

O papel do Estágio Pedagógico na promoção do Sucesso Educativo, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Jessica Almeida Barbosa

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



O papel do Estágio Pedagógico na promoção do Sucesso Educativo, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

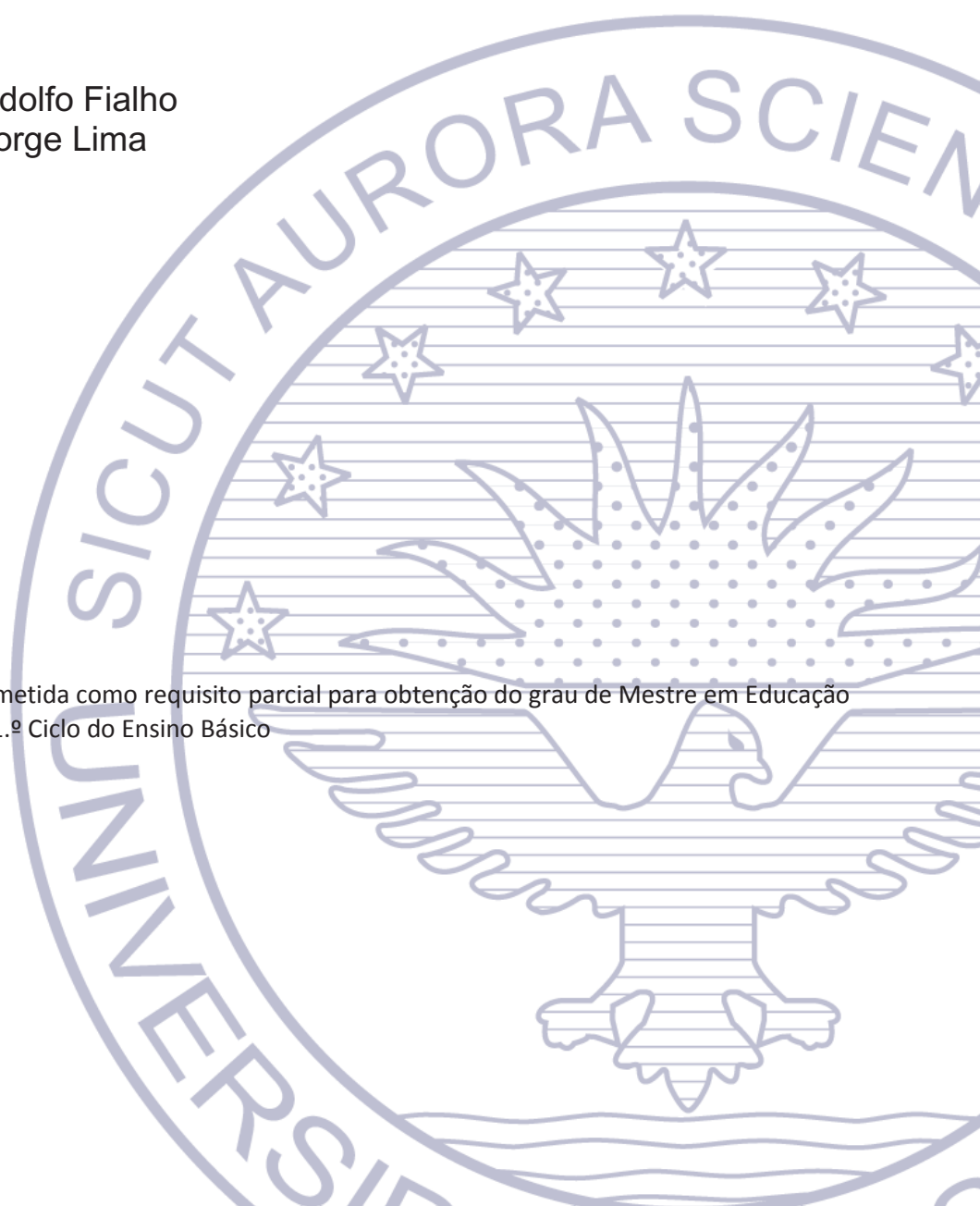
Relatório de Estágio

Jessica Almeida Barbosa

Orientadores

Professor Doutor Adolfo Fialho
Professor Doutor Jorge Lima

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



Aos meus pais ...
Pelo apoio, dedicação e carinho e por acreditarem
em todo o momento que eu era capaz...

Aos meus avós...

Agradecimentos

O projeto que aqui apresento representa para mim uma das fases mais importantes da minha vida, o caminho que tive de percorrer para alcançar o meu sonho, o de ser docente. Durante esta caminhada houve momentos de muitos risos, mas também de choros e cansaço, que, no entanto, me ensinaram que após a tempestade vem sempre a bonança.

Esta caminhada não foi feita de forma solitária e considero que devo agradecer às pessoas que em muito contribuíram para que o meu sonho se tonasse realidade:

Aos meus pais, meus pilares que sempre me apoiaram e deram força. Por todo o esforço e sacrifício que fizeram para que este sonho pudesse ser concretizado. Pelo carinho, paciência que tiveram para comigo, pelas lágrimas enxugadas e por todos os sorrisos arrancados. Tenho orgulho em dizer que tudo o que sou hoje devo às pessoas mais maravilhosas que alguma vez conheci, os meus pais, que me ensinaram que na vida para alcançarmos os nossos objetivos temos que trabalhar e nos esforçar. Agradeço-lhes por estarem sempre presentes na minha vida. A eles, dedico este trabalho.

Ao meu irmão, meu amigo que sempre que me via triste tentava arrancar-me um sorriso e que sempre acreditou em mim. Que se preocupava como tinham corrido as minhas aulas e que adorava ver os materiais que construía para os meus meninos.

Ao meu namorado, por todo o amor, apoio, otimismo e compreensão ao longo deste meu percurso formativo. Obrigada por nunca teres deixado de acreditar que eu era capaz.

Ao Professor Doutor Jorge Lima e ao Professor Doutor Adolfo Fialho expresso o meu sincero agradecimento por todo o apoio, incentivo, dedicação, empenho e amizade. Por me terem ensinado a ser uma boa profissional e terem sempre acreditado em mim.

À minha Orientadora de Estágio do Pré-Escolar, a Professora Doutora Ana Isabel e à minha Orientadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Professora Doutora Graça Castanho, que me acompanharam com muita dedicação, gosto, empenho e entusiasmo, partilhando experiências e dando palavras de conforto sempre que precisei. Pela paciência, e por todos os conselhos que me ajudaram a crescer.

Às Orientadoras de Escola, que se mostraram incansáveis em me apoiar em contribuir com as suas experiências e que se mostraram sempre disponíveis em me ajudar. O meu muito obrigada, nunca as esquecerei.

Aos meus meninos, pois sem eles nada disto era possível. Aprendi algo com cada criança com que me cruzei e por todos os momentos inesquecíveis que me proporcionaram estarão para sempre no meu coração.

Às minhas quatro estrelas guias, os meus queridos avós, que por infortúnio do destino não puderam ver a sua menina entrar na Universidade e terminar o seu curso. Mas sei e sinto que sempre me deram força e que estão orgulhosos da pessoa que me tornei e da profissional que sou. Este trabalho é em vossa memória meus queridos.

Resumo

O presente Relatório de Estágio surge com o culminar das duas etapas do estágio, o Estágio Pedagógico I e o Estágio Pedagógico II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade dos Açores.

Este documento contempla todo o trabalho que foi desenvolvido durante o nosso estágio, nos dois níveis de ensino em que foi desenvolvido: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo compreender qual o papel do estágio pedagógico na promoção do sucesso educativo, naqueles dois níveis de ensino.

A escolha desta temática adveio do facto de considerarmos importante analisar e refletir acerca dos principais fatores que a comunidade educativa considera relevantes para o alcance do sucesso escolar, assim como sobre a forma como poderíamos contribuir para esse sucesso.

Por forma a conseguirmos identificar esses fatores realizámos um estudo de natureza qualitativa, através da realização de entrevistas a três Educadores de Infância e a dois Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A par do estudo de natureza qualitativa, realizámos um de índole quantitativa, no qual participaram Educadores e Professores dos Concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, na ilha de São Miguel, Açores.

Com a realização deste estudo foi-nos possível concluir que tanto os educadores como os professores afirmavam que nas suas escolas existia uma grande preocupação com a promoção do sucesso escolar dos seus alunos. Atribuíam como causas do insucesso: o currículo, os programas extensos, a falta de motivação dos pais e dos alunos e a falta de acompanhamento dos pais.

Durante o nosso trabalho demos especial destaque a três fatores que contribuem decisivamente para o sucesso escolar: a concentração no ensino e na aprendizagem; as expetativas elevadas e o reforço positivo.

Palavras-chave: sucesso escolar, estágio pedagógico, ensino, aprendizagem, expetativas elevadas, reforço positivo, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Internship Report is the result of two stages of the internship, the Educational Internship I and the Educational Internship II, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Education, by the University of the Azores.

This document covers all the work that was developed during the period of internship at two levels of education: Pre-School Education and Primary School Education. Its main purpose is to understand the role of the Educational Internship in promoting Educational Attainment, at both levels of education.

This subject was chosen so as to analyse and think about the main aspects which the educational community considers relevant for the achievement of Educational Attainment, as well as to figure how we can contribute to this aspect.

In order to identify these aspects, a qualitative analysis was carried out through interviews with three Pre-School teachers and two Primary School teachers. Simultaneously, a quantitative analysis was developed, in which teachers from Ponta Delgada and Ribeira Grande, on the island of São Miguel, Azores, took part.

This study allowed us to understand that teachers from the two levels of education claimed that there was a great concern in their schools about the promotion of Educational Attainment. As causes of failure, they blame the curriculum plan, the extensive programmes, the lack of motivation of the parents and the students and also the lack of parental supervision.

During our project we highlighted three aspects that contribute to Educational Attainment: Educational focus and learning concentration; high expectations and positive reinforcement.

Key words: Educational Attainment, Educational Internship, Education, High Expectations, Positive Reinforcement, Pre-School Education, Primary School Education.

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos	xii
Índice de Siglas e Abreviaturas	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1.1. O sucesso e o insucesso escolar	4
1.1.1. Causas de sucesso / insucesso escolar	7
1.1.1.1. A família e as suas condições socioculturais	9
1.1.1.2. A família e a escola	10
1.1.1.3. A escola e o sistema de ensino	10
1.1.2. Teorias explicativas do (in)sucesso	12
1.1.2.1. Teoria dos “dotes” individuais	12
1.1.2.2. Teoria do “handicap” sociocultural	13
1.1.2.3. Teoria socioinstitucional	14
1.1.3. Combate ao insucesso	16
1.1.3.1. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo	16
1.1.3.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	18
1.1.3.3. Projeto Fénix – Programa Mais Sucesso Escolar	19
1.1.3.4. Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar	20
1.1.4. Escolas eficazes	26
1.1.4.1. Os resultados alcançados pelas escolas eficazes	30
Capítulo II – Procedimentos Metodológicos	32
2.1. Objetivos e questões	32
2.2. Abordagem de investigação	33
2.2.1. Instrumentos da recolha dos dados	34
2.2.2. População e amostra	35
2.2.3. Análise dos dados	36

2.2.4. Cuidados éticos na condução do estudo	37
Capítulo III – O Estágio Pedagógico e as suas etapas	39
3.1. A formação inicial de Educadores e Professores	39
3.1.1. O contributo da observação como instrumento de recolha de informação .	40
3.1.2. O Projeto Formativo Individual como elemento norteador da prática pedagógica	41
3.1.3. A Planificação como antecipação da prática	42
3.1.4. A importância da avaliação e da reflexão da prática	44
Capítulo IV – Estágio Pedagógico I: Educação Pré-Escolar	47
4.1. Caracterização dos contextos educativos	47
4.1.1. O Meio Envolvente	48
4.1.2. A escola	48
4.1.3. A sala de atividades	50
4.1.4. O grupo de crianças	52
4.1.4.1. As carências do grupo	53
4.2. A Ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar	53
4.3. A teoria e os dados da investigação em diálogo com as práticas educativas	72
Capítulo V – Estágio Pedagógico II: 1.º Ciclo do Ensino Básico	84
5.1. Caracterização dos contextos educativos	84
5.1.1. O Meio Envolvente	84
5.1.2. A escola	85
5.1.3. A sala de aulas	87
5.1.4. A turma	88
5.1.4.1. As carências da turma	88
5.2. Ação educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	89
5.3. A teoria e os dados da investigação em diálogo com as práticas educativas	101
Conclusão	112
Referências Bibliográficas	117
Anexos	123

Índice de Figuras

Figura 1: Planta da sala de atividades	51
Figura 2: Atividade da desfolhada	62
Figura 3: Atividade da Lenda de São Martinho	65
Figura 4: Elaboração da lembrança do Magusto	68
Figura 5: Atividade do Projeto EUlândia	70
Figura 6: Gabinetes presentes na escola	85
Figura 7: Planta da sala de aulas onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II	88
Figura 8: Atividade de introdução do grafema/fonema g	95
Figura 9: Atividade de introdução dos gráficos e <i>tally charts</i>	96
Figura 10: Atividade de introdução do grafema/fonema f	98
Figura 11: Atividade do livro dos seres vivos	99

Índice de Quadros

Quadro 1: Características distintivas das escolas eficazes (Lima, 2008, adaptado de Sammons, 1999, p. 195)	27
Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I	55
Quadro 3: Maximização do tempo de aprendizagem: dispêndio de tempo com assuntos que não contribuem para a aprendizagem	73
Quadro 4: Ênfase acadêmica	74
Quadro 5: Ênfase acadêmica: os trabalhos de casa	74
Quadro 6: Focalização no sucesso	75
Quadro 7: Expectativas elevadas em relação a todos os atores	78
Quadro 8: Comunicação de expectativas	79
Quadro 9: Oferta de desafios intelectuais	80
Quadro 10: Feedback que a escola dá às crianças	81
Quadro 11: Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II	89
Quadro 12: Maximização do tempo de aprendizagem: dispêndio de tempo com assuntos que não contribuem para a aprendizagem	102
Quadro 13: Ênfase acadêmica	103
Quadro 14: Ênfase acadêmica: os trabalhos de casa	104
Quadro 15: Focalização no sucesso	104
Quadro 16: Expectativas elevadas em relação a todos os atores	106
Quadro 17: Comunicação de expectativas	108
Quadro 18: Oferta de desafios intelectuais	109
Quadro 19: Feedback que a escola dá às crianças	110

Índice de Anexos

Anexo I– Guião da entrevista	124
Anexo II– Protocolo de consentimento informado	127
Anexo III– Questionário	128
Anexo IV– Respostas dos Educadores à entrevista	133
Anexo V– Respostas dos Professores à entrevista	142

Índice de Siglas e Abreviaturas

Q. I. – Quociente de Inteligência

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

EBI – Escola Básica Integrada

ES – Escola Secundária

EBS – Escola Básica e Secundária

ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

RAA – Região Autónoma dos Açores

SREC – Secretaria Regional da Educação e Cultura

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

EPA – Educational Priority Areas

ZEP – Zones d'Éducation Prioritaire

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PFI – Projeto Formativo Individual

PIT – Plano Individual de Trabalho

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PASE – Plano de Atividades de Saúde Escolar

PEP – Projeto de Educação Psicossexual

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

TPCA – Turma com Projeto Curricular Adaptado

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A(1) – Atividade 1

E(1) – Educador 1

P(1) – Professor 1

UNECAS – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

CEI – Currículo Educativo Individual

ATL – Atividades Tempos Livres

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que de acordo com o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é condição obrigatória para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, este documento irá incidir numa reflexão crítica da nossa prática pedagógica, quer no Estágio Pedagógico I, quer no Estágio Pedagógico II.

O papel do Estágio Pedagógico na promoção do Sucesso Educativo, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi o título escolhido para este relatório pelo facto de considerarmos que é importante que os profissionais de educação compreendam o ensino e todas as exigências que o mesmo implica, principalmente na sociedade atual, na qual o sucesso/insucesso dos alunos continua a ser uma temática que tem merecido atenção e gerado diversas discussões ao longo dos tempos.

Neste sentido, com o nosso trabalho procuraremos compreender o papel que o estágio pedagógico teve na promoção do sucesso educativo das crianças, uma vez que iremos refletir acerca do nosso percurso e das aprendizagens que foram feitas não só por nós como também pelas crianças.

Numa sociedade cada vez mais multicultural, onde as crianças provêm de origens culturais e linguísticas distintas, é fundamental que se construa nas escolas um sistema que respeite essa multiculturalidade e que seja capaz de dar uma resposta positiva aos novos problemas, emergentes na sociedade. Como Nóvoa (1995, p. 12) nos diz, “os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências, exige-se-lhes quase tudo”, na medida em que deverão ser capazes de uma adaptação constante à realidade.

O professor, enquanto agente ativo no processo pedagógico, tem que estar ciente dessas mesmas diferenças e ser capaz de orientar a aprendizagem dos seus alunos consoante as suas necessidades, ou seja, não pode esquecer que essa diversidade poderá condicionar o ritmo e o modo de aprendizagem dos seus alunos.

A obtenção de sucesso na escola resulta de uma íntima relação entre a criança, a sua família, a escola, os professores e o meio envolvente, o que nos leva a pensar que as alterações nas relações socioculturais e as consequentes transformações nas famílias implicam que a escola e os professores fiquem com novas responsabilidades.

Foi neste sentido que, enquanto futuros profissionais de educação, estipulámos que a nossa questão de partida teria como objetivo permitir-nos compreender: *que fatores*

são considerados relevantes pela comunidade educativa para que seja possível alcançar o sucesso educativo?

Tendo em conta a problemática em questão, apresentamos de seguida aqueles que foram os objetivos centrais da nossa prática pedagógica:

1. Desenvolver uma prática pedagógica adequada e consistente em todas as situações e dimensões do estágio;
2. Adotar estratégias de ensino diversificadas para que as crianças consigam alcançar os objetivos pretendidos;
3. Desenvolver atividades de apoio suplementar quando as crianças apresentarem dificuldades em alguma temática;
4. Promover situações de intercâmbio com outros grupos de crianças por forma a que através da interação as crianças construam aprendizagens significativas;

Também definimos para o nosso estágio objetivos de pesquisa, que serão apresentados em detalhe, num capítulo dedicado especificamente a esta questão, no presente relatório.

No que concerne à estrutura deste relatório, o mesmo está organizado em torno de cinco capítulos.

O Capítulo I, intitulado *Enquadramento Teórico*, reflete as leituras que foram efetuadas sobre as questões inerentes ao sucesso escolar.

O Capítulo II, *Procedimentos Metodológicos*, é o capítulo no qual damos a conhecer os procedimentos metodológicos adotados para a realização da nossa investigação, assim como os respetivos objetivos.

O Capítulo III, intitulado *O Estágio Pedagógico e as suas etapas*, retrata a realidade e todas as etapas que um futuro profissional de educação deverá seguir para que seja bem-sucedido aquando da realização do seu estágio.

O Capítulo IV, *Estágio Pedagógico I: Educação Pré-Escolar*, apresenta a caracterização da realidade experienciada por nós neste nível de ensino, bem como os dados referentes aos educadores, que foram recolhidos aquando da realização do estudo.

O Capítulo V, intitulado *Estágio Pedagógico II: 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta a caracterização da realidade experienciada neste nível de ensino, bem como os dados referentes aos professores, que foram recolhidos durante o estudo.

Nos capítulos IV e V apresentaremos um quadro síntese das atividades que foram desenvolvidas, em cada estágio e realçaremos de entre elas, aquelas que nos pareceram

mais relevantes, tendo em consideração, quer o tema que decidimos abordar neste relatório de estágio, quer pelo impacto positivo que tiveram. Em contrapartida, também apresentaremos as atividades que do nosso ponto de vista, pelas limitações que tiveram, poderão ter sido limitadoras do sucesso das nossas crianças.

No final deste documento, iremos apresentar a Conclusão, na qual é feita uma reflexão geral acerca do nosso trabalho e uma análise comparativa dos dois níveis de ensino onde realizámos o estágio.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre a questão do sucesso/insucesso escolar, nomeadamente, as suas causas e consequências e as teorias que tentam explicar este problema escolar. Posteriormente, analisaremos as medidas / programas que visam o combate ao insucesso escolar. E, por fim, analisaremos quais os requisitos necessários para que uma escola seja considerada eficaz e, como tal, em que o sucesso escolar seja um parâmetro de excelência.

1.1. O sucesso e o insucesso escolar

A educação, enquanto sistema complexo, abarca as diferentes dimensões da pessoa humana e os contextos socioculturais em que esta está inserida, que se encontram em constante evolução. Todos os sistemas educativos estabelecem objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem para os seus alunos. Estes objetivos são atingidos em graus variáveis dependendo de muitos fatores, como sejam, por exemplo, as características individuais dos alunos, os contextos socioculturais de que são oriundos e o ambiente educativo em que estão inseridos nas instituições escolares.

Nalguns casos, os alunos experienciam sucesso e noutros têm a experiência do insucesso, no atingimento desses objetivos. Assim, é essencial compreendermos o significado das expressões sucesso/insucesso, para que nos possamos pronunciar sobre as mesmas.

O termo sucesso provém da palavra latina *sucessu(m)*, cujo significado nos remete para a obtenção de êxito, triunfo na realização de determinada tarefa e “com a ideia de sequencialidade” (Silveira, 2010, p. 149). Já o insucesso, como podemos antever pelo prefixo (in), é o contrário de sucesso, ou seja, mau êxito e fracasso na realização de algo. Deste modo,

na designação do insucesso, aparecem termos diversos, de acordo com a perspectiva disciplinar ou com a questão concreta que se estuda: problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar. (Benavente, 1990, p. 721)

De acordo com Benavente (1998, citada por Almeida, 1992), encontramos várias formas de analisar a questão do (in)sucesso escolar, visto que até aos finais dos anos 60 o sucesso/insucesso escolar era considerado como fruto dos “dotes” da criança, sendo a

inteligência a principal condicionante. A partir desses anos, o (in)sucesso escolar passou a ser explicado com base no estatuto sociocultural do aluno. Já nos anos setenta, assistimos não só a uma abordagem de cariz socioinstitucional como também à necessidade de uma diferenciação pedagógica. Por fim, nos anos oitenta, o insucesso escolar passou a ser ligado ao problema do abandono escolar.

