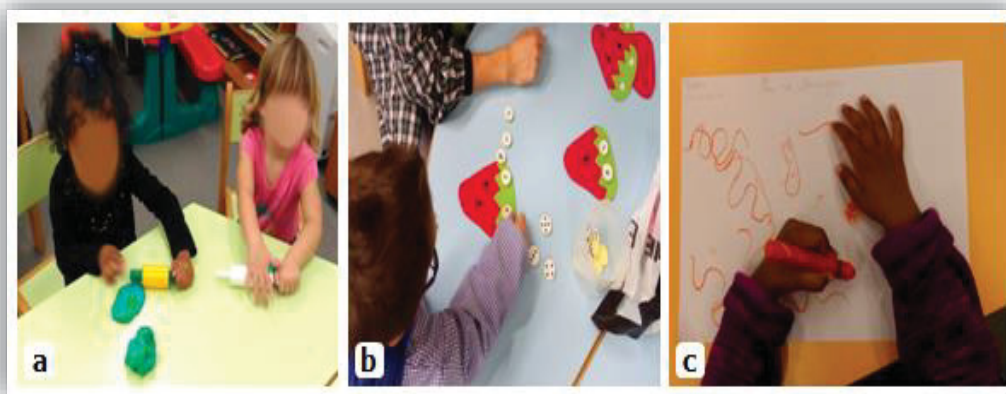


Figura 4 – a) construção de frutos e legumes com plasticina; b) contagem e identificação de números e a sua representação pictórica c) criança a fazer um desenho sobre o que viu na visita de estudo à mercearia.

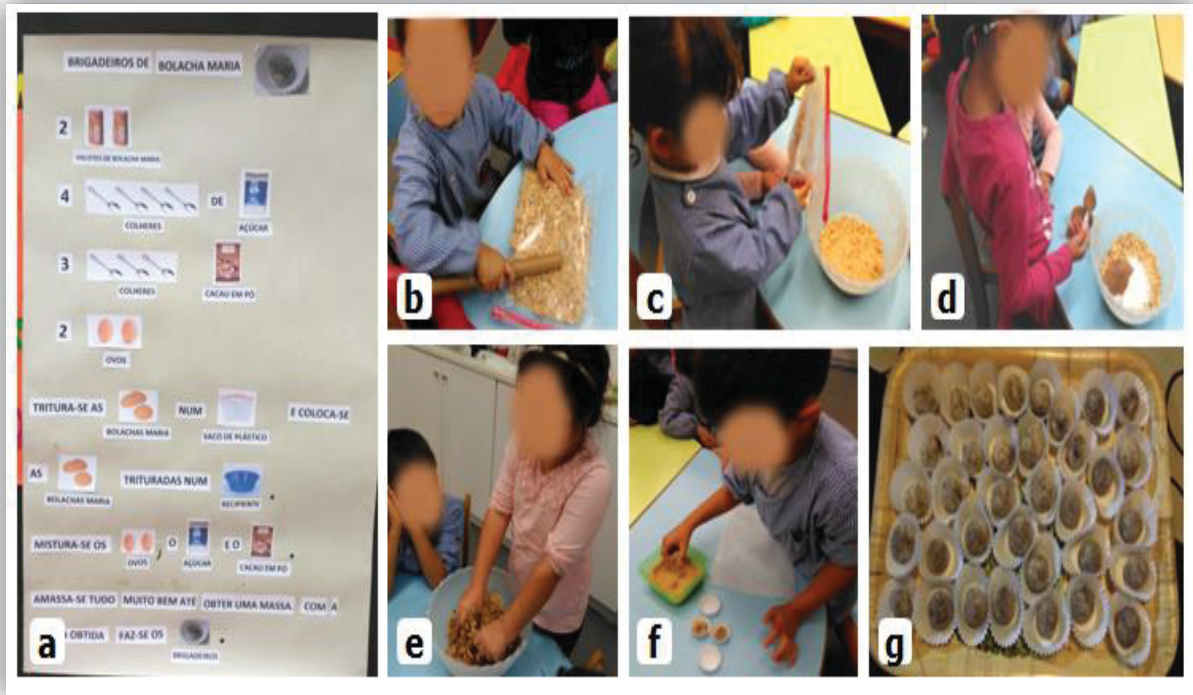


Figura 5 – a) descrição da receita; b) c) d) e),f) confeção da receita g) resultado final.