O sucesso escolar das crianças foi e é uma preocupação dos sistemas educativos e um dos principais indicadores da qualidade destes. Não obstante, os índices de insucesso escolar continuam a ser elevados, tendo em consideração os vários indicadores que permitem analisar esse insucesso, nomeadamente, os exames, as reprovações, os abandonos da escolaridade e o absentismo escolar.

A procura de uma definição para o insucesso escolar, igual para todos, tem sido árdua, uma vez que este conceito pode ser entendido de diversas formas e implicar diversos fatores. Porém, a utilização deste conceito na História da Educação da Sociedade Ocidental é recente (Mendonça, 2009) e adveio com a escolaridade obrigatória. Com este regime de obrigatoriedade escolar, deu-se a massificação das escolas, que se regiam por um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, como nos diz João Formosinho (1987), no qual todas as crianças, independentemente da sua origem e classe social, tinham de alcançar um conjunto de metas de aprendizagem, impostas por esse mesmo currículo. Consequentemente, a massificação do ensino conduziu ao insucesso escolar das crianças que não tinham aptidões para atingir as metas estabelecidas por aquele mesmo currículo. Desta forma, é-nos possível depreender que a escola não só não tinha em consideração a heterogeneidade dos seus alunos como também acabou por fazer uma seleção dos que eram capazes de responder positivamente às exigências dos programas.

Assim sendo, com a escola obrigatória a única realidade que se alterou foi o número de crianças com acesso à educação escolar, visto que o sistema educativo português não se alterou, mantendo o Estado o poder de controlar todo o sistema educacional. Este contexto centralizador, em que o Estado tinha a maior parte das responsabilidades, gerou algum desconforto nas escolas, uma vez que as impedia de melhorarem a sua qualidade. No entanto, nas décadas de oitenta e noventa, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, o poder centralizador do Estado foi alvo de contestação por parte de vários investigadores do campo da educação. Esta lei supramencionada visava promover uma abertura da escola à comunidade e uma

maior descentralização do poder, implicando assim uma reestruturação das estratégias educativas de modo a que escola estivesse mais preparada para encarar outras realidades.

Surgiram, também, outras leis que visavam promover a participação de todos os representantes educativos nomeadamente os pais, alunos, professores, autarquias, pessoal não docente, famílias, entre outros e reforçar a autonomia das instituições educativas, para que as mesmas usufríssem de uma maior liberdade em adequarem os currículos às características dos alunos e em promoverem uma maior participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Estas leis permitiram, assim, às escolas beneficiarem não só de alguma autonomia na tomada de decisões, mas também de algum espaço para promoverem uma participação mais alargada da comunidade na vida escolar e desenvolverem políticas educativas mais adequadas ao seu contexto real.

Não obstante a Reforma de 1986, em Portugal, há sérias dúvidas quanto aos efeitos da descentralização e autonomia do ensino, uma vez que continua a haver uma grande eleição da pedagogia transmissiva, enquanto método de ensino nas escolas, funcionando o professor como elemento transmissor, detentor do conhecimento e o aluno como recetor passivo.

Neste contexto, Formosinho (1998) refere que a solução para os problemas não se prende só com a criação de projetos pontuais numa tentativa de os resolver e que, como nos diz Canário (2005) “as reformas impostas ‘de cima’ produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (p. 93).

Para Bolivar (2005), os sistemas educativos e a sociedade estão organizados em torno de um certo tipo de ética utilitarista, a qual preconiza ser necessária a existência de algum insucesso escolar, por forma a validar o sistema educativo.

Segundo Formosinho (1985), o insucesso escolar pode ser subdividido em três tipos, na medida em que este pode ocorrer tanto ao nível da instrução, se os objetivos de aprendizagem estipulados pela escola não forem alcançados; da socialização, sempre que as crianças não adquirirem nem as regras nem os valores que lhes são transmitidos na escola; e por fim, ao nível da estimulação das crianças, que ocorre quando as mesmas não se encontram desenvolvidas a nível “intelectual, afectivo, psicomotor e sociomoral” (p. 1). Para além disso, o insucesso escolar pode ser considerado quantitativo, se tivermos em consideração as taxas de reprovação e abandono escolar das crianças, ou qualitativo, se os objetivos estabelecidos pela escola não tiverem em consideração as exigências da sociedade e as características dos alunos.

Todavia, a utilização da expressão insucesso escolar, para caracterizar o desempenho das crianças nas escolas, não é vista com bons olhos por Rovira (2004), uma vez que esta expressão nos remete para um total fracasso dos alunos nas tarefas escolares, coisa que poderá não ser verdade, pois o insucesso não é idêntico para todos os alunos, na medida em que ninguém falha em tudo.

A corroborar a opinião de Rovira (2004) temos Mendonça (2009), que nos diz que em alguns países há um grande receio em utilizar a expressão insucesso escolar, pois esta poderá rotular e prejudicar a reputação das escolas, a autoestima dos professores e dos alunos. Aliás, na Itália, na Dinamarca e na Finlândia opta-se por em vez de referir fracasso escolar dizer êxito escolar. Já em França, para além de se utilizar o termo insucesso escolar, foram criadas “zones d’éducation prioritaires” com o intuito de tentar combater o problema do insucesso escolar. Estas *zonas* são caracterizadas por abrangerem um grande número de escolas com alunos, cujo percurso escolar é marcado por esse insucesso. Não obstante, esta iniciativa fez com que alguns encarregados de educação transferissem as suas crianças para escolas que não estivessem integradas nas ditas zonas. Em Portugal também foram criados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Pelo que podemos depreender, existem várias formas de encarar o insucesso escolar, consoante o que se pretende avaliar. Contudo, o mais importante que necessitamos de detetar e sinalizar são as causas que propiciam esse mesmo insucesso.

1.1.1. Causas de sucesso / insucesso escolar

A criança quando entra na escola já traz consigo um conjunto de conhecimentos que são adquiridos no meio onde se desenvolveu nos primeiros anos de idade, nomeadamente, a família, a cultura e o nível socioeconómico da mesma. Estes fatores poderão funcionar como uma vantagem ou desvantagem, consoante a criança provenha de uma família de uma classe média ou baixa. Assim, é necessário termos em atenção que o (in)sucesso escolar também tem fortes ligações com o meio de onde a criança provém, sendo necessário pensarmos na criança como um elemento pertencente a uma escola e a uma sociedade, que estão intimamente interligadas.

O facto já mencionado de a escola se ter massificado trouxe-lhe como consequência a falta de resposta pedagógica face aos desafios que lhe são colocados pelo seu corpo discente tão heterogéneo. Esta incapacidade de resposta poderá ter uma variedade de causas como sejam: professores menos competentes, pois de acordo com Sanders e Rivers (1996, citados por Darling-Hammond, 2000, p. 2), “students who are

assigned to several ineffective teachers in a row have significantly lower achievement and gains in achievement than those who are assigned to several highly effective teachers in sequence”, o que condiciona a aprendizagem das crianças; o facto de a escola ter crianças com dificuldades de aprendizagem e não apresentar respostas e soluções por forma a que a criança as ultrapasse; o contexto familiar de onde a criança provém, entre outras.

Assim sendo, a escola funciona como um crivo de uma planta, onde só a matéria elaborada, ou seja, as crianças que possuem boas capacidades cognitivas, conseguem passar e alcançam o êxito, enquanto as outras crianças, por não possuírem essas mesmas capacidades, ficam retidas até atingirem os objetivos estipulados pela escola, para determinado ano de escolaridade. Contudo, Rebelo (2009, p. 43) afirma que “a maioria dos estudos sobre os efeitos da retenção escolar (...) aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico, e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos”, na medida em que para além de a retenção “não facilita[r] a aprendizagem, nem favorece[r] a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos”, produz resultados negativos “sobretudo a longo prazo, sendo o abandono escolar o mais evidente e consensual.”

Esta ideia está presente no Programa ProSucesso (2015), que nos diz que um aluno que é retido constitui um fator de perturbação da sala, devido ao desfasamento das idades; e que a retenção não pode ser considerada uma estratégia de melhorar os resultados dos alunos, pois tal não se verifica, acabando por serem prejudicados a nível socioafetivo. Ainda neste documento, faz-se referência a uma comunicação, datada do ano de 2008, da Comissão das Comunidades Europeias, intitulada “Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar”, na qual é declarado que “os resultados a longo prazo dos repetentes são muitas vezes inferiores aos dos alunos com dificuldades que não repetem o ano” (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 62). Contudo, consideramos pertinente referir que, no mesmo programa, é mencionado que existem investigadores, dos quais não é mencionado o nome, que defendem que a retenção das crianças tem efeitos benéficos, nomeadamente no que concerne à ação corretiva e ao carácter pedagógico que esta tem no desenvolvimento de competências escolares.

De acordo com Martins e Parchão (s.d), durante o pós-guerra e segundo a teoria meritocrática, considerava-se que o responsável pelo insucesso escolar era a criança, na medida em que aquele se devia ao seu baixo quociente de inteligência (Q.I.). Deste modo,

o insucesso era justificado pelo facto de o aluno ter doenças psicológicas ou patológicas, como dislexia, disortografia, disfuncionalidades cerebrais (Forquin, 1988, citado por Martins & Parchão, s.d, p. 3), o que, conseqüentemente, conduziu a uma seletividade das crianças. No entanto, este modelo teórico foi abandonado, devido ao facto de não conseguir explicar a razão pela qual o sucesso estava comprometido.

Numa tentativa de ultrapassar a falta de resposta da teoria anterior, surgiu uma nova teoria, a “culturalista”, que preconiza que o insucesso escolar se deve ao facto de as crianças das classes baixas não dominarem os conhecimentos que a escola transmite, uma vez que estes são muito diferentes daqueles que elas conhecem. Por conseguinte, como os pais não possuem nem conhecimentos nem expectativas de um futuro melhor, não as inculcem aos seus filhos, que ficam em desvantagem, relativamente aos filhos das classes superiores.

Nesta teoria, a escola funcionava como um espaço neutro, provedor igualitário de conhecimentos, cabendo às crianças retirar o maior partido que conseguissem da escola. Como nos é possível constatar, nesta teoria os principais objetos de estudo são a criança e a sua origem.

Apesar das tentativas de explicação das teorias abordadas anteriormente, estas são criticadas pelas teorias da Nova Sociologia da Educação e da reprodução cultural e social (Cherkaoui, 1986, p. 52), que alegam que a escola funciona como um espaço seletivo, que retrata a estratificação social. Indubitavelmente, o insucesso escolar nestas teorias deve-se à relação entre a forma como a instituição escolar está organizada, a cultura da escola, e a origem social e cultural da criança.

1.1.1.1. A família e as suas condições socioculturais

Como já nos foi possível averiguar ao longo deste trabalho, existe uma relação entre origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, pois os grupos que apresentam maior percentagem de insucesso são as minorias étnicas, seguindo-se por ordem decrescente os filhos dos assalariados, dos quadros médios e superiores. Assim, a classe social da qual a criança é oriunda define a sua condição económica que influencia diretamente: a área habitacional de cada criança e a distância da mesma à escola; a forma como a criança satisfaz as suas necessidades básicas; o acesso a bens de cultura; a necessidade de ampliar o rendimento familiar; e a incapacidade de suportar custos materiais.

Deste modo, podemos concluir que o nível de formação escolar da família e as suas condições de vida condicionam o sucesso escolar dos seus filhos, na medida em que os das classes baixas têm a tendência de abandonar precocemente a escola para ingressarem no mercado de trabalho, enquanto os de classe média e alta têm uma perspectiva de futuro que passa por ter um bom percurso escolar.

1.1.1.2. A família e a escola

Novamente, aqui estamos perante a realidade de que o insucesso das crianças das classes baixas se deve ao nível sociocultural e ao currículo, uma vez que este último preconiza o uso de pedagogias iguais para todos os alunos, que tendem a ser considerados como alunos médios (Formosinho, 1987). Tendo em consideração que as competências linguísticas das crianças não são todas iguais, devido à sua heterogeneidade, os alunos desfavorecidos não compreendem os conteúdos ministrados na escola, o que condiciona negativamente a sua aprendizagem.

1.1.1.3. A escola e o sistema de ensino

Com a passagem, após a II Guerra Mundial, de uma escola elitista a uma escola massificadora, acreditou-se que a mesma seria capaz, através da democratização, de tornar a sociedade mais igualitária. Como defendeu Pires (1988), este modelo de escola era caracterizado pelas seguintes três bases:

1. A massificação do ensino fez com que crianças de diferentes classes sociais tivessem acesso à escola, que por sua vez não conseguiu dar uma resposta nem quantitativa nem qualitativa;
2. A educação, que era considerada um bem imprescindível para a melhoria das condições de vida tanto do aluno como da sociedade, fez com que se criassem expectativas por parte das crianças, que, ao não serem correspondidas, conduziram a deceções;
3. Na escola a unificação do saber intelectual e do prático não resultou, dado que o primeiro exigia um maior empenho e dedicação por parte dos alunos. Desta forma, estamos perante uma escola elitista, que embora diferente da do passado, na medida em que houve uma massificação do ensino, se sobrepõe à ideia de escola unificadora e democrática.

De acordo com Martins e Parchão (s.d), a escola não só cometeu o erro de não ajustar as ambições dos seus alunos à realidade social em que estes estavam inseridos como também não conseguiu transmitir conhecimentos que respondessem às necessidades individuais e sociais. Consequentemente, e tendo como ponto de partida as questões práticas do contexto escolar, explicitaremos os diferentes aspetos que podem conduzir a um aumento do insucesso escolar:

- a) A rede escolar para além de se encontrar mal-organizada quanto ao número de alunos que cada escola deve albergar também obriga as crianças a constantes mudanças de estabelecimento de ensino, sempre que transitam de ciclos, o que muitas vezes implica percorrer longas distâncias;
- b) O facto de serem os órgãos centrais do ministério a terem o poder faz com que muitas das suas decisões não vão ao encontro das necessidades das escolas, afetando o seu funcionamento e os seus resultados;
- c) Muitas vezes a gestão das escolas não é a mais eficiente devido à falta de autonomia que estas têm e pelo facto de, por vezes, os responsáveis por essa gestão não possuírem uma preparação adequada para o cargo que desempenham;
- d) O currículo escolar não tem em consideração as competências dos alunos, conferindo ênfase somente aos saberes académicos;
- e) A sequencialidade dos ciclos de estudos está direcionada para uma só saída, o ensino superior;
- f) As turmas por serem de grandes dimensões condicionam a relação professor-aluno, que se torna formal e impessoal;
- g) O professor, com o seu perfil profissional.

Englobando este conjunto de causas que temos vindo a discutir, existem várias teorias explicativas do insucesso, como por exemplo, a teoria dos “dotes” individuais, a teoria do “*handicap*” sociocultural e a teoria socioinstitucional. E são essas que iremos abordar de seguida.

1.1.2. Teorias explicativas do (in)sucesso

Como vimos anteriormente, a definição de insucesso é feita de diferentes formas por diferentes autores, admitindo uns que a obtenção de (in)sucesso depende dos alunos na medida em que este tem a ver com o nível de inteligência da criança, para atingir as metas de aprendizagem estabelecidas pela instituição escolar; e do interesse e expectativas das crianças em aprender. Por seu turno, outros autores defendem que o insucesso está dependente da escola e dos professores que conferem maior importância ao currículo, aos objetivos de aprendizagem e à avaliação do que propriamente às especificidades dos seus alunos, quando referem que a falta de recursos impossibilita um desempenho das suas capacidades educativas. Por outro lado, há ainda autores que referem que um dos fatores que promove o (in)sucesso está dependente das exigências e ambições que as famílias colocam sobre as crianças, o que lhes causa frustração e desinteresse pela escola.

Tendo em consideração as diferentes causas atribuídas ao insucesso escolar surgiram várias teorias com o intuito de justificar e explicar esse insucesso. De acordo com Benavente e Correia (1980, p. 8), existem três teorias explicativas do insucesso escolar:

1.1.2.1. Teoria dos “dotes” individuais

Na teoria dos “dotes” individuais, acredita-se que a obtenção de (in)sucesso advém das capacidades de cada criança, ou seja, das suas capacidades intelectuais, do quociente de inteligência (Q.I.), de condicionantes cognitivas. Deste modo, as crianças que não conseguem alcançar os objetivos estipulados pela escola são responsabilizadas por esta mesma falta de capacidade, não tendo a escola qualquer papel neste processo.

De acordo com Cortesão e Torres (1990), segundo esta teoria as crianças só têm (in)sucesso graças às suas características inatas e naturais, nomeadamente a sua inteligência, que condiciona o ritmo de aprendizagem. Foi devido a esta crença que houve uma grande disseminação dos testes de Q.I., como forma de quantificar o grau de inteligência de cada criança e, conseqüentemente, de influenciar as suas escolhas educativas, vocacionais e profissionais.

Com os testes de Q.I., nas escolas assistiu-se a uma estratificação das crianças que foram agrupadas segundo os resultados obtidos. Por vezes, as famílias também são responsabilizadas pelo sucesso/insucesso das suas crianças, visto que nesta teoria se

entende que a inteligência é uma característica hereditária e, como tal, se as crianças não são inteligentes é por culpa do agregado familiar e não do contexto, dos conteúdos e das metodologias pedagógicas.

Para além da inteligência da criança, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 189) referem que a “inexistência de aptidões do aluno” pode provir de origem “psicossomática (alunos deficientes).” Também Peixoto (1999), refere que os alunos oriundos de classes sociais mais baixas apresentam maior insucesso escolar, pois “à medida que caminhamos do alto para o baixo nível intelectual diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações” (p. 138).

Nesta mesma lógica, temos ainda outros fatores que influenciam o desempenho das crianças como: o desinteresse na realização de uma tarefa; a falta de participação e de confiança; a ansiedade; o absentismo escolar; uma alimentação pobre; a falta de cuidados de saúde e de higiene pessoal.

Segundo Le Gall (1978, p. 15), a “inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” também pode provocar um aumento da percentagem do insucesso, defendendo que a desadequação entre a personalidade da criança e o meio envolvente funciona como um condicionamento sociopsicológico.

1.1.2.2. Teoria do “handicap” sociocultural

Uma outra teoria que surgiu devido à preocupação com a democratização da escola foi a do “handicap” sociocultural (Benavente & Correia, 1980). De acordo com esta teoria, o (in)sucesso escolar deve-se a fatores sociais, como a aquisição de valores e atitudes por parte das crianças. Como na presente teoria se atesta que a instrução e preparação das crianças para a vida em sociedade deve ser feita pela família e não pela escola, estamos novamente perante a questão da heterogeneidade de crianças e famílias, que pelo facto de pertencerem a diferentes estratos sociais estão limitadas e, como tal, as crianças de estratos sociais mais baixos estão em desvantagem no seu processo de aprendizagem.

Na mesma lógica de pensamento, Fernandes, Formosinho e Pires (1991, p. 189) legitimam os “fatores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem”, uma vez que o insucesso escolar se deve à “cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família.” Deste modo, as possibilidades de êxito das

crianças desfavorecidas estão condicionadas, na medida em que ao entrarem na escola encontram uma barreira entre a sua cultura e a cultura existente na escola.

Ao compararmos crianças de meios diferentes, como por exemplo, o meio rural e o urbano, verificamos que as do meio urbano dominam a linguagem que é utilizada no meio escolar, não encontrando nenhum obstáculo em compreender o que os professores lhes dizem. Já as crianças do meio rural, devido às características distintas da sua linguagem, apresentam dificuldades em adquirir competências que lhes possibilitem alcançar o sucesso escolar.

Além disso, nas famílias em que a aprendizagem escolar não é valorizada, as crianças não encontram um ambiente rico em materiais transmissores de conhecimentos, como por exemplo livros, porque estes representam dispêndios monetários. Por isso, as crianças têm a tendência em abandonar a escola e ingressar cedo no mercado de trabalho. Contrariamente, nas famílias em que a aprendizagem escolar é valorizada, as crianças têm um fácil acesso a bens de cultura, o que lhes permite obter um bom aproveitamento escolar.

Tendo em consideração que as crianças, por provirem de meios sociais diferentes, não deveriam ter a sua aprendizagem condicionada, os sistemas educativos desenvolveram programas de “educação compensatória” (Benavente & Correia, 1980, p. 13), cujo objetivo consistia em fornecer um conjunto de ferramentas às crianças desfavorecidas para que estas tivessem um desempenho aproximado das crianças de classe média.

Embora este tipo de educação tenha abordado a dimensão sociológica e se tenha debruçado sobre as práticas quotidianas das famílias, que pertencem a diferentes classes sociais, a teoria do “handicap” sociocultural revelou que não se pode democratizar a escola através da compensação, pois os “handicaps” que as crianças apresentam devem-se à sua origem social.

1.1.2.3. Teoria socioinstitucional

Como temos visto até agora, as teorias explicativas do (in)sucesso escolar têm-se centrado no aluno e no seu meio familiar, conferindo à escola um papel neutro. Contudo, verificou-se que apesar de ter ocorrido uma melhoria nas condições socioeconómicas das famílias, o insucesso escolar persistiu, o que levou os investigadores a pensarem no insucesso como algo dependente do sistema escolar. Aliás, Benavente (1998, p. 24) diz-nos que

o insucesso escolar é afinal um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos.

Assim sendo, a instituição escolar passa a ser objeto de estudo, uma vez que é necessário conhecer os mecanismos internos da escola, a organização e a gestão pedagógica, para que seja exequível realizar uma diferenciação pedagógica. Com esta diferenciação, nesta teoria acredita-se que a escola será capaz de atender de forma positiva às diferenças e necessidades dos seus alunos, procurando modificar “um conjunto de factores escolares como por exemplo, tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores” (Formosinho, Fernandes & Pires, 1991, p. 189).

Nos dias de hoje, o insucesso escolar é analisado com base em três polos – aluno, sociedade e escola –, dado que provém da interdependência entre estas três realidades.

1.1.3. Combate ao insucesso

O insucesso escolar é uma realidade constante no nosso sistema educativo que tem sido alvo de várias tentativas de o solucionar. Apesar de se ter demonstrado que não é uma tarefa fácil, há que tentar preveni-lo. Foi neste sentido que Darling-Hammond (2000), com o intuito de diminuir as reprovações dos alunos e melhorar o ensino, sugeriu quatro estratégias que visavam: o desenvolvimento profissional dos professores; a reestruturação do sistema escolar; os serviços e suportes dirigidos diretamente a quem precisa; a utilização da avaliação de conhecimentos para promover o desenvolvimento do ensino com qualidade.

Neste sentido, é necessário analisar a forma como o sistema de ensino se encontra organizado e de que forma este está a contribuir, ou não, para a promoção da formação de professores, para que estes se encontrem informados e adquiram novos conhecimentos, que permitam responder aos desafios que a sociedade moderna lhes coloca. Não obstante, não basta investir somente na formação de professores, há que repensar a organização do sistema escolar, pois esta poderá não ser a mais adequada para responder às necessidades dos alunos, que devem ser vistos como seres individuais com particularidades e necessidades que poderão requerer apoios especializados, cabendo à escola encontrar soluções para estas dificuldades.

De seguida iremos abordar alguns programas criados para combater o insucesso escolar, em Portugal, mais precisamente no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.3.1. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), criado no ano de 1987, foi o primeiro programa a ser desenvolvido com o intuito de combater o insucesso escolar e o abandono escolar nos primeiros ciclos do Ensino Básico, sobretudo nos meios socioculturais desfavorecidos. Para tal, segundo o programa, é fulcral que se melhore a eficácia do ensino e a qualidade da educação, por forma a promover o sucesso educativo dos alunos.

Após a identificação de zonas geográficas, que eram consideradas prioritárias e que eram sinalizadas por distrito, o PIPSE atuou em 3 fases: na primeira, em 60 concelhos, na segunda, em mais 78 concelhos; e na terceira, nos restantes concelhos do país num total de 306.

Este programa, enquanto instrumento da Reforma Educativa, que ambicionava a renovação da relação ensino-aprendizagem e a preparação de todos os agentes educativos, incidia em 10 focos de intervenção:

1. Reforço dos cuidados de alimentação;
2. Prestação dos cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico;
3. Alargamento da cobertura em Educação Pré-Escolar;
4. Fortalecimento da Educação Especial;
5. Apoio a famílias carenciadas;
6. Estabelecimento do sistema de transporte determinado (por reajustamento na rede de escolas com reduzido número de alunos);
7. Fornecimento de materiais escolares;
8. Apoio pedagógico e didático;
9. Iniciação profissional ou pré-profissionalizante;
10. Organização de atividades de tempos livres e de desporto escolar¹;

Assim sendo, o PIPSE, de acordo com Ribeiro *et al.* (1993) caracterizava-se pela luta pela descentralização e autonomia do sistema educativo e por funcionar como um projeto integrado e integrador, quer nas estruturas, quer nas ações que mobilizava. Ribeiro *et al.* (1993) reconheceram que o programa em questão, aquando da sua implementação, permitiu que houvesse uma articulação de serviços, o envolvimento da comunidade e o melhoramento não dos métodos e processos de ensino como também do índice de sucesso dos alunos. Ainda assim, foram reconhecidos neste programa alguns aspetos menos positivos, como sejam a oposição à mudança; a forma como eram administrados os recursos humanos; a postura perante a necessidade do desenvolvimento de um trabalho em parceria e a implementação do PIPSE.

Tendo em conta todos os aspetos mencionados, Pires (1992) refere que apesar de o PIPSE não ter cumprido as metas propostas, uma vez que não conseguiu um aumento de 10% entre as metas fixadas e as obtidas,

valeu, sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário

¹ <https://books.google.pt/books?id=oS-IBQAAQBAJ&pg=PT77&lpg=PT77&dq=pipse&source=bl&ots=3OYcA9TBPj&sig=RrpY4-LbAu88qRXhtJnDGlufoPI&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwIU4uDb0JDWAhWGWhoKHxWmCqIQ6AEIWzAN#v=onepage&q=pipse&f=false>

desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal (Pires, 1994, p. 86).

1.1.3.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Já mais tarde, no ano de 1996, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como forma de combater o abandono escolar e exclusão social, tão característica das zonas mais desfavorecidas. Este programa visava a criação de medidas e estratégias por parte das escolas, para que houvesse uma promoção da igualdade de acesso e de sucesso de todos os seus alunos. Claro está que tal acarretava relações de parceria com outras entidades.

O programa sofreu várias alterações ao longo dos anos, por isso foram surgindo diferentes TEIPs:

O TEIP1 surgiu no despacho nº 147 - B/ME/96, envolvendo trinta e cinco agrupamentos e tinha os seguintes objetivos: “a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favore[cesse] a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação Pré-Escolar; a criação de condições que favore[cessem] a ligação escola vida-ativa; a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inser[iam]”.

No ano de 2008 surgiu o TEIP2 com vista a incluir ao agrupamento do TEIP1 maior número de agrupamentos de escolas, conferindo preferência às áreas de Lisboa e Porto, abrangendo cinquenta e nove agrupamentos. Esta renovação do programa fez com que este tivesse como finalidade: “a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa; a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (Despacho Normativo nº55/ 2008).

Já a última reformulação deste programa foi feita através do Despacho Normativo nº 20/2012, que nos conduziu ao TEIP3, o qual não só continha as diretrizes para a construção dos TEIPs2, como também as regras de elaboração dos contrato-programa entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação. Deste modo, fizeram parte de TEIP3 um conjunto de cento e trinta e sete agrupamentos, e tinha como intuito: “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para

a vida ativa; a progressiva articulação da acção da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.”

Cada um dos agrupamentos tinha a seu cargo a autoavaliação do plano desenvolvido e a elaboração de relatórios semestrais e anuais.

Como nos é possível constatar, os dois programas que estivemos a analisar diziam respeito a todo o território português. E, neste ponto do nosso trabalho consideramos pertinente analisarmos os programas em se tem apostado muito, na Região Autónoma dos Açores.

1.1.3.3. Projeto Fénix – Programa Mais Sucesso Escolar

O Projeto Fénix surgiu como forma de combater o insucesso e a retenção escolar, no Agrupamento de Escolas de Campo Aberto. Para a consecução deste projeto foi necessário fazer uma escolha criteriosa dos professores que ficaram responsáveis pelas turmas que eram abrangidas por este programa, que por sua vez tiveram que estabelecer um compromisso educativo com os alunos e os seus encarregados de educação, por forma a que fosse possível cumprir as metas curriculares daquele ano de escolaridade, que haviam sido contratualizadas entre a escola e a Direção Regional da Educação.

Como os resultados alcançados foram positivos, este projeto passou a integrar a rede de projetos da Direção Geral de Educação, intitulada Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), por forma a melhorar os resultados das crianças.

Na Região o projeto experimental foi desenvolvido no ano letivo de 2012/13 com quatro instituições escolares que se voluntariaram para o efeito: EBI de Água de Pau, EBI de Lagoa, ES de Lagoa e EBS da Graciosa, com o objetivo de alcançar as metas acordadas com a Direção Regional da Educação. Como o projeto experimental resultou muito bem, no ano letivo de 2013/14 participaram dezassete unidades orgânicas que tinham como objetivo reduzir em um terço a média (dos últimos 4 anos) da retenção dos seus alunos.

Após a implementação do Projeto Fénix nas dezassete escolas e feita a revisão dos critérios do mesmo, cada escola só poderá mencionar que ocorreu sucesso escolar em cada ano de escolaridade se e só se forem atingidas ou superadas: a taxa de retenção e desistência, que deve ser melhorada em 15%; e a média da avaliação interna no Português e na Matemática, que nos anos não terminais de ciclo tinha de ser melhorada em 0,15 ou mais, tendo em consideração o valor de partida. Já nos anos terminais de ciclo “a meta a contratualizar corresponde a: valor de partida $<-0,05$: Melhorar 0,05 face ao valor de

partida; valor de partida $\in [-0,05;0]$: Atingir o valor regional; Valor de partida > 0 : Superar o valor de partida” (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 56).

1.1.3.4. Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

O Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar, ProSucesso, foi implementado no ano de 2015 na RAA com o objetivo de não só aumentar o sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino como também reduzir a taxa de abandono precoce da educação e da formação, objetivos estes que vão ao encontro da Estratégia Europeia para a Educação e Formação, Europa 2020. Este programa tem uma estratégia de execução temporal de 10 anos.

O plano em análise tem como público alvo as crianças que frequentam a Educação Básica, não descurando o Ensino Secundário e consiste num instrumento de planificação e de apoio aos projetos e medidas que serão desenvolvidos pela Direção Regional da Educação e Unidades Orgânicas do Sistema Educativo Regional, no âmbito da promoção do sucesso escolar.

De acordo com a Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015), na última década, na Região Autónoma dos Açores ocorreu um progresso de 100% no que diz respeito a crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e um decréscimo no abandono escolar de 2.36%. Todavia, para além dos progressos alcançados, ainda assistimos a elevadas percentagens de retenção, maus resultados da avaliação externa e uma elevada percentagem de abandono precoce.

Para Diogo (2013), a elevada percentagem de abandono escolar deve-se à falta de atratividade que a escola desperta nos seus alunos, visto que o modelo existente na mesma não responde às necessidades pessoais dos seus discentes. Mais, o abandono escolar precoce acarreta custos elevados a médio e longo prazo, pois “podem contribuir para a exclusão social, acarretando pesados encargos públicos e sociais, sob a forma de rendimento e crescimento económicos mais baixos, menor volume de receitas fiscais, bem como custos mais elevados com serviços públicos como a saúde, justiça penal e pagamentos de prestações sociais” (Parlamento Europeu, 2011, citado in Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 11). Deste modo, é crucial apostar numa melhoria do ensino desde a Educação Pré-Escolar até aos restantes ciclos.

A Educação Pré-Escolar, ao contrário do que a maioria da população açoriana e não só pensa, é de natureza facultativa e não obrigatória, destinando-se a crianças entre os três anos de idade e os seis anos. Já o Ensino Básico, que é de carácter obrigatório, tem

uma durabilidade de nove anos, quatro dos quais correspondem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, que funciona num regime de monodocência, excetuando a Expressão Físico-Motora, que é desenvolvida por um professor especializado na área.

Segundo este plano, apesar de ser necessário haver uma aposta de todos os agentes educativos na promoção do sucesso educativo a todos os níveis de ensino, é decisivo concentrarmos a nossa atenção na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em estas são as bases do desenvolvimento da criança. Aqui podemos fazer uma pequena analogia entre a educação e a construção de uma casa, pois para a construção desta necessitamos de bons alicerces, porque caso contrário a casa cai. O mesmo acontece com a educação, se as bases não forem bem consolidadas a criança irá ter muita dificuldade em prosseguir na escola e em ter êxito. Assim, devemos apostar numa aprendizagem de qualidade e mais eficaz, por forma a reduzir a retenção escolar, que nos Açores se tem mostrado elevada quando comparada com as outras regiões da Europa.

Para que tal seja possível, a Secretaria Regional da Educação e Cultura considera que é fundamental intervir em três campos que são transversais entre si, como são a qualidade das aprendizagens dos alunos, a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e a mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais.

Foco na qualidade das aprendizagens dos alunos

Conforme é possível verificar no ProSucesso (2015), existem estudos que defendem que as crianças que dominam a competência de leitura têm uma maior predisposição para terem sucesso escolar em todas as áreas do conhecimento e na prática da cidadania, independentemente do nível socioeconómico dos progenitores. Assim sendo, “a dedicação à leitura dos alunos pode ser uma plataforma de política importante para contrariar a desvantagem social (...) [sendo] importante fomentar nas escolas e na família que se cultivem bons hábitos de leitura nos estudantes” (PISA, 2000, citado in Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 63).

Ainda, no que concerne às aprendizagens dos alunos, é crucial que os educadores e os professores estejam atentos às suas crianças, de modo a que consigam detetar precocemente as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e lhes confirmem um apoio individualizado. Este apoio, que é conferido ao aluno, deverá ser articulado não só com o da sala de atividades como também com outros que visam a inserção social, por forma a evitar possíveis retenções e abandonos escolares.

Promoção do desenvolvimento profissional dos docentes

A escola, tal como o mundo, encontra-se num processo de constante mudança, ao qual os professores como membros educativos desta comunidade têm que dar resposta, sendo necessário recorrerem a uma formação contínua.

Segundo a OCDE (2014), os professores têm que dar resposta a um conjunto de exigências que lhes são colocadas, pois têm de ensinar um grupo heterogéneo de crianças, que muitas vezes contém crianças com necessidades educativas especiais. Mais, os professores, tendo em conta a sociedade atual, devem recorrer e utilizar de forma eficaz as tecnologias de informação e comunicação, devem envolver-se e ter um papel ativo nas avaliações dos seus alunos e serem capazes de realizar intercâmbios com os encarregados de educação.

Na mesma linha de ideias, os professores têm o dever de auxiliar os seus alunos na aprendizagem de competências, quer para a aquisição de conteúdos escolares, quer de cidadania e ajudá-los na forma de pensar e trabalhar, fornecendo-lhes os instrumentos de trabalho (OCDE, 2015).

Assim sendo, é essencial que os professores apostem na sua formação ao longo da sua carreira profissional, com vista a aumentar não só as suas competências, mas também a sua capacidade de resposta face às necessidades dos seus alunos. Contudo, e tendo em consideração as exigências de que os professores são alvo, é improvável que tenham desenvolvido da mesma forma todas as competências que são necessárias para ensinar. Ainda acerca destas competências, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa consideram que das oito competências chave para formação contínua, as principais são as transversais, nomeadamente, a digital, aprender a aprender e competências cívicas. O referido Conselho defende que “todos os professores recém-formados recebam um apoio e orientação suficientes e eficazes durante os primeiros anos da carreira; se promova uma abordagem baseada na reflexão, com base na qual tanto os professores recém-formados como os mais experientes sejam continuamente incentivados a examinar o seu trabalho, individual e coletivamente” (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 66).

A par de uma formação dos professores, devemos assistir nas escolas a uma liderança eficaz, capaz de sinalizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos tendo em linha de conta o contexto escolar em que estão inseridos. Consequentemente, os professores e os líderes educativos devem ser pessoas qualificadas para desempenhar as funções em causa. Como tal, é crucial proporcionar-lhes uma formação inicial e,

posteriormente, contínua. Nesta última, já os próprios agentes educativos devem ter a capacidade de detetar quais os aspetos que constituem um obstáculo ao exercício da sua profissão na sua plenitude ou, simplesmente, como forma de atualização de conhecimentos.

De acordo com a Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015), existem estudos, como é exemplo o relatório McKinsey e Company, *How the world's best-performing school systems come out on top* (2007), que nos mostram que um dos principais fatores fulcrais para melhorar os resultados dos alunos prende-se com a eficácia dos professores, pois acredita-se que “os alunos de professores com alto desempenho irão evoluir três vezes mais depressa do que aqueles que têm professores com baixo desempenho” (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 68). Para que haja essa tão desejada eficácia dos professores é necessário que os mesmos tenham consciência das suas dificuldades, estejam motivados para a lecionação que deverá ser feita através de boas práticas de ensino. Esta eficácia dos professores passa também por uma prática colaborativa, como aquela que é feita na Finlândia e no Japão, onde os professores planificam em conjunto e fornecem *feedback* aos colegas aquando das suas práticas e por uma melhoria da interação entre professor e aluno.

Para além do já referido, com a modernização da sociedade também ocorreu a modernização da educação e, como tal, os professores começaram a recorrer às tecnologias de informação e comunicação como um recurso educativo capaz de proporcionar boas práticas de ensino e integradoras, pois através de plataformas digitais tanto os professores podem partilhar materiais entre si, como partilhar com os seus alunos e vice-versa. Assim, o professor consegue através das TIC auxiliar os seus alunos num espaço exterior à sala de aula.

Mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais

Segundo a Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015), a escola, como instituição pertencente a uma comunidade, deve ter em conta o que esta última espera dela, realizando mesmo uma parceria que permita que objetivos estipulados pela escola confirmem uma resposta positiva às necessidades da sociedade. Com esta parceria, será possível proporcionar aos alunos um desenvolvimento integrado das suas aprendizagens e dos seus resultados académicos.

Para além da parceria com a comunidade, considera-se que é necessário que a mesma abranja parceiros sociais e a família, principalmente os pais, que muitas vezes

condicionam o sucesso dos seus filhos, quer devido ao seu percurso escolar, quer pelo facto de não desempenharem o seu papel como educadores.

A partir da análise do documento da Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015), podemos constatar que há referência a estudos que foram efetuados por Epstein (2001) e Nye, Turner e Schwartz, (2006), que demonstram que existe uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais e os resultados alcançados pelos seus educandos. A corroborar estes estudos temos um outro realizado pelo PISA, em 2009, que salienta a importância de uma leitura conjunta entre pais e filhos no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mais acrescentamos, ao salientar que é crucial que os pais transmitam aos filhos expectativas positivas e que promovam o desenvolvimento de hábitos de trabalho que passem por auxiliar os filhos a controlar a distração, os conflitos e a elogiar os esforços que as crianças fazem.

Embora seja importante o envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola, sabemos que esta interação varia conforme a classe social, na medida em que os pais das classes sociais mais baixas tendem a afastar-se da escola ou pelo facto de a cultura que reina na escola ser diferente daquela com que estão habituados ou ainda pela dificuldade que revelam em compreender a linguagem utilizada na escola. Tal não se verifica nos pais que pertencem a classes superiores, visto que estes se demonstram interessados e empenhados em se envolver nas atividades desenvolvidas na mesma. Todavia há que fazer referência ao facto de alguns professores ficarem intimidados com a proximidade que alguns pais têm em relação à escola.

Por seu turno, é importante falarmos do papel que o aluno desempenha para o estabelecimento desta relação escola-família, podendo funcionar umas vezes como promotor e outras vezes, como inibidor ou deturpador das mensagens.

Concretizar o ProSucesso em cada unidade orgânica

No Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (2015) está estabelecido que cada instituição escolar pode elaborar o seu Plano de Promoção de Sucesso Escolar, por forma a combater o insucesso e o abandono escolar, uma vez que os órgãos responsáveis por esta conhecem as suas dificuldades, as metas que pretendem atingir e as parcerias que têm com outras entidades. Assim, o programa de cada instituição deverá contemplar as três medidas acima referidas e “aquelas que a unidade orgânica pretenda implementar e/ou considere mais adequadas à sua realidade, bem como as condições de que necessita

para atingir as metas que definirá em articulação com a Direção Regional da Educação” (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2015, p. 26).

O plano elaborado pela instituição escolar deve retratar o empenho da escola como organização, dos professores como membros ativos que contactam com as crianças, das próprias crianças e dos pais, que se comprometem a seguir um conjunto de estratégias, para que haja qualidade nas aprendizagens e, conseqüentemente, no sucesso.

De acordo com a Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015), todas as instituições escolares estarão a implementar este plano no ano letivo de 2016/17, embora algumas o tenham iniciado no ano anterior. No que concerne à análise da implementação e conseqüentes resultados, esta fica a cargo do Conselho Pedagógico que se reúne anualmente, para averiguar se tudo correu como previsto, se são necessárias alterações e se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Posteriormente, esta análise é enviada à Direção Regional da Educação para aprovação.

A avaliação deste programa é feita por um Conselho Científico, uma Comissão Coordenadora e uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação Externa, cuja constituição e competências próprias são estabelecidas pelo Secretário Regional da Educação e Cultura.

Terminada a análise dos Programas em vigor na Região Autónoma dos Açores que visam o combate ao insucesso e abandono escolar, parece-nos prudente refletirmos acerca de alguns aspetos que poderiam ser fundamentais para que essa taxa de insucesso fosse quase nula, ou que tivesse pouca representatividade. Este tipo de situação é o que acontece nas escolas que são consideradas eficazes e, deste modo, falaremos sobre este tipo de escolas no ponto que se segue.

1.1.4. Escolas eficazes

A procura de uma definição de eficácia das escolas tem-se mostrado difícil, pois vários investigadores se têm debruçado sobre esta temática e não conseguiram encontrar nem uma definição nem um conjunto de indicadores que sejam consensuais. Para uma melhor explicação das pesquisas que foram feitas a este respeito irei recorrer à obra *Em busca de uma boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo* (Lima, 2008).

Nos primeiros estudos realizados sobre as escolas eficazes, defendia-se que nestas havia uma equidade na educação, não existindo uma correlação entre o sucesso das crianças e a sua família. Esta perspetiva defendida por Edmonds (1979), almejava que todas as crianças de classes sociais pobres conseguissem alcançar, pelo menos, o mínimo de sucesso que as crianças da classe média apresentavam.

Porém, de acordo com Lima (2008), esta noção de eficácia apresentava uma certa limitação no que diz respeito a três fatores – o grupo alvo, o domínio educativo de análise privilegiado e o valor orientador central. Os estudos que se seguiram, para além de se basearem no indicador da equidade, passaram a abranger uma preocupação com todos os alunos, não se limitando a um grupo específico, e a integrar a ideia contínua de progresso.