Figura 6 – a) b) pintura dos planetas; c) pintura do Sol; d) resultado final; e) f) exposição do Sistema Solar na sala.



Figura 7- a) jogo “bingo das frações”; b) jogo “a batalha das frações”; c) d) jogo da memória das frações; e) f) reflexão sobre o jogo; g) h) i) j) recursos necessários para a realização dos jogos.

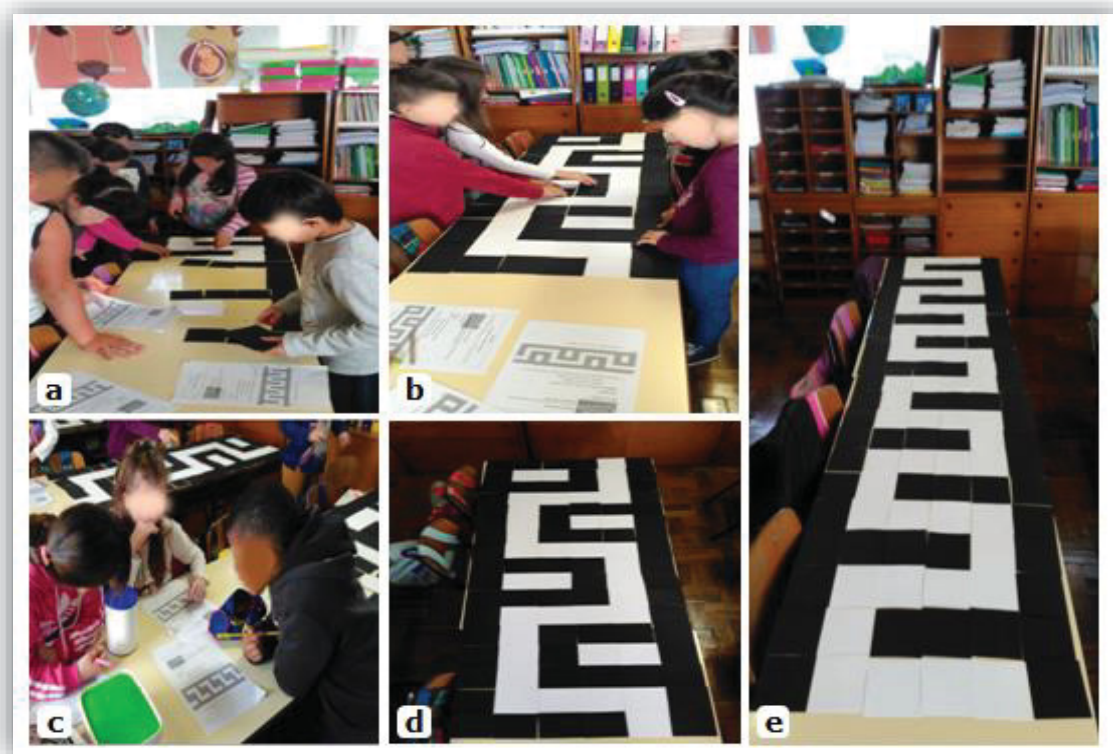


Figura 8 – a) b) construção das calçadas; c) cálculo da área e do perímetro da calçada; d) e) resultados finais.