Posteriormente, com Sammons, Hillman e Mortimore (1995 citados por Lima, 2008), surge uma definição diferente da que fora sugerida por Edmonds (1979), que alegava que uma escola para ser considerada eficaz tinha que adicionar um valor extra aos resultados das suas crianças, ou seja, o conjunto de competências que a escola é capaz de dotar a criança, para que a mesma alcance o sucesso escolar. Esta conceção é hoje aceite por vários investigadores, pois nesta “reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p. 34).

Não obstante, há que prestar atenção aquando da realização do cálculo do “valor acrescentado”, uma vez que é necessário efetuar ajustamentos estatísticos para que não sejam considerados alguns fatores inerentes à criança. Caso contrário, cairíamos no erro de considerar que a média de uma escola representa a sua eficácia.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) concluíram que uma escola para ser considerada eficaz necessita de integrar um conjunto de onze fatores, que estão interligados, a saber: na liderança profissional, o líder (diretor) deve apresentar firmeza e determinação na tomada de decisões e delegar algumas responsabilidades aos membros

da direção; os docentes devem partilhar entre si os seus pontos de vista e finalidades, para que haja unidade de propósitos e consistência ao nível das práticas; o ambiente de aprendizagem deverá ser ordeiro e apelativo; a concentração no ensino e na aprendizagem poderá ser feita através da maximização do tempo de aprendizagem dos alunos e da realização de atividades escolares que contribuam para o seu sucesso; o "ensino resoluto", no qual os docentes desenvolvem as suas práticas de forma organizada e eficiente, transmitindo aos alunos os propósitos do ensino e adaptando as suas práticas às especificidades dos alunos; os professores, os alunos e os pais ao apresentarem expectativas elevadas, deverão partilhá-las entre si, por forma a criarem desafios intelectuais; o professor poderá fornecer um reforço positivo ao aluno através de um *feedback* e através da utilização de regras claras e justas; a realização da monitorização do progresso através da análise do desempenho dos alunos e da instituição escolar; a parceria entre a escola e a família, conferindo aos pais um envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos filhos; e, por fim, uma organização aprendente, que prima pela formação contínua dos professores.

Como forma de economia de espaço, somente irei debruçar-me no presente trabalho sobre três fatores que contribuem para o sucesso escolar, nomeadamente os fatores 4, 6 e 7 (Quadro 1).

Quadro 1: *Características distintivas das escolas eficazes*

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	Ambiente ordeiro Ambiente de trabalho atractivo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académica Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente Propósitos claros Aulas estruturadas Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os actores Comunicação das expectativas Oferta de desafios intelectuais
7. Reforços positivos	Disciplina clara e justa <i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto-estima dos alunos Atribuição de posições de responsabilidade aos alunos Controlo do trabalho dos estudantes
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, adaptado de Sammons, 1999, p. 195)

Concentração no ensino e na aprendizagem

O propósito de uma instituição escolar está ligado ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Mas existem escolas que não se têm concentrado neste objetivo, não conseguindo ser escolas eficazes, pois para que uma escola seja eficaz é necessário que o ensino também o seja.

Alguns estudos, como nos diz Lima (2008), demonstraram que determinadas escolas quantificam a sua concentração através do tempo que os professores e os alunos despendem durante o ensino-aprendizagem. E é nesta quantificação que fica a nossa dúvida: será que por despendermos mais tempo a ensinar e os alunos a aprender, eles irão adquirir as competências necessárias? Consideramos que para além da quantidade devemos apostar na qualidade deste processo para que assim consigamos atingir os nossos objetivos.

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008), este factor engloba três aspetos:

a. maximização do tempo de aprendizagem

Está relacionada com a forma como o tempo estipulado para a aprendizagem é utilizado de forma rentável e produtiva no contexto de sala de aula, permitindo que haja uma interação entre o professor e os alunos acerca de conteúdos programáticos.

b. ênfase académica

Segundo os autores acima citados, as escolas eficazes são caracterizadas por os alunos terem muitas atividades de sala de aula e pela realização e avaliação dos trabalhos de casa. No que concerne aos trabalhos de casa, os professores devem apostar mais na qualidade do que na quantidade e dar um *feedback* aos seus alunos.

Além disso, é crucial que nestas escolas haja professores especializados nas diferentes disciplinas, para que possam instruir as crianças e prepará-las para a realização dos exames. Ora, isto implica que as escolas cumpram os programas da forma mais abrangente possível. Mais, nas escolas eficazes, é fundamental a existência de uma supervisão do trabalho realizado pelos professores, por forma a assegurar que estes exercem a sua função corretamente.

c. focalização no sucesso

Neste ponto é dada especial atenção ao facto da escola se focar no sucesso dos seus alunos. Assim, existem estudos que defendem que uma escola para ser considerada eficaz não só tem que assegurar que as suas crianças adquirem as competências básicas como também tem que estar focada no sucesso das crianças. No entanto, este fator apresenta como fragilidade o facto de só ter em consideração a classificação das fichas de avaliação, ficando o sucesso dependente da classificação.

Expectativas elevadas

As expectativas elevadas, tanto dos professores, como dos alunos e dos pais constituem uma característica fundamental das escolas eficazes. Consequentemente, o otimismo dos professores relativamente aos alunos faz com que estes apresentem sucesso escolar. O contrário também poderá ocorrer, em que as expectativas baixas conduzirão ao insucesso dos alunos. As expectativas envolvem vários aspetos a ter em atenção:

a. Expectativas elevadas em relação a todos os actores

As expectativas elevadas, por si só, não fazem com que o aluno alcance o sucesso. Para que este último seja atingível é essencial que o ensino seja realizado num ambiente ordeiro, propício à aprendizagem e que os professores e a comunidade escolar façam uma monitorização dos progressos efetuados pelas crianças.

b. Comunicação das expectativas

Cabe ao professor comunicar com os seus alunos e mostrar que acredita no potencial de cada um, para atingirem o sucesso, mesmo que alguns apresentem maiores dificuldades. Ou seja, é essencial que o professor estimule as suas crianças através de reforços positivos.

c. Oferta de desafios intelectuais

Até este ponto temos vindo a falar das expectativas elevadas, que também acarretam desafios intelectuais que estimulem as crianças. Como as expectativas variam de professor para professor, a forma como trabalham os conteúdos do programa com as crianças também varia, sendo consideradas as mais enriquecedoras aquelas que apelam à criatividade para a resolução de problemas.

Reforço positivo

Este fator está intimamente relacionado com a forma como o professor lida com os seus alunos. E está provado que as recompensas e os incentivos (reforço positivo) apresentam melhores resultados dos que os castigos. Podemos referir aqui dois subfactores:

d. Disciplina clara e justa

Para que o processo de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma possível é necessário que os alunos tenham disciplina. Esta não deverá resultar da imposição de regras impessoais, com as quais a criança não se identifica, mas sim através da “aplicação de regras justas e claras, compreendidas por todos” (Lima, 2008, p. 208).

e. *Feedback*

Como já vimos anteriormente, é fundamental que o professor forneça *feedback* aos seus alunos. Quando este é feito publicamente por causa de comportamentos positivos das crianças, consegue efeitos benéficos, na medida em que contribui para o aumento da consciência de autoeficácia e autoestima. Todavia, há que ter alguma reserva na emissão de elogios, reservando os mesmos somente para situações pontuais, para que estes tenham os efeitos desejados.

Tendo em consideração as várias concepções sobre a eficácia das escolas, Stoll e Fink (1995, citados por Lima, 2008, p. 40) sugerem que uma escola para ser considerada eficaz deverá:

- “promove[r] o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado;
- assegura[r] que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis;
- melhora[r] todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes;
- continua[r] a melhorar, ano após ano.”

1.1.4.1. Os resultados alcançados pelas escolas eficazes

Como foi possível constatar-mos anteriormente, Lima (2008) presenteia-nos com um estudo muito rico sobre as escolas eficazes. Mas este autor vai mais além quando na mesma obra nos fala acerca do “Impacto prático do movimento das escolas eficazes”, efetuado por investigadores da eficácia da escola, referindo que os resultados que alcançaram “podem constituir um quadro de referência que permitirá aos vários

intervenientes do processo educativo refletir sobre como melhorar a qualidade da educação escolar” (p. 271).

Segundo Lima (2008), este impacto é mais evidente a três níveis:

1. a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, constitui um movimento muito importante que pretende apoiar as escolas que se situam em zonas geográficas com concentrações elevadas de alunos em situação de desvantagem social. Como resposta a esta realidade foram criadas as zonas educativas prioritárias na Inglaterra (EPA – Educational Priority Areas), semelhantes às ZEP (Zones d’Éducation Prioritaire) em França e aos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em Portugal.

2. a avaliação externa das escolas, constitui um mecanismo indispensável para que todos possam ter conhecimento do desempenho da mesma. No entanto, há investigadores que reprovam a divulgação dos resultados, uma vez que tais ações podem criar um ambiente competitivo entre as escolas.

3. as iniciativas de melhoria e de autoavaliação destas instituições, constituem uma forma de divulgar a informação recolhida sobre a eficácia da escola em causa, com educadores, professores e com os restantes membros da comunidade escolar, de uma forma mais direta, de modo a influenciar a prática pedagógica dos mesmos. Além do mais, os dados recolhidos de cada escola podem funcionar como quadro geral para a sua autoavaliação e iniciativas de melhoria da mesma.

Depois de explorarmos os principais fundamentos teóricos que decidimos abordar neste capítulo, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre o estudo de investigação que foi desenvolvido por nós com o intuito de fundamentar a nossa reflexão sobre as nossas práticas.

Capítulo II – Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia adotada para a concretização do estudo de investigação desenvolvido para recolher dados que permitissem fundamentar de forma mais aprofundada a nossa reflexão sobre a nossa experiência de estágio. Primeiramente, apresentaremos a nossa questão de partida e os objetivos que estabelecemos ao nível da investigação, na medida em que foram estes que nortearam o percurso que realizámos. Seguidamente, contextualizamos a metodologia, os instrumentos que foram cruciais para a nossa recolha e análise de dados. Terminamos com algumas considerações sobre os aspetos éticos da investigação.

2.1. Objetivos e questões

Para a consecução do presente trabalho delineámos um conjunto de objetivos de pesquisa que deveriam dar resposta à nossa questão de partida: *que fatores são considerados relevantes pela comunidade educativa para que seja possível alcançar o sucesso educativo?*

1. Determinar em que medida a ação pedagógica por mim desenvolvida promoveu o sucesso educativo das crianças a meu cargo;
2. Perceber que aspetos da referida prática mais contribuíram para esse sucesso;
3. Perceber que aspetos dessa prática terão de ser melhorados, e que alterações serão necessárias, tendo em vista atingir o referido sucesso;
4. Identificar quais são as perceções dos educadores e professores sobre os fatores que condicionam o sucesso escolar;
5. Compreender de que forma a estrutura/organização escolar e o contexto envolvente promovem ou comprometem o sucesso escolar;
6. Compreender de que forma as escolas concebem, organizam e implementam, no âmbito do ProSucesso, os seus programas institucionais de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar;
7. Identificar quais as estratégias/metodologias de ensino que os educadores e professores adotam aquando das suas práticas de ensino, cujo intuito seja a promoção do sucesso educativo.

2.2. Abordagem de investigação

Ao analisarmos os objetivos de investigação que estipulámos decidimos que a melhor forma de os alcançarmos seria recorrendo a uma investigação de natureza mista, na qual procurámos conciliar aspetos de natureza qualitativa com outros de natureza quantitativa.

De acordo com Bisquerra (1989), Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Cook e Reichard (2005), a utilização combinada de dados de natureza qualitativa e quantitativa fornece-nos informações ricas devido à complementaridade dos dados recolhidos, o que nos permite uma interpretação articulada dos contextos em análise.

A partilhar da mesma ideia temos Flick (2005), que refere que a combinação destes métodos permite-nos obter um conhecimento mais amplo do que aquele que alcançaríamos utilizando só um método e que através desta combinação podemos atestar a validade dos resultados das duas abordagens.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16). No entanto, estes autores alertam-nos para o facto de “esta abordagem à investigação não [ser] feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas a privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Por conseguinte, é fundamental “que os educadores sejam mais rigorosos e observadores na recolha da informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens estereotipadas que podem estar a determinar o seu comportamento face aos outros” (p. 284).

A corroborar Bogdan e Biklen (1994) temos Ribeiro (2010), que nos diz que “o grande objectivo desta metodologia é compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando uma perspectiva única dos indivíduos estudados e, no contexto onde ocorrem os fenómenos, permitindo considerar a complexidade dos fenómenos em estudo” (p. 66).

A par da abordagem qualitativa, também usámos uma quantitativa. Segundo Almeida e Freire (2000), a análise quantitativa pretende explicar e controlar os fenómenos, por meio da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas. Este tipo de análise é muito utilizado quando se pretende estudar populações extensas, possibilitando uma quantificação de uma grande multiplicidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 1992).

2.2.1. Instrumentos da recolha dos dados

Para conseguirmos alcançar os propósitos já mencionados, optámos por realizar, na vertente qualitativa do nosso trabalho, uma entrevista a Educadores de Infância e a Professores do 1.º Ciclo. Segundo Estrela (1994), o intuito das entrevistas é procurar uma informação sobre a realidade “e conhecer algo dos quadros conceptuais dos dados dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (p. 342). Optámos por recorrer à entrevista semi-diretiva, que no entender de Campenhoudt e Quivy (1998) constitui um tipo de entrevista que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (p. 192). Assim sendo, apesar de termos um guião, sempre que sentimos a necessidade de colocar questões que não estavam contempladas no mesmo, fizemo-las por forma a clarificar algumas conceções dos entrevistados.

Deste modo, procedemos à elaboração de um guião de entrevista (Anexo I), no qual colocámos todas as perguntas que considerámos pertinentes para alcançar os nossos objetivos. Para além do guião da entrevista tivemos que elaborar também uma declaração de consentimento informado (Anexo II), para que aquando da realização da entrevista os participantes estivessem informados sobre o tipo de trabalho em que estavam a participar e percebessem que asseguraríamos as questões de confidencialidade e anonimato da informação.

Como referimos no início desta parte do nosso trabalho, a par de uma análise qualitativa fizemos uma análise de índole quantitativa. Para tal, recorreremos à aplicação de um questionário, que de acordo com os mesmos autores permite

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional, ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento de acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190).

Para Quivy e Campenhoudt (1992) o questionário não só tem a capacidade de satisfazer as exigências de representatividade como também funciona como uma das formas mais eficazes de recolha de dados, quando se deseja “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p. 191).

A aplicação do questionário a uma população ou amostra permite inferências estatísticas das hipóteses elaboradas, o que permite assim deduzir ou inventariar “atitudes,

representações, comportamentos, motivações, processos...” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 105).

Assim sendo, procedemos à elaboração de um questionário (Anexo III) que contemplava não só questões sobre a temática aqui em estudo como também temáticas sobre o envolvimento parental, a eficácia de escola e a aprendizagem informal de professores. Esta opção adveio do facto de ambicionarmos abranger um maior número de escolas e respostas dos Concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, pelo que trabalhamos em equipa com outros três colegas de estágio, sendo que todos recolheram dados, não só para a sua temática de relatório, mas também relativos às temáticas dos outros três colegas. As temáticas do envolvimento parental, da eficácia de escola e da aprendizagem informal de professores ficaram à responsabilidade desses colegas de estágio.

Tendo em consideração a nossa questão de partida, o nosso questionário foi elaborado em torno de três fatores que, segundo Lima (2008), contribuem para o sucesso escolar, nomeadamente concentração no ensino e na aprendizagem, expectativas elevadas e reforço positivo.

Considerando os propósitos centrais da nossa investigação, primeiramente realizámos um pré-teste, a dois professores e a dois educadores. Com a realização deste pré-teste foi-nos possível constatar que o questionário era um pouco longo e cansativo, principalmente na parte correspondente à bateria final de perguntas. Os inquiridos ainda sugeriram que devíamos aumentar o tamanho da letra, porque consideraram que era demasiado pequena.

Após a correção dos aspetos mencionados pelos inquiridos, procedemos à aplicação do questionário.

2.2.2. População e amostra

Tendo em consideração a natureza qualitativa e quantitativa do nosso estudo, importa fazer uma distinção entre os inquiridos em cada um dos instrumentos de recolha de dados. Relativamente aos inquiridos com base numa abordagem qualitativa foram entrevistadas sete Educadores de Infância, que tinham entre os 15 e os 29 anos de serviço e seis Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tinham entre os 13 e os 30 anos de serviço. As entrevistas tiveram uma duração de, aproximadamente, vinte minutos e foram gravadas em áudio e depois transcritas por nós.

Neste estudo, é importante salientar que no que concerne às entrevistas havia o pré-requisito de os entrevistados terem no mínimo 13 anos de serviço e que deveriam pertencer a núcleos diferentes, para que pudéssemos perceber a realidade existente em cada instituição.

No que concerne à abordagem quantitativa do nosso estudo, foram inquiridos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das escolas dos concelhos de Ponta Delgada e da Ribeira Grande, na ilha de São Miguel, Açores, num total de oito Escolas Básicas Integradas, que abrangem um conjunto de 48 núcleos. Dos 419 docentes que foram inquiridos, 278 indivíduos responderam ao nosso questionário, o que corresponde a uma taxa de resposta de 66,3 %.

Consideramos importante referir que a aplicação dos nossos questionários também apresentava um pré-requisito: só deveriam ser inquiridos os educadores e professores que fossem titulares de grupo de crianças/turma.

2.2.3. Análise dos dados

Segundo Esteves (2006, p. 107), “a análise é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” e, como tal, os dados por nós recolhidos nas entrevistas foram alvo desta mesma análise de conteúdo. A análise de conteúdo (Esteves, 2006), embora não a tenhamos realizado com todas as etapas necessárias, pois, devido à escassez de tempo, não tivemos oportunidade de usar juízes independentes e calcular a fiabilidade do nosso sistema de categorias. Esta técnica de investigação permite-nos sintetizar aquilo que nos foi dito nas entrevistas, para depois poderemos fazer uma interpretação dos dados recolhidos, tendo como termo de comparação a fundamentação teórica.

Relativamente à análise quantitativa, os dados quantitativos foram introduzidos num *software* SPSS, versão 24 e foram sujeitos a uma análise de estatística descritiva através do cálculo de percentagens e de médias.

No presente relatório, iremos apresentar os dados recolhidos, quer aquando da entrevista, quer dos questionários, à medida que formos apresentando e refletindo sobre os nossos estágios pedagógicos, por forma a averiguarmos se o que obtivemos através destes instrumentos (Esteves, 2006), retrata ou não e nos ajuda a interpretar, a realidade que vivemos nas escolas onde realizámos a nossa prática pedagógica.

Por fim, após análise ao longo dos nossos estágios iremos contrastar os dados obtidos em cada um dos estágios com as informações que fazem parte do nosso enquadramento teórico.

2.2.4. Cuidados éticos na condução do estudo

O presente capítulo não poderia ser encerrado sem antes mencionarmos a importância que conferimos aos cuidados éticos ao longo de todo o nosso trabalho.

Os estudos que implicam testemunhos de pessoas têm que ter em linha de conta questões de natureza ética, que como nos diz Lima (2006), “tem implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação social e educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público” (p. 128).

Também Bogdan e Biklen (1994) tecem considerações acerca destas questões éticas, apresentando quatro princípios éticos que qualquer investigação deverá respeitar:

- 1º. *Proteção da identidade dos sujeitos participantes*, ou seja, o investigador deve assegurar a total confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes;
- 2º. *Respeito pelos participantes*, na medida em que o investigador não deverá ocultar nenhum aspeto da investigação, apresentando os objetivos do estudo;
- 3º. *Realismo nas negociações*, uma vez que é fundamental que haja uma clara negociação entre o investigador e os participantes no decorrer do estudo;
- 4º. *Autenticidade*, na apresentação dos dados recolhidos, mesmo que estes não agradem ao investigador.

Neste sentido, antes da realização das entrevistas tivemos o cuidado de conversar com cada entrevistado e explicar qual era o objetivo da entrevista e procedemos à leitura do consentimento informado que foi aprovado por ambas as partes. Paralelamente, reforçamos o facto de que asseguraríamos a confidencialidade dos participantes, para que estes não se sentissem melindrados e não respondessem com sinceridade às questões, o que comprometeria o nosso estudo.

Os procedimentos por nós adotados estão de acordo com literatura da área de investigação, que nos diz que antes da realização de uma entrevista é crucial que asseguremos o consentimento de todos os participantes, “explica[ando] com clareza o objetivo da entrevista e os seus temas” (Guerra, 2006, p. 51) e o estudo em questão, elaborando um contrato simples de modo a garantir o anonimato e a fidelidade dos dados

(Bogdan & Biklen, 1994). Também Lessard-Herbert e outros (1997, citados por Guerra, 2006, p. 52) “assinalam a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética, nomeadamente os dois que mais privilegia: informar corretamente os indivíduos dos objetivos da investigação e proteger as fontes”.

No caso do questionário, tivemos o cuidado de deixar bem claro na introdução do mesmo que as respostas dos inquiridos eram anónimas. Para além disso, alertámos para o facto de os mesmos terem o cuidado de não introduzir qualquer tipo de informação que considerassem que os poderia identificar.

Salvaguardadas todas as questões de natureza ética, voltamos a convocar Lima (2006), pelo facto de este autor, ao basear-se nos contributos de Birch e Miller (2002), alertar-nos para a questão de que “é preferível optar por níveis de participação mais modestos e cumprir efectivamente os compromissos assumidos do que fazer promessas grandiosas e ficar aquém do seu cumprimento” (Birch & Miller, 2002, citados por Lima, 2006, p. 136).

Por fim, “a ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78).

Após a explicação do nosso estudo empírico consideramos que é chegado o momento de dialogarmos acerca da importância da formação inicial de educadores e professores e das suas diferentes etapas.

Capítulo III– O Estágio Pedagógico e as suas etapas

No presente capítulo temos o intuito de elencar os aspetos fundamentais para a formação inicial de educadores e professores, nomeadamente, o Estágio Pedagógico, visto que é através deste que o estagiário tem a oportunidade de aplicar e desenvolver as competências essenciais à profissão docente.

3.1. A formação inicial de Educadores e Professores

Os candidatos a educadores e professores, aquando da sua formação inicial, “passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (Feiman, 1983, citado por Garcia, 1999, p. 112).

A este respeito, são vários os autores (Alonso, Figueiredo, Lisboa & Roldão, 2005) que atestam a importância da formação inicial, enquanto base fundamental “no processo de «aprender a ensinar»” (Figueiredo & Roldão, 2005, p. 69), uma vez que é nesta que os formandos adquirem não só “os conhecimentos basilares para poder[em] desempenhar a docência, mas tomam também conhecimento de quais as características mais importantes para [se] poder vir a ser um professor de qualidade” (Lisboa, 2005, citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 29).

Neste sentido, a formação inicial afigura-se como uma etapa fundamental para que os formandos adquiram um conjunto de bases teóricas, teórico-práticas e práticas, que são imprescindíveis para que

equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma. Efectivamente, as práticas, tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico/práticas), constituem um lugar de destaque num curso de formação de professores (Gomes & Medeiros, 2005, p. 20).

Por conseguinte, o estágio como “fronteira entre a formação inicial e o verdadeiro mundo dos professores” (Melo, 2012, p. 47), consiste numa “fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105). A acompanhar esta etapa da formação de docentes temos os

supervisores, que comumente têm a designação de orientadores de estágio, cuja competência consiste em “programar e dirigir sessões de trabalho que integrem os seminários; orientar os estagiários do seu núcleo e assistir a aulas, sempre que possível, e participar na discussão das mesmas” (Pacheco, 1995, p. 88).

Neste sentido, quer no Estágio Pedagógico I, quer no Estágio Pedagógico II fomos acompanhados por dois Orientadores de Estágio que nos alertaram para a importância da observação: das rotinas e do grupo com o qual iríamos trabalhar e da prática pedagógica do Educador/ Professor Titular, nos primeiros dias de estágio. E é esta questão, a da observação, que iremos analisar de seguida.

3.1.1. O contributo da observação como instrumento de recolha de informação

O estagiário, ao chegar à escola, encontra um grupo de crianças com o qual terá de trabalhar, mas do qual não conhece nada. E é neste momento que o estagiário dá início à primeira etapa da sua prática pedagógica, a observação. Esta, apesar de ser a primeira etapa, não se cinge ao início do estágio, a observação é um processo contínuo que permite ao formando ter um conhecimento cada vez melhor da realidade em que está inserido.

Durante esta fase de observação, o formando irá tomar conhecimento do grupo nos seus diversos contextos, como sejam: as suas rotinas; as potencialidades/dificuldades do grupo e de cada criança, em particular; os comportamentos das crianças; os materiais disponíveis para trabalhar com as crianças. Ou seja, o estagiário deverá apropriar-se de todos os aspetos que considere fundamentais para que possa preparar as suas intervenções, por forma a que estas deem uma resposta positiva às necessidades das crianças.

De acordo com Parente (citada por Oliveira-Formosinho, 2002), “a observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (p.180). Ainda a mesma autora defende que

só a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das

crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor/educador sobre as necessárias modificações a implementar (Parente, citada por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 168).

Desta forma, a observação “torna o aluno-futuro professor ou professor mais consciente das situações de ensino, de si próprio e dos outros, permitindo-lhe desenvolver destrezas, atitudes, modos e processos de reflexão que conduzem a uma busca deliberada da investigação” (Pacheco, 1995, p. 141). Pelo até aqui referido, podemos deduzir que a observação é uma etapa crucial e decisiva durante todo o estágio, na medida em que é necessário que o formando se envolva nas situações educativas, aprenda a observar e a indagar-se acerca do modo como deverá intervir junto dos seus alunos, por forma a orientar a sua ação, assim como a organização e planificação da mesma, primeiro através do seu Projeto Formativo Individual e depois através das sequências didáticas, com o intuito de permitir que os seus alunos alcancem o sucesso escolar. Cabe-nos agora abordar esta questão do Projeto Formativo Individual.

3.1.2. O Projeto Formativo Individual como elemento norteador da prática pedagógica

Para a consecução do Projeto Formativo Individual e não só, mesmo aquando da observação, os estagiários devem consultar os projetos em vigor na escola onde realizam o estágio, por forma a irem ao encontro das necessidades da mesma e para que tenham um conhecimento mais profundo sobre a instituição, pois Gomes e Medeiros (2005) referem que é fundamental que os “formandos equacionem as suas práticas, as experiências e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma” (p. 20).

Neste contexto, podemos afirmar que o Projeto Formativo Individual (PFI) em muito tem a ver com o Plano Individual de Trabalho (PIT), mencionado por Pacheco, em 1995, que nos dizia que “do conteúdo da formação, salienta-se a existência de um plano individual de trabalho (PIT) a ser elaborado pelos estagiários nos âmbitos da turma, da escola e do sistema educativo, com o propósito de criar um “novo discurso pedagógico” que elege a escola como o «centro de formação dos seus docentes» (p. 82).

Também Barbier (1993) preconiza o projeto como uma “combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. É utilizado como sinónimo de processo a

utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar” (p. 57), em que é necessário “prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (Serrano, 2008, p. 16).

Deste modo, os nossos Projetos Formativos Individuais do Estágio Pedagógico I e II continham informações das Escolas, onde realizámos o nosso estágio, como sejam, a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de actividades, informações essas que foram obtidas através da consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Escola (PCE), do Plano Anual de Actividades (PAA), do Plano de Actividades de Saúde Escolar (PASE) e do Projeto de Educação Psicossexual (PEP); bem como a caracterização das crianças com quem iríamos trabalhar, que foi feita a partir dos nossos registos da observação em contexto da sala e da consulta dos processos individuais das crianças. Reunidas todas estas informações no documento, o passo seguinte consistia na definição de objetivos pedagógicos que queríamos alcançar com as crianças e quais as macro e micro estratégias que seriam utilizadas aquando das nossas práticas para os atingir.

Assim sendo, cabe-nos neste ponto afirmar a relevância que este documento teve, enquanto instrumento norteador da nossa prática, na medida em que já tínhamos estipulado quais os conteúdos a serem trabalhados e a forma como o iríamos fazer, o que tornou a planificação das sequências didáticas numa tarefa fácil. Não obstante, queremos deixar claro que tanto o projeto como as sequências didáticas não foram estanques, ou seja, sempre que se afigurou necessário realizámos algumas alterações. De seguida debruçar-nos-emos sobre a questão da utilidade da planificação.

3.1.3. A Planificação como antecipação da prática

Após a observação, o estagiário propõe-se a desenvolver um leque de actividades com vista a alcançar determinados objetivos e como tal é fundamental que faça uma previsão do que se pretende fazer, tendo em consideração as actividades, os recursos didáticos e as competências que pretende que as crianças atinjam. Desta forma, é importante pensarmos na planificação como um fio condutor da prática do educador/professor que, no entanto, deve ser flexível.

Neste sentido, a planificação não deve ser considerada como um documento que é reduzido “à formulação de uns tantos objetivos, enumeração e ordenação de determinados conteúdos programáticos, previsão de prazos de realização” (Vilar, 1998, p. 5), mas sim como “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades

educativas assumidas em determinado momento” (p. 15). Por outras palavras, o professor quando sentir a necessidade de alterar a planificação, com a ressalva de que seja em prol das aprendizagens do grupo, pode fazê-lo, desde que justifique de forma fundamentada as opções tomadas.

A corroborar esta ideia temos Arends (1999), que nos diz que

A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase (p. 44).

Nesta ordem de ideias, aquando da planificação o estagiário/educador/professor deve fundamentar as estratégias e recursos que se propõe a desenvolver, uma vez que é imprescindível que aquele reflita e investigue sobre o que está a trabalhar, por forma a que obtenha instrumentos pedagógicos necessários à sua prática, apresentando uma “atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa” (Patrício, 1990, p. 30).

Ainda sobre a planificação, Jackson (1968, citado por Braga, 2001, p. 39) preconiza que ela é acompanhada por três fases, a pré-ativa, a interativa e a pós-ativa. A fase pré-ativa diz respeito às decisões que são tomadas no momento da planificação e que devem conter não só as reflexões das últimas avaliações sobre as aprendizagens dos alunos como também as informações do grupo. Já as interativas são aquelas decisões que são tomadas *in loco*, ou seja, durante a ação do educador/professor, consoante o que acontece durante as aulas. Por fim, as pós-ativas acontecem quando o educador/professor realiza uma reflexão acerca do modo como a sua prática decorreu e das opções tomadas. Desta reflexão surgirão conclusões que serão tidas em consideração para a planificação seguinte.

As etapas mencionadas anteriormente foram experienciadas por nós, aquando do nosso Estágio Pedagógico I e II, na medida em que elaborávamos as nossas sequências didáticas, que continham a justificação das opções tomadas para as diversas áreas de conteúdo, com base no que houvera sido observado e registado e também as grelhas que seriam utilizadas para a recolha de dados e posterior avaliação (pré-ativa). Durante a nossa prática pedagógica deparámo-nos com situações em que determinadas atividades surgiram por interesse das crianças e como tal optámos por desenvolvê-las, ainda que não estivessem planificadas e com situações em que tivemos de abdicar da realização de uma atividade, porque considerámos que deveríamos trabalhar afincadamente um determinado

conteúdo em que as crianças mostravam dificuldades (interativa). Por fim, no final de cada intervenção nós, a Educadora / Professora Titular, a colega de estágio e, por vezes, o Orientador da Universidade, realizávamos uma reunião, na qual refletíamos sobre a forma como as atividades tinham sido implementadas, nomeadamente sobre os momentos mais produtivos da intervenção, os menos produtivos e os aspetos a melhorar, por forma a melhorarmos nas intervenções seguintes.

Ainda acerca das planificações, consideramos importante referir que durante a nossa prática pedagógica tivemos que adaptar aquelas, visto que o nosso grupo de crianças continha elementos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dificuldades de aprendizagem. E, como tal, tivemos que “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que [pudessem] potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52). Por outras palavras, tivemos que “parti[r] da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, [com o objetivo de] reforçar essa aproximação de forma mais adequada a cada caso” (Sousa, 2010, p. 8).

Neste sentido, tanto o educador como o professor durante a sua ação têm de ter em atenção que para além de transmitir os conteúdos programáticos têm de os ensinar e isto implica que estes tenham em mente as especificidades de cada criança. Como tal, devem apostar em diferentes métodos e dinâmicas de ensino e em atividades que a par de serem adequadas às capacidades das suas crianças, devem ser motivadoras e integradoras. Daqui podemos depreender que o educador/professor como profissional da educação tem que ter uma capacidade reflexiva e avaliativa da sua prática pedagógica.

3.1.4. A importância da avaliação e da reflexão da prática

Neste ponto do nosso trabalho iremos ponderar acerca de um processo que já foi mencionado num ponto anterior, a reflexão sobre a prática pedagógica.

Como vimos anteriormente, ainda que o estagiário planifique as suas intervenções da melhor forma possível, muitas vezes, essas intervenções não decorrem da forma como estava estipulada ou porque surgiu um assunto que era importante ser dialogado com as crianças, ou porque a própria atividade não surtiu o efeito desejado, ou o tempo estipulado para a atividade não foi o suficiente, ou até mesmo porque as crianças não estavam motivadas para a atividade. Ao deparar-se com esta situação, o estagiário deverá ter a capacidade de fazer uma introspeção e refletir de forma crítica acerca do modo como as

suas atividades decorreram, sendo capaz de identificar os aspetos positivos e os negativos da sua ação. A este respeito, Pacheco (1995) diz-nos que “a formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão” (p. 61).

Assim sendo, a reflexão apresenta-se como “um aspeto positivo pela importância que assume ao longo da formação de professores, principalmente na prática pedagógica” (Alonso & Roldão, 2005, p. 77), na medida em que ao analisar a sua ação, o estagiário numa próxima intervenção conseguirá não só reajustar e reestruturar a sua prática como também ganha uma maior capacidade de improviso em situações inusitadas. Deste modo, a reflexão permitirá que haja “mudança e transformação do desempenho de seu papel, para que cada vez mais se aproxime do papel que quer desempenhar” (Fernandes, 2006, p. 30).

Pelo que podemos depreender até este momento, o estagiário ao refletir acerca da sua prática pedagógica está também a envolver um outro processo, a avaliação, pois através da avaliação das suas crianças, o estagiário consegue perceber se a sua ação está a ter ou não os efeitos desejados. Consequentemente, a avaliação é um fator a ter em consideração durante a prática pedagógica.

Neste contexto, Rosales (1992), defende que “a avaliação consiste numa tarefa de vinculação da teoria à realidade, numa actividade de reflexão sobre o ensino, que pode seguir duas grandes vias: da teoria à prática e desta à teoria” (p. 11). Desta forma, a avaliação foi uma constante ao longo das nossas práticas, visto que era imprescindível que nós soubéssemos quais os conteúdos que as crianças dominavam ou em quais tinham dificuldades, para que monitorássemos e auxiliássemos as crianças na superação dessas fragilidades. Ou seja, somos defensores da perspetiva de Ribeiro (1997), que considera que “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (p. 75).

Durante o nosso Estágio I e II, a avaliação feita por nós tinha meramente um carácter formativo, a qual funcionava para nós como “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 2002, p. 38), na medida em que ocorria durante o processo de ensino-aprendizagem, o que permitia, sempre que necessário, uma reorientação e aperfeiçoamento dos métodos de ensino-aprendizagem.

De acordo com o CREB (2011, p. 37), “o processo de avaliação de competências implica a delimitação de estratégias e a criação de instrumentos através dos quais os professores possam aferir até que ponto os alunos conseguem mobilizar adequadamente as aprendizagens perante situações desafiadoras”. Como tal, para que pudéssemos realizar a avaliação das crianças, recorreremos ao preenchimento de uma grelha, que continha os critérios de avaliação, ou seja, os “enunciados que fornecem elementos de contraste para a apreciação de determinada realidade” (Serpa, 2010, p. 95), que no nosso caso foram os descritores de desempenho. Consideramos necessário explicitar que as aprendizagens das crianças eram recolhidas quer pela observação direta, quer pelos registos escritos.

Por fim, queremos ainda fazer referência ao facto de que do mesmo modo que a avaliação das crianças nos permite saber qual o nível da sua aprendizagem, também aquela permite que o estagiário avalie a sua prática, pois “se avaliar é uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção” (Cró, 1998, p. 35).

Terminamos esta parte do nosso trabalho com a certeza de que esta atitude reflexiva deve acompanhar o professor ao longo de toda a sua vida e que esta será útil na promoção do sucesso educativo das crianças sempre que os docentes refletirem sobre as práticas e convocarem as suas dificuldades, saindo mais fortalecidos no seu desenvolvimento profissional e capazes de criar contextos promotores do sucesso educativo. Na busca dessa realidade procurámos inspirar-nos nas práticas de educadores e professores em serviço, servindo-nos de uma constante atitude investigativa que acompanhou as nossas práticas e que se baseou num estudo empírico, cujos contornos metodológicos apresentámos no capítulo anterior.

Seguidamente, consideramos que é chegado o momento de revisitarmos a nossa ação educativa durante os Estágios Pedagógicos I e II, por forma a darmos conta do nosso percurso e processo que em muito contribuíram para o nosso crescimento ao nível profissional. É o que nos propomos fazer nos capítulos que se seguem.

Capítulo IV: Estágio Pedagógico I – Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, iremos dar a conhecer os contextos onde se desenvolveu o Estágio Pedagógicos I, nomeadamente, a escola, o meio envolvente, a salas de atividades, bem como as características do grupo que nos foi confiado. Paralelamente, iremos apresentar as atividades que foram desenvolvidas com as crianças durante o estágio e os resultados que obtivemos aquando da aplicação dos nossos instrumentos de recolha a educadores.

4.1. Caracterização dos contextos educativos

No início do Estágio Pedagógico I foi-nos proposta a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI), cujo objetivo era, não só o conhecimento dos diferentes contextos em que estávamos inseridos durante o estágio como também conhecimento do grupo de crianças com o qual iríamos trabalhar, identificando as suas potencialidades e fragilidades, através de uma observação direta e recolha de registos em contexto da sala de atividades. Para que tal fosse exequível, tivemos que consultar um conjunto de documentos, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano de Atividades de Saúde Escolar (PASE); o Projeto de Educação Psicossexual (PEP); os processos individuais das crianças, bem como as avaliações anteriores ao nosso estágio, que se revelaram documentos indispensáveis para o conhecimento de toda a dinâmica da escola. Por fim, mas não menos importante, foi-nos possível observar a prática pedagógica da Orientadora de Escola e a primeira intervenção da minha colega de estágio, dado que é importante que “os professores mais novos proced[am] à observação de planos e de aulas dos seus colegas e de professores com mais experiência, de maneira a tomarem conhecimento com diferentes possibilidades de ensino” (Damião, 1996, p. 36).

Ao conversarmos com a Orientadora de Escola acerca de como deveríamos organizar as nossas atividades, decidimos conferir maior atenção à área do Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças devem estar atentas e despertas para os fenómenos e realidades que as rodeiam, bem como a Formação Pessoal e Social, na medida em que seria importante trabalhar atitudes como o respeito pelo outro, o cumprimento de regras de conduta e de sala de atividades, desenvolver atividades que implicassem o trabalho de grupo e a pares, e ainda a promoção do diálogo entre as crianças.

Neste sentido, todas as semanas tínhamos conversas com a Educadora Titular, nas quais definíamos quais eram as atividades que seriam desenvolvidas na semana seguinte, por cada elemento do par pedagógico. Assim sendo, a primeira intervenção a pares teve

como temática “o Outono”. A esta seguiu-se as intervenções individuais, que no nosso caso, tiveram como temática “a Desfolhada”, “o Arquipélago dos Açores”, “o Magusto”, “os Animais e o seu habitat” e, por fim, “o Natal”.

As temáticas mencionadas anteriormente foram definidas tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, tentando sempre partir das suas conceções prévias por forma a torná-las em aprendizagens significativas, pois defendemos, como Moreira (2006) “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva” (p. 38). Contudo, “a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (Santos, 2008, p. 33).

Para que fosse possível proporcionar tais aprendizagens tivemos que ter conhecimento dos recursos humanos e materiais disponíveis, que estivessem próximos das crianças. Neste sentido, nada melhor do que conhecermos o que o meio envolvente nos pode oferecer para planificarmos as atividades.

4.1.1. O Meio Envolvente

A escola onde realizámos o nosso estágio estava situada na ilha de S. Miguel no Arquipélago dos Açores. Esta escola situa-se numa zona urbana, na qual existe uma biblioteca, lojas de comércio (frutaria, talho), lojas de animais e um jardim, que se mostraram uma mais valia para a realização da nossa prática.

A população da freguesia, onde a escola estava inserida, fazia parte dos setores terciário e secundário. No que concerne ao nível sócio económico das famílias das crianças que frequentam a escola em questão, estas eram muito heterogéneas, muitas apresentavam dificuldades económicas devido aos poucos rendimentos, associados a situações de desemprego. Para além disso, verificava-se ainda um aumento das famílias monoparentais, que tinham um número reduzido de filhos, por casal.

4.1.2. A escola

A escola em análise foi alvo de um projeto de intervenção, do qual resultou a construção de um novo edifício destinado a acolher as crianças da Educação Pré-Escolar. Com a realização desta obra, foi possível fazer a divisão entre as crianças em idade Pré-

Escolar e as do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que tornou possível salvaguardar o bem-estar das crianças mais novas.

Esta escola possuía 304 alunos, dos quais 93 alunos frequentavam a Educação Pré-Escolar e 211 frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O corpo docente da Educação Pré-Escolar era constituído por cinco Educadoras de Infância, das quais quatro tinham grupos de dezanove crianças e uma um grupo constituído por dezassete crianças. Para além destes cinco grupos também funcionava um grupo de educação especial.

Assim sendo, esta escola continha cinco salas destinadas à Educação Pré-Escolar, três salas no rés do chão e duas salas, uma Turma com Projeto Curricular Adaptado (TPCA) do 1.º Ciclo e o gabinete da Coordenadora da Escola, no 1.º piso. Cada piso continha duas casas de banho, uma para os meninos e outra para as meninas, e ainda uma casa de banho para as educadoras.

Na ala que ficava reservada à Educação Pré-Escolar existiam espaços que eram comuns a todas as crianças, nomeadamente: o ginásio, que também funcionava como recreio para as crianças nos dias de chuva; o refeitório e o recreio. O recreio abrangia um campo de futebol, um parque de diversões e o jardim. No entanto, o jardim não apresentava muitas zonas verdes, visto que a maioria se encontrava em terra, sendo necessária alguma manutenção, por forma a evitar que as crianças se sujassem ou se magoassem.

Nesta escola existiam vários projetos como o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano de Atividades de Saúde Escolar (PASE), o Projeto de Educação Psicossexual (PEP) e o Projeto da Biblioteca. No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), neste constavam um leque de atividades, das quais só mencionaremos aquelas que foram desenvolvidas aquando da nossa prática pedagógica e que envolveram o grupo de crianças da Educação Pré-escolar. Assim, faziam parte do PAA: a Reunião Geral de Pais/ Encarregados de Educação; o Dia da Música; o Dia dos Castelos que foi comemorado com a realização de uma visita de estudo ao Forte de S. Brás; a Comemoração do Dia Mundial da Alimentação com uma visita a uma frutaria, talho e mercearia; o Pão por Deus; a Visita de estudo aos Correios e a Comemoração do Natal. Por seu turno, o Plano de Atividades de Saúde Escolar (PASE), tinha como finalidade alertar os alunos para a importância da promoção de hábitos de vida saudáveis quer ao nível da alimentação, da prática de exercício físico, da higiene oral, da saúde visual, quer da segurança do nosso corpo e da saúde Afetivo-Sexual e Reprodutiva.

Já o Projeto de Educação Psicossexual (PEP), que surgiu no ano 2007, “Uma aventura no arquipélago da EULândia”, tinha como intuito de, a partir do Arquipélago dos Açores, proporcionar uma viagem às novas ilhas que formam o “EU”, sensibilizando e promovendo a Educação Sexual nas crianças de forma informada e consciente, alertando para comportamentos saudáveis, éticos e para os valores. Deste modo, a consecução deste projeto foi feita através do envolvimento de toda a comunidade educativa, que partilhava vivências ao nível afetivo e sexual. Por fim, mas não menos importante, tínhamos o Projeto da Biblioteca que estava organizado em quatro domínios, como sejam o *currículo, literacias e aprendizagem*, cuja finalidade consistia em aumentar os recursos da biblioteca, por forma a permitir que os alunos e professores conseguissem realizar pesquisas; com a *leitura e a literacia* pretendia-se transformar a biblioteca num espaço com livros atuais para a utilização dos docentes e dos alunos e proporcionar um ambiente de leitura coletiva e individual; os *projetos, parcerias e atividades livres de abertura à comunidade* pretendiam envolver os pais na educação dos filhos através da participação em eventos relacionados com a leitura; e, por fim, *a gestão da biblioteca escolar* destinada à criação de instrumentos de registo da utilização da mesma.

Tendo em consideração os projetos que esta escola desenvolvia era possível constatar que esta era muito dinâmica e tinha sempre como finalidade a formação da criança a todos os níveis. Tal preocupação era visível nas práticas próprias educadoras, pois através da observação das mesmas era notável o espírito colaborativo e de entreajuda que elas apresentavam, realizando reuniões sobre trabalhos, projetos e atividades que pretendiam desenvolver com as crianças. Destas reuniões resultavam tomadas de decisões acerca do que se ia desenvolver no meio escolar, que depois eram comunicadas às estagiárias, por forma a envolvê-las nas atividades escolares. Para além disso, dispúnhamos de um número suficiente de assistentes operacionais, que foi reforçado com funcionárias do programa “Recuperar”, que estavam sempre prontas a nos ajudar, quer fosse com as crianças quer fosse com os materiais, mostrando sempre disponibilidade quando solicitados os seus serviços, por força da curiosidade e do interesse, nas atividades que estamos a realizar com as crianças.

4.1.3. A sala de atividades

A sala de atividades número 9 localizava-se no 1.º piso e tinha 42 m². A sala em questão, dada a sua localização, apresentava uma boa luminosidade, embora as janelas não fossem as mais adequadas, visto que não tinham um grande contributo para o

arejamento da sala, sendo necessário mantermos a porta aberta, para que a temperatura fosse a mais adequada para quem se encontrava no seu interior.

Para além da temperatura da sala, também o tipo de mobiliário presente nesta não era o mais adequado, dado que a zona dos armários não se encontrava bem dividida para a arrumação dos materiais, sendo muito complicado para o par pedagógico e para a orientadora de escola arranjar espaço para guardar os mesmos.

Relativamente à organização da sala de atividades, esta encontrava-se dividida em oito áreas que estavam devidamente sinalizadas: a área da abordagem à leitura e à escrita, a área dos jogos, a área da garagem, a área da casinha das bonecas, a área do computador e a área de trabalho. É de salientar que a área de abordagem à leitura e à escrita foi criada por nós, uma vez que esta área se limitava somente à biblioteca. Tendo em consideração a idade das crianças, considerámos que era importante criarmos um espaço que promovesse a aquisição da leitura e da escrita. Para além destas áreas, tínhamos a zona do tapete, na qual era feita o acolhimento das crianças e a leitura de histórias. Na figura que se segue (ver Figura 1) apresentámos a planta da sala de atividades, por forma a elucidarmos o leitor em relação a esta realidade.

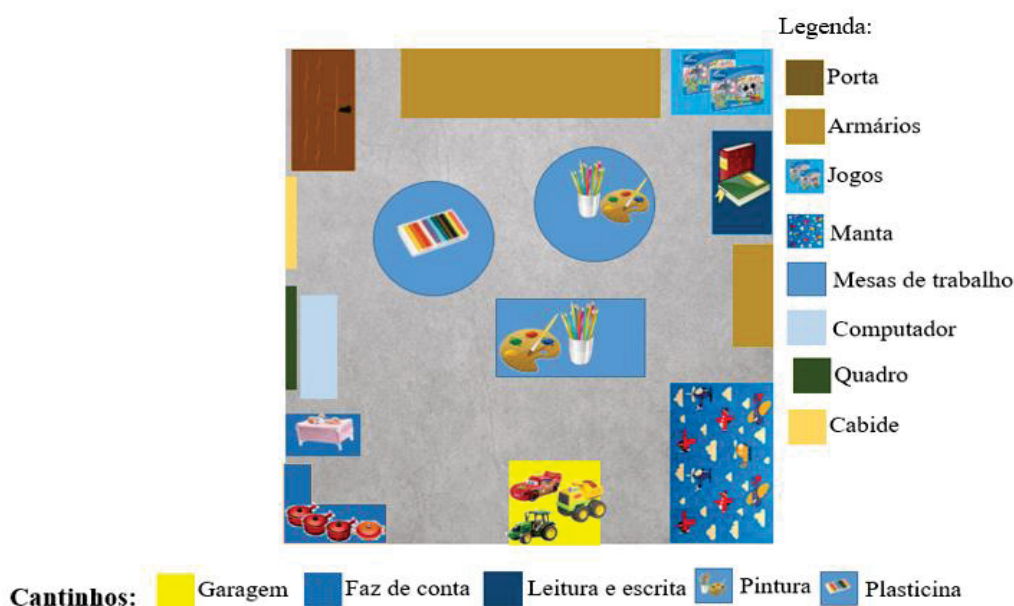


Figura 1: Planta da sala de atividades.

É importante referir que a zona dos jogos se encontrava bem apetrechada com jogos educativos que envolviam temáticas relativas à Língua Portuguesa, como a divisão silábica e a escrita de palavras; à Matemática, que exploravam as formas, as cores, os números e, ao Conhecimento do Mundo, como as estações do ano, as profissões, os

animais, entre outros. Assim sendo, considerámos pertinente a exploração destes materiais que estavam à nossa disposição, aquando das nossas práticas pedagógicas, visto que, posteriormente, as crianças podiam ter acesso aos mesmos para explorá-los.

No que concerne à área das Tecnologias e Informação e Comunicação, tínhamos um computador que permitia a visualização de histórias e a realização de jogos. Contudo, este não estava ligado à internet, sendo necessário levarmos o nosso computador pessoal, sempre que tínhamos que utilizar materiais que estavam disponíveis. Para além disso, não tínhamos à nossa disposição uma tela e um projetor o que limitava as atividades ao ecrã do computador. A aquisição de um projetor e de uma tela tinha que ser feita à Escola Básica Integrada Canto da Maia, aspeto que se tornava pouco praticável. Em termos logísticos, considerando as nossas rotinas habituais.

Concluimos este ponto com a nota de que é imprescindível que o/a educador/a concretize, ao longo da sua prática educativa, uma boa gestão do espaço físico, por forma a facultar às crianças um ambiente de várias aprendizagens.

4.1.4. O grupo de crianças

O grupo com o qual trabalhámos era constituído por dezassete crianças, que estavam a frequentar a Educação Pré-Escolar pela segunda vez, das quais dez eram meninos e sete eram meninas. É importante referirmos que um menino que integrava este grupo foi transferido de outra escola.

Ao contactarmos com este grupo verificámos que era muito heterogéneo, uma vez que as crianças se encontravam em diferentes níveis de aquisição e de aprendizagem. Mais, neste grupo existiam: dois meninos que apresentavam autismo e que estavam a ser integrados na sala de atividades (a adaptação de um deles estava a ser mais fácil do que a do outro, que apresentava uma grande instabilidade emocional, ficando agravada ao contactar com muitas pessoas numa sala) e uma menina que estava a receber apoio à segunda língua não materna, pois embora ela tivesse nascido nos Açores a sua família era oriunda de outro país, funcionando a irmã, que dominava a língua portuguesa, como elo de ligação entre a escola e a família.

Ainda sobre as crianças, podemos referir que, apesar da sua heterogeneidade, estas eram muito unidas e dinâmicas e, acima de tudo, respeitavam as suas diferenças, apresentando um espírito de entreajuda e colaboração.

4.1.4.1.As carências do grupo

Durante o nosso estágio pedagógico tivemos oportunidade de, através de uma observação direta das crianças, quer quando a Educadora Titular trabalhava com elas quer a nossa colega intervinha, identificar as principais dificuldades do grupo com que trabalhava, que se cingiam, principalmente, à área de Formação Pessoal e Social. Verificámos que algumas crianças demonstravam ter pouca autonomia na realização de tarefas, solicitando a ajuda do adulto, impaciência e falta de vontade em terminar as tarefas. A maioria das crianças apresentava ainda dificuldades em respeitar as regras da sala de atividades.

A par das carências mencionadas, detetámos também que as crianças não estavam habituadas a realizar trabalhos de grupo e de pares, sendo esta componente alvo da nossa atenção durante todo o estágio, por forma a incutir-lhes este hábito de trabalho, desenvolvendo nas mesmas o espírito de entreajuda, a partilha de opiniões e materiais.

Como é possível deduzir pelo que foi supramencionado, tivemos a intenção de durante o estágio superar estas carências, desenvolvendo atividades e criando situações onde as crianças aprendessem e compreendessem a importância de cumprir as regras da sala de atividades, bem como a importância da realização e finalização dos trabalhos, quer em grupo, quer individualmente.

4.2. A Ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Nesta fase do nosso trabalho, visto que já analisámos os diferentes contextos e realidades do nosso estágio, pretendemos dar a conhecer as atividades que foram desenvolvidas e que fizeram parte deste percurso. Deste modo, primeiramente iremos nos concentrar nas práticas diárias, aludindo não só às diferentes temáticas trabalhadas, como também referenciando as macro e micro estratégias utilizadas e as diferentes competências que foram desenvolvidas com o grupo de crianças. Consideramos pertinente alertar o nosso leitor para o facto de aquando da elaboração das nossas planificações, ter havido sempre a preocupação de desenvolver com as crianças atividades que fossem integradoras, ou seja, em que fosse possível estabelecer relações entre as várias áreas e domínios curriculares.

De acordo com Alonso (1996), é fundamental que haja uma articulação entre os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados por forma a que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. Nas suas palavras, “em vez de uma concepção do

conhecimento como algo acabado e compartimentado, esta perspectiva organiza os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade” (p. 33).

A par de nos propormos desenvolver com as crianças atividades integradoras, tivemos também como intuito criar situações que permitissem que aquelas tivessem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois a “significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes, sejam eles disciplinares, interdisciplinares ou meta disciplinares” (CREB, 2011, p. 8).

Posteriormente, iremos refletir acerca do nosso desempenho aquando do desenvolvimento de determinadas competências e na concretização das diferentes funções que nos são exigidas enquanto estagiários: executiva, interativa e organizacional (Arends, 1999).

Seguindo o fio condutor que estabelecemos, julgamos pertinente estabelecermos três momentos distintos, por forma a tornar explícito o nosso pensamento. Assim sendo, o nosso primeiro momento dirá respeito à preparação da ação e tudo o que esta implica, nomeadamente: as observações, a planificação das atividades e a elaboração dos recursos didáticos devidamente fundamentados; o segundo momento diz respeito à nossa ação educativa, ou seja, à realização de atividades com as crianças; já o último momento terá a ver com a fase posterior à intervenção, a reflexão e avaliação da nossa prática pedagógica.

É importante referir que o estágio pedagógico foi desenvolvido ao longo de cinco intervenções. Estas tinham a duração média de três dias (segunda, terça e quarta-feira), com a exceção de uma, que decorreu durante uma semana, à qual se atribui a designação de “semana intensiva”.

Tendo em linha de conta o anteriormente referido, o quadro que se segue apresenta uma síntese com todas as atividades que foram desenvolvidas no Estágio Pedagógico I (ver Quadro 2). Como podemos verificar, nas colunas mais à esquerda é-nos apresentado tanto o calendário das intervenções como também as atividades que foram desenvolvidas em cada uma delas. Para além disso, em cada uma das atividades são assinalados as áreas e os domínios de conteúdo que foram trabalhados.

Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I

Calendarização		Áreas e domínios							
Intervenção	Atividade	Conhecimento do Mundo	Expressão e comunicação						Formação Pessoal e Social
			Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Físico-motora	
1.ª Intervenção de 03/10/16 a 04/10/16	A1								
	A2								
	A3								
	A4								
	A5								
	A6								
2.ª Intervenção de 17/10/16 a 19/10/16	A7								
	A8								
	A9								
	A10								
	A11								
	A12								
	A13								
	A14								
3.ª Intervenção de 07/11/16 a 16/11/16	A15								
	A16								
	A17								
	A18								
	A19								
	A20								
	A21								
	A22								
	A23								
	A24								
	A25								
	A26								
	A27								
	A28								
4.ª Intervenção de 28/11/16 a 02/12/16	A29								
	A30								
	A31								
	A32								
	A33								
	A34								
	A35								
A36									
A37									
A38									
A39									

5. ^a Intervenção de 05/12/16 a 14/12/16	A40								
	A41								
	A42								
	A43								
	A44								
	A45								
	A46								
	A47								
	A48								

Como nos é possível compreender através de uma análise cuidada do Quadro 2, cada cor representa a área que foi trabalhada em cada atividade. No que concerne às tonalidades utilizadas nas várias cores, estas têm o intuito de mostrar ao leitor a relevância que foi conferida às competências trabalhadas: os tons escuros indicam as atividades em que estas áreas foram as consideradas “áreas foco”, já os tons mais claros dizem respeito às “áreas associadas” que foram trabalhadas em conexão com as primeiras, mas que não foram consideradas as mais relevantes nas atividades.

Ao analisar o quadro anterior, podemos verificar que as atividades desenvolvidas se cingiram fundamentalmente às áreas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, do Conhecimento do Mundo, da Matemática e da Formação Pessoal e Social, que por ser considerada uma área transversal ao currículo

se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, uma vez que tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (OCEPE, 2016, p. 37).

A **primeira intervenção** decorreu nos dias 3 e 4 de outubro de 2016 e teve como temática central a estação do outono. Neste sentido, a competência foco promovida pela maioria das atividades desenvolvidas foi a de Conhecimento do Mundo e a ela associou-se a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que explorámos histórias que abordavam esta estação do ano, referenciando os seus fenómenos característicos. Criámos situações de diálogo com as crianças sobre a temática em questão, o que permitiu aumentar o seu léxico, na medida em que “é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão

e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (OCEPE, 2016, p. 65)

Como associada à área do Conhecimento do Mundo tivemos a área da Expressão Plástica que surgiu através de uma atividade de decalque de folhas que foram recolhidas no Jardim António Borges e, a construção de uma árvore, criada pelas crianças, através da colagem das mesmas.

Ao fazermos uma reflexão da nossa primeira intervenção constatámos que embora a visita de estudo não tenha corrido da melhor forma, visto que tivemos algumas dificuldades em controlar o grupo. Esta permitiu-nos recolher materiais que foram úteis na realização de tarefas em contexto de sala, o que possibilitou não só trabalhar conteúdos do Conhecimento do Mundo, como a Matemática e a Expressão Plástica.

Mais acrescentamos ao referir que a realização de uma nova visita de estudo, foi um dos objetivos que estabelecemos colmatar numa intervenção posterior (4.^a intervenção).

A **segunda intervenção** teve lugar durante os dias 17, 18 e 19 de outubro de 2016 e teve como temática central “a Desfolhada”. Com esta temática tivemos como objetivo que as crianças reconhecessem o papel fundamental que a “cultura popular [tem] para o desenvolvimento local, considerando as manifestações e expressões populares detentoras do contexto regional como fator de identidade cultural. O conhecimento da cultura local reforça a valorização bem como o incentivo ao desenvolvimento da região².” Neste contexto, trabalhámos na área do Conhecimento do Mundo as diferentes partes que constituem um pé de milho e a desfolhada. Claro está que para aqui concorreram as áreas: de Expressão Musical, através da entoação de canções típicas de uma desfolhada; da Matemática, com a ordenação de imagens que ilustravam as diferentes fases de crescimento do milho e da sua transformação; da Expressão Dramática, com a imitação da desfolhada típica dos nossos antepassados e com a dramatização de uma história através da utilização de fantoches; da Expressão Plástica através da construção e pintura de uma sementeira e de maçarocas de milho e, por fim, a construção de uma boneca de folha de milho. Queremos aqui salientar que a área de Formação Pessoal e Social esteve presente através de diálogos com o grupo, na realização de trabalhos e na partilha de materiais. Ainda referimos que tanto a sementeira como a boneca de folha de milho foram

² http://www.cult.ufba.br/enecult2007/RubiaRibeiroLossio_CesardeMendoncaPereira.pdf

construídas a partir da reutilização de materiais, uma vez que tínhamos a intenção de alertar para a importância de contribuirmos para um meio ambiente mais sustentável.

Nesta intervenção um dos recursos que foram elaborados foram: um cartaz com o pé de milho para que as crianças fizessem as legendas, pois este recurso didático tem o benefício “de tornar mais facilmente compreensível o enunciado que se apresenta”, funcionando como “um material eficaz que [dá] resposta a um conteúdo específico que se presta fortemente a ser representado através de um cartaz (...) [e é uma forma] de diversificar a estratégia de apresentação de um determinado conteúdo” (Matos, 2006, p. 96); e uma sequência de imagens que teve como objetivo a introdução do sentido de número, uma vez que “as crianças aprendem a recitar a sequência dos números, sem, no entanto, terem o sentido de número. É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, [...] e das suas relações” (OCEPE, 2016, p. 79) e, assim com esta atividade, as crianças tinham que associar a posição da imagem ao seu numeral e ao seu *subitizing*. Um outro recurso que elaborámos foi a adaptação de uma história e a construção de uns fantoches. Utilizámos estas estratégias devido ao seu potencial, enquanto facilitadora do desenvolvimento de competências ao nível da leitura. Neste particular, defendemos com Leenhardt (1974) que os fantoches são “uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (p. 57).

Ao analisarmos a forma como esta intervenção decorreu, verificámos que a nossa aposta na Expressão Dramática, na Plástica e na Musical para trabalhar questões do Conhecimento do Mundo se afigurou uma ótima estratégia, na medida que foram adquiridos com sucesso os conteúdos abordados, de uma forma lúdica e integrada, onde as crianças foram agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A **terceira intervenção**, que foi considerada a nossa semana intensiva, ocorreu de 7 a 16 de novembro e teve como tema central “Uma aventura no arquipélago da EUlândia”, que faz parte do Projeto de Educação Psicossexual (PEP) da escola, mais especificamente a Ilha do Eu só Meu. Ainda nesta intervenção explorámos também o Magusto.

Nesta semana, as atividades que foram delineadas permitiram o desenvolvimento de competências em todas as áreas de conteúdo, uma vez que pudemos trabalhar com as crianças questões do Conhecimento do Mundo, como o Arquipélago dos Açores e a sua origem vulcânica. Foi-nos possível ainda fazer uma maquete do arquipélago e fazer a

experiência do vulcão. Paralelamente, realizámos jogos com as crianças que mobilizavam, não só competências da área Físico Motora, como também da Matemática. Ainda nesta temática, explorámos a área de Formação Pessoal e Social, na medida em que um dos objetivos desta semana era trabalhar com as crianças questões ligadas ao autoconhecimento, nomeadamente: a cor do seu cabelo e dos seus olhos, o seu peso e altura, o que gostava ou não de fazer, o que o deixava feliz ou triste. A complementar este autoconhecimento e como forma de confrontar as respostas relativas ao peso e à altura das crianças, decidimos construir um pictograma com estas informações. Com este pictograma tínhamos como objetivo ter um registo a partir do qual as crianças pudessem saber qual a mais alta e a mais baixa da sala e, conseqüentemente quais os seus pesos. Consideramos pertinente mencionar que a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi sempre uma área transversal, pois tivemos situações de diálogo com as crianças sobre a temática em estudo.

A Matemática voltou a marcar a sua presença na comemoração do Magusto, uma vez que realizámos com as crianças sequências de padrões que implicavam a utilização de castanhas, ouriços e folhas de castanheiro; na confeção de um bolo e na apanha de castanhas, atividade em que quisemos dar continuidade ao trabalho sobre a conceção do sentido de número. Para além da Matemática, a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita surgiu através do reconto da lenda de São Martinho, que depois acabou por ser dramatizada pelas crianças. A Expressão Plástica também esteve presente por meio da construção de colares, e cartuchos para a festa do Magusto.

Através de uma análise desta intervenção, podemos afirmar que na área da Matemática as crianças apresentaram um desempenho muito positivo, pois o preenchimento da balança, recorrendo a pesos e a construção de padrões mostraram-se atividades em que as crianças não demonstraram muitas dificuldades. Nesta também foi visível a importância de levarmos para a sala materiais manipuláveis quando pretendemos introduzir/desenvolver conteúdos com as crianças.

Para além disso, durante estes dias constatámos que o facto de termos apostado na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, fez-nos concluir que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades em exprimir-se oralmente, questão esta que foi trabalhada nas semanas seguintes e, que o facto de termos apostado na escrita nas semanas anteriores se mostrou uma ótima opção, visto que algumas crianças demonstraram autonomia na escrita do seu nome. Ainda acerca desta semana, queremos transmitir ao nosso leitor que as nossas crianças mostraram uma predisposição natural para a

dramatização de pequenos contos, o que nos fez apostar neste tipo de atividades nas semanas posteriores.

A **quarta intervenção** teve lugar entre os dias 28 de novembro e 2 de dezembro e o tema principal destes dias foi “os animais da quinta e algumas profissões com eles relacionadas”. Deste modo, iniciámos a nossa prática com a leitura de uma história sobre os animais da quinta, na medida em que é importante que o educador tenha sempre em consideração nas suas práticas pedagógicas, a emergência e iniciação à leitura. Neste particular, nada melhor do que a leitura de histórias para a formação das crianças, visto que este tipo de atividades é fundamental para a criança se tornar um leitor “e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1997, p. 17). Com a leitura foram mobilizadas não só competências da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita como também conteúdos da área do Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças tiveram que identificar os animais da quinta e as profissões ligadas a estes como o camponês, o veterinário e o talhante. O camponês foi trabalhado com as crianças através de uma vaca de cartão que foi levada para a sala de atividades para que as crianças pudessem realizar a “ordenha” da mesma. Com o leite que as crianças obtiveram foi possível a confeção de queijo de vaca que depois fez parte do nosso lanche. Para além da vaca, foi levado para a sala de atividades outro animal, desta vez real, um cão que esteve ao cuidado do veterinário, que exemplificou quais os cuidados que devemos ter com estes animais. Sendo a vaca fonte de matéria-prima e pelo facto de termos um talho perto da escola, decidimos realizar com as crianças uma visita de estudo para que elas pudessem ter um “contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas” (Trindade, 2002, p. 30).

Paralelamente às atividades desenvolvidas, procedemos à construção de uma quinta. As crianças ficaram responsáveis por construir uma maquete da quinta através do recurso a diferentes técnicas e materiais de Expressão Plástica, que “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura, que se traduzem no enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e o desenvolvimento do sentido estético” (Ministério da Educação, 2008, pp. 62-63). De acordo com Caldeira (2009, p. 13),

os materiais na prática educativa são facilitadores duma aprendizagem significativa, quando aliam o sentido lúdico ao jogo, visto que a criança pode desenvolver-se e interagir com o meio de forma a desenvolver capacidades

intelectuais, afectivas e sociais. Através do jogo pedagógico, estimulam a criatividade e a construção de novos conhecimentos despertando o desenvolvimento de *habilidades operatórias*, ajudando-a a construir conexões e a desenvolver o conhecimento.

Os animais da quinta foram dispostos em categorias, o que conduziu ao desenvolvimento de competências da área da Matemática.

Como nos é dado perceber através da análise do Quadro 2, durante estes dias de intervenção a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita teve grande destaque, que se deveu ao facto de considerarmos pertinente trabalhar esta temática recorrendo a histórias. Pudemos fazê-lo, quer dentro da sala de atividades, quer na Biblioteca Municipal de Ponta Delgada. Por fim, a área de Formação Pessoal e Social foi abordada de forma transversal através do diálogo com as crianças, pela entreaajuda, a partilha de materiais e o respeito pelas regras da sala.

Mais acrescentámos ao referir que o facto de termos apostado na utilização de materiais manipuláveis, resultou novamente em ótimos resultados, na medida em que as crianças demonstraram ter adquirido os conteúdos relativos à área do Conhecimento do Mundo, sendo capazes de identificar os cuidados a ter com os animais, bem como os animais da quinta.

A **quinta intervenção** da nossa prática pedagógica decorreu dos dias 5 a 14 de dezembro. Esta última semana de intervenção foi feita em parceria com a nossa colega de estágio. Tendo em consideração que na semana anterior, na área do Conhecimento do Mundo, tínhamos abordado a temática dos animais, julgámos que teria toda a lógica darmos continuidade a esta temática através de um jogo sobre os seus habitats. A concorrer para esta temática, também tivemos a área da Matemática que surgiu através da contagem do total de animais que tínhamos no nosso jogo, do total de animais que cada habitat tinha (aqui introduzimos uma noção básica de conjunto) e do habitat que continha o maior número de animais. Paralelamente à temática dos animais, visto que estávamos na quadra natalícia, na área de Cidadania trabalhámos com as crianças em que é que consistia esta quadra, o porquê da sua importância, bem como os valores a ela associados. Como forma de reforçar as ideias mencionadas anteriormente, recorreremos à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que teve lugar através de histórias natalícias e de adivinhas sobre objetos que são típicos do Natal. As Expressões, que tiveram destaque nessa semana foram: a Dramática por meio do ensaio da peça de teatro; a Musical, através da entoação de canções natalícias que foram entoadas na peça de teatro;

e a Plástica, por meio da construção dos enfeites de Natal para a sala de atividades, da lembrança de Natal e dos adereços para a peça de teatro.

Desta última semana, pudemos concluir que o trabalho desenvolvido com as crianças nas diferentes áreas do saber, foram adquiridos com sucesso, uma vez que as mesmas foram capazes de representar uma pequena peça de teatro, entoar canções natalícias. Para além disso, as crianças demonstraram ter adquirido a noção de número e de conjunto (área da matemática) de animais pertencentes a diferentes habitats.

Depois de apresentarmos, em traços gerais, as atividades desenvolvidas em cada uma das semanas de intervenção, procuraremos refletir, de seguida, sobre aquelas que, devido ao impacto que tiveram, decidimos aprofundar.

A primeira atividade que abordaremos será a A7, a atividade da desfolhada. Na figura que se segue, procuramos ilustrar as principais etapas da atividade em causa (ver Figura 2).



Figura 2: A- Explicação das estruturas do pé de milho; B- Desfolhada; C- As crianças a debulharem o milho; D- Legenda do esquema do pé de milho.

Esta atividade surgiu no nosso estágio como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela nossa colega de estágio, que havia trabalhado a “alimentação”. Assim sendo, como o milho também faz parte de uma alimentação saudável, achámos por bem trazer uma tradição dos nossos antepassados para a sala de atividades, uma vez que muitas das crianças a desconhecem. Neste contexto, estávamos conscientes da importância de as crianças reconhecerem o papel fundamental da “cultura popular [enquanto] fonte de “estabilidade de padrões”, continuidade e raiz, ou seja, um

instrumento de reconstrução da memória e de fortalecimento da identidade local (Assis & Nepomuceno, 2007, p. 11).

Neste sentido, para a realização desta atividade levámos para a sala um pé de milho para que as crianças vissem de onde provém o milho, pois, infelizmente, como é do nosso conhecimento, muitas crianças, por viverem em meios urbanos, como era o nosso caso, pensam que o milho provém do supermercado, bem como outros alimentos. Nesta ordem de ideias, consideramos que o nosso papel enquanto educadores é sensibilizar as crianças para questões deste género, mostrando-lhes que muitos dos alimentos que chegam às nossas casas tiveram que passar por vários processos até os encontrarmos naquele formato. Deste modo, no momento em que mostrámos o pé de milho às crianças obtivemos respostas como “*isso é milho*” ou “*não sei o que é isso!*” Ficou claro para nós que as crianças que reconheceram a planta como milho já a tinham visto. Devido às informações que tivemos por parte da Educadora Titular, estas crianças tinham familiares agricultores. As crianças que nem conheciam aquela planta, viviam mesmo no centro da zona urbana e, como tal, não tinham contacto com terrenos cultivados.

Ainda que as crianças tenham reconhecido a planta como milho, tivemos que chamar a atenção para o facto de que o milho não era a planta toda, mas sim os grãos que se encontravam... e um menino disse *Na maçaroca*. Como só uma criança tinha esta noção, começámos por explorar os diferentes constituintes do pé de milho (ver Figura 2A).

A estratégia utilizada mostrou-se benéfica para o desenvolvimento da atividade, uma vez que através da planta real pudemos dá-la a conhecer a todas as crianças.

Terminada a exploração do pé de milho, demos início à nossa desfolhada. Para tal, pegámos numa maçaroca e exemplificámos o que é que as crianças tinham que fazer, ou seja, retirar as folhas, “a barba” (ver Figura 2B) e, por fim, debulhar o milho (ver Figura 2C). A partir deste momento todas as crianças começaram a desfolhar o milho ao som de canções que eram utilizadas pelos nossos antepassados.

Mais do que reviver o passado histórico do nosso povo e sensibilizar para o facto de que este tipo de atividades dava sustento a muitas famílias, quisemos mostrar que por detrás de uma lata de milho que encontramos numa prateleira de uma loja foi necessário que alguém semeasse o milho, que o regasse e cuidasse dele para que depois fosse possível obter o milho propriamente dito, que chega às nossas casas. E, foi neste ponto que, quando já tínhamos uma quantidade suficiente de milho dissemos às crianças que o

iríamos cozer para que depois o pudéssemos comer. De facto, as crianças comeram milho cozido que levámos para a sala de atividades, mas claro está que não foi aquele que debulharam, uma vez que a sua confeção demorava algumas horas.

No intervalo de tempo em que supostamente o milho estava a cozer, quisemos verificar se as crianças tinham compreendido o que lhes tinha sido ensinado acerca daquela planta e, como tal, por meio de um esquema de um pé de milho e de diversos cartões com os nomes dos seus diferentes componentes, à vez e aleatoriamente, as crianças retiravam um cartão e iam colocá-lo na sua estrutura. Como as crianças não sabiam ler, nós líamos os cartões e a criança ficava encarregue de associar o nome à estrutura (ver Figura 2D). Esta estratégia funcionou muito bem, pois as crianças demonstraram que tinham compreendido os conteúdos trabalhados no início da atividade, na medida em que sabiam denominar as diferentes estruturas.

Por fim, e relativamente a esta atividade julgamos ser do interesse do leitor que a mesma não só envolveu as crianças, como também a própria Coordenadora da Escola e outras duas Professoras que estavam de passagem na escola e as auxiliares que não só quiseram ir ver o que se estava a passar na nossa sala, como também participaram na desfolhada, pois sentiam que estavam a reviver momentos da sua infância.

Mais queremos acrescentar que numa atividade posterior a esta construímos uma sementeira de milho na nossa sala de atividades.

Uma outra atividade que decidimos convocar para este trabalho devido ao impacto positivo que provocou nas crianças foi a A27 que foi explorada na sequência das comemorações do Magusto.

A figura que se segue ilustra as principais etapas da atividade em causa (ver Figura 3).



Figura 3: A e B- Conto da Lenda de São Martinho com fantoches; C- Crianças a representar o estado do tempo; D- São Martinho encontra o mendigo; E- São Martinho corta a capa; F- Mendigo com metade da capa agradece a São Martinho.

Para muitas crianças, como para as nossas, a comemoração deste dia remete somente para o facto de se comerem castanhas e de haver uma festa na escola. Procurámos assim mostrar que este dia não se cinge simplesmente a isso. Lembramo-nos como se fosse hoje de ouvirmos os nossos avós falarem no sol de São Martinho e de não percebermos o que é que eles queriam dizer com aquela expressão. Como crianças que éramos questionávamo-los acerca desse fenómeno e eles lá nos contavam a Lenda de São Martinho. E, foi neste momento que nos colocámos como as crianças que outrora já fomos, que gostávamos de comer as castanhas e da festa, mas é certo, também que queríamos perceber o verdadeiro significado daquele dia.

Assim sendo, iniciámos a nossa atividade através do conto da típica Lenda de São Martinho que, apesar de não corresponder a factos verídicos, permite “que os meninos [se] defront[e]m com situações fictícias e perceb[a]m as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores” (Dohme, 2000, pág. 19). Se pensarmos no conto propriamente dito da lenda, as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de o soldado ter sido caridoso e ter dado metade da sua capa ao mendigo. Aqui pudemos invocar valores que são importantes, para os quais os educadores devem ter a atenção de sensibilizar tal como o valor da partilha. Assim como

o soldado partilhou a sua capa, também as crianças quando estão com um brinquedo, um lápis ou outro tipo de objeto, devem o partilhar com os colegas.

De acordo com Fonseca (2011),

“a educação para valores, ao privilegiar os valores como princípios éticos universais, promove o desenvolvimento de sentimentos e práticas de tolerância [... que] não pode, [...] ser desenvolvida pela imposição heterónoma de valores. Este tipo de educação axiológica deverá ocorrer através de um processo construtivo que potencie o desenvolvimento da consciência e da inferência morais autónomas [devido o educador] recorrer ao uso de abordagens metodológicas construtivistas, isto é, deve utilizar estratégias que, para além de facultarem o conhecimento de valores, favoreçam a análise e a discussão das questões/problemas contemporâneos à luz dos princípios éticos universais” (p. 98).

Como nos é possível ver com uma simples lenda dos nossos antepassados somos capazes de invocar temáticas que, ao serem abordadas de forma fictícia na lenda, ganham veracidade quando as transportamos para o nosso dia a dia e, neste caso, para a realidade que vivemos na nossa sala de atividades, onde havia uma grande dificuldade por parte de algumas crianças em partilhar objetos. Foi interessante notarmos que depois deste dia, tais comportamentos diminuíram significativamente.

Terminado o conto da lenda com uns fantoches (ver Figura 3A e B), foi altura de fazermos uma nova dramatização da história, com atores reais, as próprias crianças. Nesta fase da nossa atividade, pudemos afirmar que todas as crianças estavam entusiasmadas, mas todas queriam ser o São Martinho. Claro está que poderíamos ter ficado simplesmente pelo conto da lenda com os fantoches, no entanto, somos defensores da opinião que vários pedagogos da área da educação nos têm chamado à atenção para o facto de que as crianças devem ter um papel ativo na sua aprendizagem e, através de

“uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papeis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003, pp. 31-32).

Para a dramatização da lenda, o grupo de crianças foi dividido em dois, o grupo dos atores e o dos espetadores, que depois iriam trocar por forma a que todos participassem. Como na Lenda de São Martinho só surgem duas personagens, tivemos que criar mais personagens como o sol, a chuva e alguns camponeses que estavam por ali perto a cultivar os campos (ver Figura 3 C, D e E), que foram escolhidas por meio de um sorteio.

Com esta atividade pudemos perceber que para além das crianças terem compreendido o verdadeiro significado que subjaz aquela lenda, conseguimos desenvolver nas mesmas o gosto pela dramatização, na medida em que nos pediram para termos mais atividades do mesmo género. Neste particular, fica-nos uma questão sobre a qual os educadores devem refletir: *Será que não se tem feito mais do mesmo?* ou seja, explorar a dramatização só para quando se comemora o Natal, porque os pais irão assistir e convém mostrar uma peça bonita, mas que, contudo, acarretou um grande desgaste da nossa parte e da parte das crianças, porque não sabem o que fazer e como o fazer e, chegado o dia da apresentação, as crianças ficam envergonhadas e não conseguem... Pois, se elas não estão familiarizadas com atividades que impliquem representar, não é na primeira vez que as vão fazer em frente a um público enorme que as coisas irão correr da melhor forma. Do nosso ponto de vista, somos defensores que devemos explorar todas as áreas de expressão, na mesma quantidade e medida, não cingindo a dramatização a esporádicas ocasiões.

Até agora estivemos a visitar atividades que do nosso ponto de vista foram bem-sucedidas, quer porque as crianças na sua maioria (90%) corresponderam às expectativas, quer porque considerámos que a forma como conduzimos as mesmas foi a mais adequada. Todavia, nem todo o estágio decorreu desta forma e, como tal, se falámos sobre o que foi mais proveitoso, neste momento julgámos que devemos refletir acerca das atividades que foram menos proveitosas, pois funcionaram como um sinal de alerta e de aprendizagem de que nem tudo acontece como temos planeado e que às vezes, na nossa cabeça, podemos pensar que as atividades estão planificadas da melhor forma possível e, quando as colocamos em prática vemos que não é bem assim. Deste modo, neste ponto do trabalho convocamos a A25, atividade na qual tínhamos como objetivo construir uma lembrança para o dia do Magusto e os cartuchos para colocarmos as castanhas. Na figura que se segue é possível observarmos as principais etapas da atividade em causa (ver Figura 4).



Figura 4: A- Pintura da castanha para o colar; B- Confeção de bolinhas de papel e colagem; C- Confeção das contas para o colar; D- Pintura das contas do colar; E- Criança com a lembrança do dia do Magusto.

Ao início considerámos que a atividade estava toda bem pensada. No entanto, aquando da sua implementação, verificámos que talvez esta atividade exigisse muito das crianças, visto que tinham que fazer bolinhas em massa de modelar e pintá-las (ver Figura 4C e D), para construírem um colar que conteria uma castanha também pintada por elas (ver Figura 4A e E); preencheriam uma castanha com bolinhas de papel crespo (ver Figura 4B), que deveria de ser colada no seu cartucho. O que no momento da planificação nos parecia uma atividade fácil de fazer veio a revelar-se um excesso de trabalho para as crianças.

Ao repensar a atividade, a estagiária é capaz de reconhecer que se tivesse que planificar, neste momento, a mesma atividade teria abdicado de uma das tarefas que as crianças tinham para fazer, talvez a da castanha que iria ser colada no cartucho.

Não obstante, o típico erro dos estagiários, persiste, não querer abdicar de nada que esteja planificado, pois tal poderá significar que não é capaz de gerir o tempo para a consecução do que planifica. Todavia, cabe aos educadores ter a capacidade de admitir que muitas das vezes nem tudo corre como esperamos, que rapidamente as coisas fogem do nosso controle e, que não é isso, que faz com que sejamos bons ou maus profissionais, mas sim pessoas que trabalham com crianças que hoje podem estar muito empenhadas, mas que amanhã podem não ter vontade de trabalhar da mesma forma. Neste contexto, o educador tem que se ajustar às suas crianças e não o contrário.

Ainda que todas as crianças tenham construído o que estava estipulado para a atividade deparámo-nos com situações em que algumas delas necessitaram de ajuda para

a confeção das bolinhas de massa de modelar. Foi neste momento que se “fez luz” e decidimos fazer grupos de trabalho para a confeção de bolinhas. Deste modo, umas crianças formaram grupos para a confeção das bolinhas da massa de modelar, enquanto as outras faziam as de papel crespado. No que concerne à pintura da castanha, esta foi feita individualmente.

Ainda nesta atividade, faltava a última tarefa: a confeção do cartucho. Esta foi aquela em que as crianças necessitaram de uma maior ajuda. Então, a estagiária decidiu que enquanto as crianças estivessem a pintar a castanha, iria chamar cada criança, à vez, para que as pudesse ajudar a confeccionar o seu cartucho.

Após a elaboração de todos os elementos somos capazes de admitir que a mesma não decorreu da forma como tínhamos idealizado, ou seja, não houve aquele gostinho que se tem quando uma coisa é feita sem inquietações e sem receios, com calma e com gosto. Deste modo, considerámos que o educador deve equacionar muito bem as suas ações e que, mesmo que estejam planificadas, seja capaz de abdicar de uma atividade em prol de outra. Por exemplo, visto que as crianças já iriam trabalhar a motricidade fina com a confeção de bolinhas de papel para decorar a castanha, deveríamos ter optado por, em vez de bolinhas de massa de modelar, ter levado massinhas que só necessitariam de ser pintadas. Ou, por outro lado, se tínhamos o intuito de fazer as contas do colar com a massa de modelar ter abdicado da castanha no cartucho.

Com este tipo de situações nós só ficamos a aprender, pois para além de reconhecermos os nossos erros, somos capazes de arranjar alternativas possíveis e mostrar que é no estágio que começamos a ver os percalços que vamos encontrar no caminho. Não iremos aqui dizer que não ficámos constrangidos ou até desanimados quando as coisas não correram como queríamos. Mas como nem tudo na vida é como nós queremos, o importante é pensarmos que nesta situação fomos capazes de identificar o que fizemos bem e menos bem, ou seja, acabámos por crescer e aprender, enquanto futuros educadores, que ao longo da nossa vida profissional teremos que lidar com um sem número de situações iguais a esta. Todavia, cabe-nos agora aprender a lição para que no futuro não voltemos a cometer os mesmos erros.

Ainda neste estágio queremos salientar uma outra atividade do género da anterior. A atividade da qual iremos falar é a A32, cujas principais etapas podemos observar na figura seguinte (ver Figura 5) e estava integrada no Projeto EULândia.



Figura 5: A- Estagiária a exemplificar a pesagem; B- Criança a preparar-se para a pesagem; C- Pintura e preenchimento das balanças; D- Disposição das crianças consoante as "amizades"; E- Gráfico do peso e altura.

Nesta atividade, as crianças tinham que dizer uma característica que mais gostavam em si e num colega que lhe saía em sorte. Além disso, foram feitas duas questões às crianças: 1) se achavam que eram altos ou baixos; 2) se achavam que eram magros ou gordos. Considerámos que esta atividade foi muito interessante, na medida em que conseguimos perceber a noção que cada criança tinha de si: alguns achavam que eram muito magros e na realidade eram gordinhos, outros que eram muito altos e, na realidade eram os mais baixinhos do grupo. Como pudemos perceber, com este tipo de atividades, em que por meio de um jogo colocámos questões às crianças podemos ver as conceções que as mesmas tinham de si e dos que as rodeavam, bem como dos medos e aspirações, ou até mesmo acerca de situações que já vivenciaram e que nós desconhecíamos.

Após ouvirmos as respostas de todas as crianças, questionámos as mesmas acerca de uma forma que nos permitisse averiguar se uma pessoa é magra ou gorda. A esta pergunta as respostas foram as seguintes: *pegamos nela ao colo, se conseguirmos é porque ela é magra se não conseguirmos ela é gorda; se olharmos para pessoa vemos se é magra ou gorda; e, por fim, pesando a pessoa numa balança.* Com as respostas das crianças tivemos que lhes chamar a atenção para o facto de: não conseguirmos carregar uma pessoa ao colo não quer dizer que ela seja gorda, nós podemos não ter força suficiente

e por conseguinte não a conseguimos segurar; ao olhar podemos ver se uma pessoa é mais gorda do que outra, mas para isso necessitamos de ter algo, ou seja, um termo de comparação, que nos possibilite fazer esse juízo; e a razão pela qual necessitamos da balança, é por que esta nos dá um valor, o peso real de uma pessoa ou de um objeto.

Aqui considerámos pertinente alertar para importância de o educador partir das conceções prévias das suas crianças para que depois estas se transformem em aprendizagens significativas, relevantes e funcionais. A defender a importância do desenvolvimento de atividades significativas para as crianças temos o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, que nos diz que a “significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes, sejam eles disciplinares, interdisciplinares ou meta disciplinares” (CREB, 2011, p. 8).

Após auscultarmos as respostas das crianças, retirámos a balança do saquinho das surpresas, mostrámo-la às crianças e demonstrámos como é que devíamos proceder com aquele instrumento (ver Figura 5A e B). Foi aqui que cometemos um erro, pois deveríamos ter permitido que as crianças, em primeiro lugar, explorassem o objeto sozinhas. E só depois de observar as reações e ações das crianças perante aquele objeto é que deveríamos ter mostrado como é que elas deveriam proceder. Este erro repetiu-se quando apresentámos a fita métrica.

Numa tentativa remediar o nosso erro, decidimos que, na hora das crianças brincarem livremente nas áreas, elas poderiam ter ao seu dispor esses mesmos objetos. Claro está que elas procederam da forma como tinham aprendido, ou seja, não conseguimos observar de forma naturalista como é que as crianças iriam experienciar aqueles novos objetos.

Terminada a pesagem das crianças, entregámos a cada uma o desenho, de uma balança, que deveria de ser pintado como elas gostassem. Nesta atividade somente uma menina não se empenhou na pintura da sua balança, atitude que já vinha sendo recorrente. Enquanto umas crianças estavam a pintar estávamos com as outras a recortar as faixas de cartolina, com as respetivas medidas, consoante a altura que tínhamos obtido através da medição.

Assim que todas as crianças já tinham a sua balança pronta e as suas faixas cortadas, fizemos dois grupos: os que iriam estar a construir a faixa e os que iriam estar a preencher a sua balança. Nesta fase do dia, considerámos que houve alguma confusão e que esta se deveu ao facto de as crianças já estarem um pouco cansadas com as tarefas

que tiveram de realizar. Nesta altura, deveríamos ter deixado o preenchimento das faixas e das balanças para o dia seguinte. Deste modo, e tendo em conta a confusão, as crianças tiveram que realizar primeiramente o preenchimento da balança (ver Figura 5C).

No final do dia, quando já tínhamos as balanças e faixas completas, pedimos às crianças para que se colocassem em fila e vissem quem é que era o maior e o menor da sala e depois fossem se organizando em fila consoante as suas alturas. O mais baixo, e o mais alto todos conseguiram identificar, depois o meio da fila foi feito por “amizades”, ou seja, certas meninas ficaram juntas e não eram do mesmo tamanho nem representavam uma sequência crescente de alturas (ver Figura 5D). Neste ponto foi necessário nós intervirmos e organizarmos as crianças, para que as mesmas colassem a sua faixa e balança no local correto (ver Figura 5E).

Concluindo a descrição das atividades no Estágio do Pré-Escolar é chegada a altura de fazermos um balanço das atividades. Por conseguinte, podemos afirmar que o mesmo decorreu de uma forma positiva, uma vez que foram muitos os momentos que contribuíram para a nossa aprendizagem enquanto futuros educadores, na medida em que adquirimos competências que só são possíveis quando em contexto de sala. Ainda que tenhamos cometido alguns erros durante a nossa prática, conseguimos revertê-los, aprender com os mesmos e, acima de tudo, contribuir para a aprendizagem das crianças.

Mais acrescentamos, ao referir que decisão de darmos continuidade às temáticas introduzidas pela nossa colega de estágio se afigurou uma mais valia, na medida em que esse fio condutor permitiu que o nosso estágio fosse realizado na sua plenitude, visto que criámos as condições necessárias para que as crianças pudessem realizar aprendizagens integrada.

Após a apresentação do contexto e das atividades que desenvolvemos no nosso Estágio Pedagógico, consideramos que é chegado o momento de confrontarmos o nosso enquadramento teórico não só com a nossa experiência na Educação Pré-Escolar, mas também com as opiniões de outros educadores. É o que faremos de seguida.

4.3. A teoria e os dados da investigação em diálogo com as práticas educativas

Neste ponto do nosso capítulo iremos convocar alguns dados que já foram mencionados no nosso Capítulo I, para os confrontar com a nossa experiência aquando da realização do estágio e com os dados que recolhemos quer pela entrevista quer pelo questionário.

O primeiro confronto diz respeito à maximização do tempo de aprendizagem, ou seja, à com forma como procurámos rentabilizar o melhor possível o tempo destinado às as nossas atividades e tarefas. Ainda que tentássemos utilizar o tempo disponível para contribuir para a aprendizagem das crianças, no que diz respeito a conteúdos, vários foram os momentos em que tal se afigurou uma tarefa difícil, na medida em que muitas vezes surgiam situações com assuntos que não contribuía diretamente para a aprendizagem das crianças, mas que necessitavam de ser tratados, como por exemplo transmissão de informações, resolução de conflitos entre as crianças. Aliás, ao observarmos o Quadro 3, podemos verificar que 25,7% dos educadores que responderam ao nosso inquérito perdem 20% do tempo disponível com assuntos que não contribuem para a aprendizagem das suas crianças e há vários educadores que ainda perdem mais tempo do que estes 20%.

Quadro 3

Maximização do tempo de aprendizagem: dispêndio de tempo com assuntos que não contribuem para a aprendizagem

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? ____ %		
Resposta	Frequência	%
0	15	21,4
1	1	1,4
3	2	2,9
5	5	7,1
10	12	17,1
15	5	7,1
20	18	25,7
30	5	7,1
35	1	1,4
40	2	2,9
45	1	1,4
50	2	2,9
90	1	1,4
Total	70	100
Média	19	

Para além da maximização do tempo de aprendizagem, vimos na revisão da literatura que nas escolas eficazes havia uma grande preocupação: com o cumprimento dos programas e com a forma como este era feito, de forma abrangente e, com a quantidade de atividades em que as crianças estavam envolvidas. Neste sentido, questionámos os nossos respondentes acerca destas preocupações (ver Quadro 4).

Quadro 4

Ênfase académica

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
27. Na minha escola, dá-se muita ênfase ao cumprimento dos programas ou das orientações curriculares.	0,0	3 (3,6%)	42 (50,6%)	38 (45,8%)	83 (100%)	3,4
58. Na minha sala, as crianças estão sempre muito envolvidas nas atividades de aprendizagem.	2 (2,4%)	5 (6,1%)	40 (48,8%)	35 (42,7%)	82 (100%)	3,1
84. Na minha escola, há pessoas responsáveis por verem se os docentes destinam e classificam os trabalhos de casa das suas crianças.	44 (57,9%)	15 (19,7%)	10 (13,2%)	7 (9,2%)	76 (100%)	1,6

Pela análise do quadro podemos concluir que a maioria dos respondentes considerava que na sua escola havia uma preocupação com o cumprimento dos programas, 96,4%, cuja média é de 3,4 (a resposta com mais adesão, tendo a concordar), facto que não nos surpreende, visto que são estes mesmos programas e as metas que orientam as práticas dos educadores.

No que concerne ao envolvimento das crianças nas atividades a maioria das respostas alega que o envolvimento existe, 91,5%.

Ainda no que concerne à ênfase académica, questionámos os educadores acerca da realização de trabalhos de casa neste nível de educação (ver Quadro 5).

Quadro 5

Ênfase académica: os trabalhos de casa

Questão	Sim	Não	Total
16. Costuma atribuir regularmente trabalhos de casa às suas crianças (pelo menos, uma vez por semana)?	12 (14,5%)	71 (85,5%)	83 (100%)
17. Costuma classificar todos os trabalhos de casa realizados pelas suas crianças?	5 (35,7%)	9 (64,3%)	14 (100%)

A realização e avaliação dos trabalhos de casa também é um assunto em que as escolas eficazes apostavam muito, pois estes funcionavam como registos que permitiam dar *feedback* às crianças. No entanto, durante o nosso estágio nunca atribuímos trabalhos de casa às nossas crianças, uma vez que não era um hábito da orientadora de escola nem

considerámos esta hipótese na medida em que o nosso objetivo era trabalhar com as crianças na sala de atividades.

Com os dados que recolhemos (ver Quadro 5), verificámos que 85,5% dos educadores não tinha o hábito de atribuir estes trabalhos, pois alegavam que “o que é da escola é da escola, o que é de casa é de casa (...) que são crianças muito novas que já passam o dia [escola] aqui todo (...) temos tempo suficiente na escola para trabalhar” (E1). Da mesma opinião foram os entrevistados E2 e E3, uma vez que E2 nos diz “não sou a favor dos trabalhos de casa” e que encara os trabalhos de casa no Pré-escolar como um material que as crianças tenham de levar para a sala. Já E3 não vê qualquer utilidade na realização dos mesmos: “porquê, para quê, não vejo qual é a importância.”

Relativamente à classificação dos trabalhos de casa, 64,3% dos educadores que responderam a esta questão não realizava a avaliação dos mesmos.

A focalização no sucesso surge como uma outra característica das escolas eficazes, dado que era necessário que estas garantissem a aquisição de competências básicas e o sucesso das crianças. Neste sentido questionámos os participantes no nosso estudo acerca desta característica (ver Quadro 6).

Quadro 6

Focalização no sucesso

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
90. A minha escola concentra-se fortemente na aquisição das competências básicas por parte das crianças.	2 (2,4%)	9 (10,8%)	39 (47,0%)	33 (39,8%)	83 (100%)	3,3
109. A minha escola tem um elevado grau de concentração no sucesso das suas crianças.	3 (3,7%)	17 (20,7%)	41 (50,0%)	21 (25,6%)	82 (100%)	3,1

Através da análise do quadro anterior podemos concluir que os educadores consideram que nas suas escolas existe uma grande preocupação com a promoção do sucesso das suas crianças (as respostas com uma percentagem significativa situam-se nos níveis de concordância com as afirmações). A corroborar estes valores temos os testemunhos de E1 que nos diz que na sua escola “a primeira coisa a ter em atenção é a criança” para que depois se possa decidir quais são os temas a serem trabalhados. O E2 acrescenta que para além de tentarem cumprir “os programas, as metas de aprendizagem”, apostam na “envolvência dos pais com os professores.” Já E3 afirma que “eu não preciso

que a minha escola me diga o que é que eu tenho que fazer (...) eu sei aquilo que eu tenho que fazer e eu sei, pela prática e pela observação, quando as medidas que eu adoto não estão a surtir efeito.”

Não obstante, há que mencionar que a focalização no sucesso nas escolas eficazes se baseava na classificação das fichas, o que era uma fragilidade. Tal é possível constatar através do facto de dois dos educadores nos dizerem que não realizam fichas de avaliação (E1 e E3) e isto não faz com que não saibam identificar se as suas crianças tinham sucesso ou não. Já E2 afirmou que “nas fichas de avaliação [identificava o] que os meninos [iam] conseguindo e [iam] atingindo” para que depois fosse possível “ver o *feedback* e a evolução das crianças.”

Ainda que não realizasse fichas de avaliação, E1 referiu que avaliava se as crianças compreendiam os conteúdos através da “parte prática”, ou seja, através da realização de trabalhos e da explicação de factos e que ao longo do período “vou tomando nota de algumas coisas que me chamam a atenção (...) e vou trabalhando aquelas dificuldades (...) para depois poder fazer uma avaliação mais consciente no final de cada período.” E3 mencionou que baseava a sua avaliação muito na observação das crianças.

A par das fichas de avaliação E2 salientou o facto de realizar “diariamente (...) a autoavaliação, (...) [e] a avaliação do dia. (...) E depois a avaliação é feita muito a nível individual, uma auto e heteroavaliação, por registos diários, por planificações mensais, por grelhas, às vezes no final de cada período.”

Tal como E1 e E3, somos apologistas de que a avaliação na Educação Pré-Escolar deve ser feita com base na observação e análise dos trabalhos das crianças e não através de uma ficha de avaliação, visto que a avaliação deve ser um processo contínuo e não se limitar a um simples elemento/trabalho/ficha, para concluir o sucesso do avaliado.

No que diz respeito à importância dos objetivos cognitivos ou afetivos, E2 e E3 consideravam que os afetivos tinham maior relevância, uma vez que “através daí vai-se para a cognição, os dois são muito importantes, estão interligados. Uma criança feliz, uma criança com autoestima, uma criança em que se sente amada, interagindo no grupo a aprendizagem vem, a cognição aparece, (...) portanto, tem que haver objetivos, tem que haver a parte cognitiva, tem que haver temáticas, tem que haver as coisas a serem trabalhadas” (E2). Também E3 revelou que “o mais relevante são as relações que se estabelecem dentro do grupo (...) [e que] as relações emocionais são a base até para depois o trabalho que se faz dentro da sala e com o grupo. É impossível trabalhar de outra

maneira” (E3). E1 tal como E2 atesta a interligação/associação dos objetivos afetivos e cognitivos.

Quando questionámos os entrevistados acerca das principais causas do insucesso escolar, apurámos que este, na opinião dos entrevistados, se deve aos currículos e aos programas (E1 e E2), ao facto de os pais não conseguirem acompanhar os filhos (E1); à “iliteracia dos pais” (E2); à “falta de interesse dos pais (...) a falta de regras de educação em casa (...) a falta de interesse [das crianças] na parte escolar” (E6).

Após sabermos as principais causas do insucesso, na perspetiva dos entrevistados, perguntámos aos educadores se achavam que a escola poderia fazer ou não algo para combater o insucesso e perante esta questão, E1 considerou que não, uma vez que “eu acho que os nossos colegas têm trabalhado muito nesse campo”. A partilhar da mesma opinião temos E2, alegando que “são muito interessados quando veem que realmente as crianças que têm mais insucesso escolar, há logo um avançar por parte do professor, por parte do núcleo tentar acompanhar essas crianças, tentarmos arranjar apoio, professores de apoio para essas crianças.” O E5 chegou mesmo a afirmar que “a escola até está a fazer, sinceramente, demais” e “a minha escola tem feito de tudo para combater o insucesso escolar. Nós temos criado diversos projetos que têm vista trabalhar competências (...) em muitos desses projetos os pais e as famílias são convidados a vir à escola e realizar atividades com as crianças, sendo esta uma forma de promover a participação das famílias. Além disso, nós temos recursos, temos formação e há uma grande cooperação entre o corpo docente da escola” (E7).

Em contrapartida, E6 considerou que a escola “devia criar mais iniciativas em que se envolvesse os pais e a comunidade” e “apostar mais na formação dos professores e educadores, pois acho que alguns educadores, principalmente, ainda não estão preparados, já têm alguns anos de serviços, mas não estão preparados para essa profissão e eles próprios admitem que não estão preparados, pois têm dificuldade em lidar com os problemas com que se deparam no dia a dia.”

Terminada a análise da focalização no sucesso, iremos nos debruçar sobre um outro fator, as expetativas elevadas em relação todos os atores, ou seja, a deposição de otimismo relativamente à obtenção do sucesso escolar (ver Quadro7).

Quadro 7

Expectativas elevadas em relação a todos os atores

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
39. Pela minha experiência, há crianças que, devido a situações socioeconómicas precárias, nunca terão possibilidade de atingir os objetivos de aprendizagem que as outras atingem.	13 (15,5%)	27 (32,1%)	34 (40,5%)	10 (11,9%)	84 (100%)	2,5
45. A resolução das dificuldades das crianças é difícil, devido a fatores que estão fora do meu controlo.	2 (2,5%)	20 (24,7%)	47 (58,0%)	12 (14,8%)	81 (100%)	2,9
79. Sinto-me capaz de ultrapassar quaisquer dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem.	3 (3,6%)	34 (40,5%)	34 (40,5%)	13 (15,5%)	84 (100%)	2,6
108. Sinto-me inserido numa comunidade escolar em que os responsáveis diretivos acreditam nas capacidades profissionais de todos os seus docentes.	6 (7,3%)	11 (13,4%)	39 (47,6%)	26 (31,7%)	82 (100%)	3,2

Através da análise do quadro podemos verificar que a maioria dos educadores defende que a situação socioeconómica da criança influencia o seu sucesso escolar, 52,4% e isto também é visível nas entrevistas que realizámos, pois E1 alega que “pode ter influência”, na medida em que é importante que as crianças realizem as refeições para terem energia para realizar as atividades na escola “às vezes há miúdos que nem vêm com o pequeno almoço para a escola tomado” e o facto dos “pais não consegu[irem] comprar os manuais escolares.” Também E2 partilha a mesma opinião, uma vez que “uma criança que pertence a uma família com melhor situação económica tem acesso a coisas que os que pertencem a famílias com menos posses não têm”. Já E3 diz que poderá ter ou não, dado que “o contacto com muitas realidades, os estímulos de muitas coisas (...) vai-lhes dando uma bagagem que os outros que não têm esse tipo de contacto não têm. Agora, se é uma barreira ou se é uma alavanca... sim e não, depende do miúdo”, pois “há crianças que são expostas a muitos estímulos e não querem saber de nenhum e há outras que são empreendedoras por si mesmo e que mesmo não tendo esses estímulos progridem.”

Ainda acerca da situação socioeconómica os educadores afirmaram que a mesma não condicionava a forma como lidavam com as crianças: “tanto faz ser nível social,

religião (...) somos todos amigos” (E1), “somos educadores, não é, temos de nos desprender de muita coisa (...) [é importante] ele se sentirem amados e presentes no grupo” (E2) e “são miúdos não me interessa de onde eles vêm. (...) eu não faço diferença” (E3).

No entanto, existem situações cuja resolução das dificuldades das crianças pode não ter a ver com questões monetárias, mas serem dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais e, como tal, estão fora do controlo do educador.

Nos grupos em que existiam crianças com dificuldades de aprendizagem era solicitada “a colaboração dos pais” (E1 e E2), apostava-se no “trabalho mais individualizado” e no “apoio educativo” (E3).

Relativamente às necessidades educativas especiais, todos os entrevistados tinham crianças que apresentavam essas necessidades e quando questionados acerca da forma como trabalhavam com elas, disseram-nos que realizavam “um trabalho mais individualizado” (E1), que trabalhavam em “equipa com a psicóloga” (E2) e que se eram “crianças que [tinham] dificuldades de socialização, convida[va] os técnicos a trabalhar e a interagir em grupo” (E2), quando se tratavam de “crianças hiperativas ou com défices de atenção” criava momentos de calma, ou seja “tentar adaptar as minhas práticas também às necessidades dessa criança a nível de grande grupo e a nível individual”(E2).

Ainda acerca das dificuldades, podemos ver no quadro que a média 2,6 mostra que os educadores tendem a concordar com a sua capacidade para ultrapassar qualquer dificuldade de aprendizagem. Contudo, esta não é uma crença muito forte, numa escala que ia até 4 pontos. A crença nesta capacidade é reforçada pelos responsáveis diretivos, que segundo os dados 79,3% dos respondentes acham que os seus diretores acreditam nas capacidades profissionais dos seus docentes.

Para além de os educadores acreditarem nas suas próprias capacidades, deviam acreditar nas capacidades das crianças e transmitir esta crença às mesmas (ver Quadro 8).

Quadro 8
Comunicação de expectativas

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
46. Na minha escola, é habitual os docentes darem destaque público às crianças que atingiram um objetivo	11 (13,4%)	31 (37,8%)	29 (35,4%)	11 (13,4%)	82 (100%)	2,6

59. Na minha escola, é habitual os docentes comunicarem às crianças que acreditam que elas são capazes de atingirem os objetivos de aprendizagem.	0	14 (16,9%)	30 (36,1%)	39 (47,0%)	83 (100%)	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.	23 (28,8%)	28 (35,0%)	21 (26,3%)	8 (10,0%)	80 (100%)	1,9

De acordo com o Quadro 8 pudemos deduzir que as escolas não tendem a tornar públicos os sucessos dos seus alunos, pois de acordo com as percentagens podemos dizer que existe um impasse nas opiniões. No entanto, segundo as respostas que obtivemos no inquérito, é habitual os educadores comunicarem às suas crianças que acreditam nas capacidades (83,1%) e que elas são capazes de superar as suas dificuldades. Mais, os educadores referem que tendem a desenvolver com as crianças atividades intelectualmente desafiantes (ver Quadro 9).

Quadro 9

Oferta de desafios intelectuais

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
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.	4 (4,9%)	14 (17,1%)	33 (40,2%)	31 (37,8%)	82 (100%)	3,1
68. Utilizo a resolução de problemas como um meio para introduzir ou trabalhar algum tema com as minhas crianças.	0	9 (10,8%)	51 (61,4%)	23 (27,7%)	83 (100%)	3,1
99. Na minha prática educativa, procuro colocar, às crianças, questões que apelem à sua imaginação e criatividade.	0	3 (3,6%)	26 (31,3%)	54 (65,1%)	83 (100%)	3,6

Além de serem desafios intelectuais, tinham a particularidade de serem desenvolvidos de forma integrada, pois 89,1% afirmam que apelam à criatividade das crianças para solucioná-los.

Por fim, temos o último fator que abordámos das escolas eficazes, o *feedback* dado às crianças (ver Quadro 10).

Quadro 10

Feedback que a escola dá às crianças

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
61. Na minha escola, os desempenhos e comportamentos positivos das crianças são divulgados, para que toda a comunidade escolar os conheça.	15 (18,1%)	32 (38,6%)	24 (28,9%)	12 (14,5%)	83 (100%)