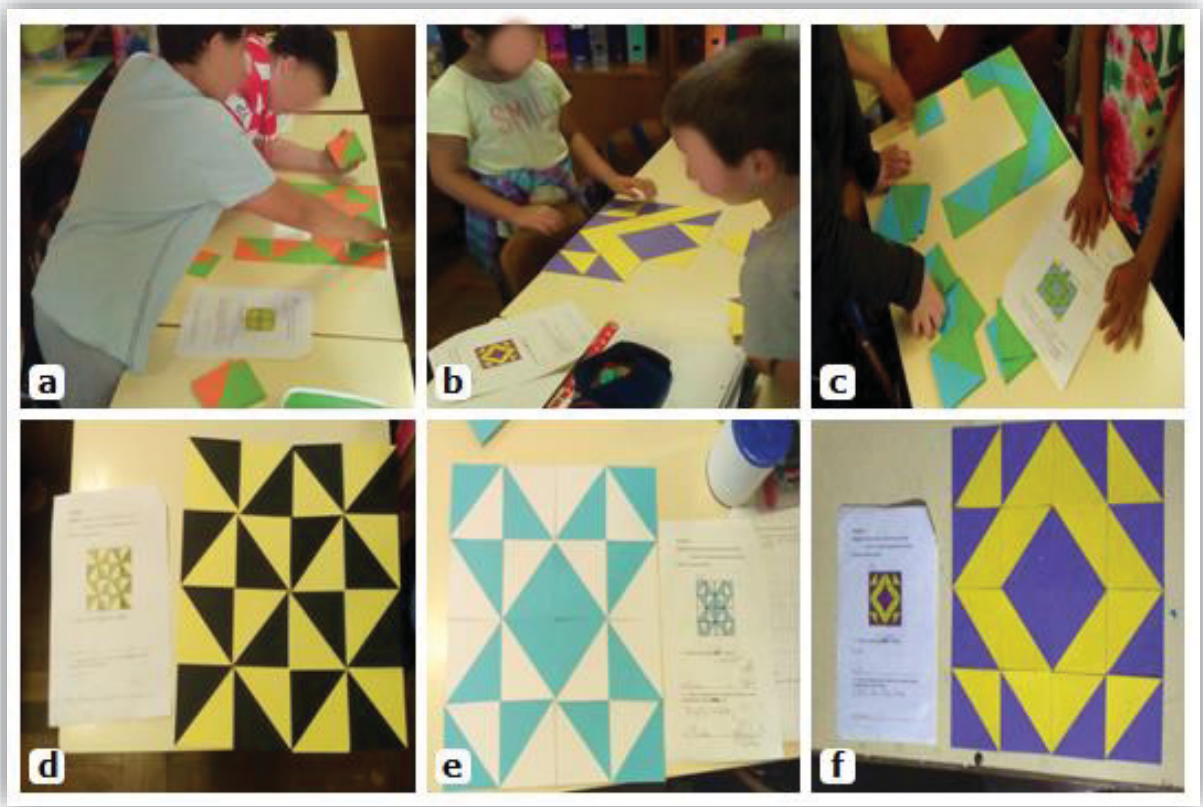


Figura 9 – a) b) c) construção dos mosaicos; d) e) f) mosaicos concluídos.

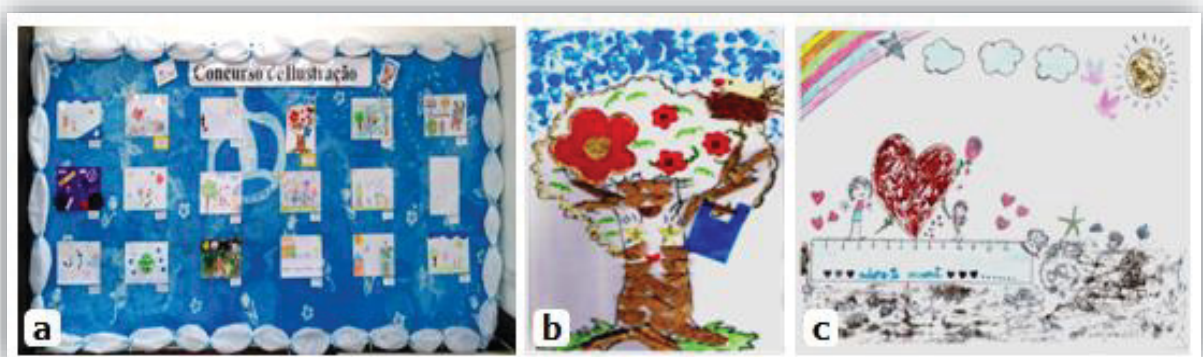


Figura 10 – a) painel com a exposição das melhores ilustrações; b) ilustração vencedora do 1.º Ciclo do Ensino Básico; c) ilustração vencedora da Educação Pré-Escolar.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal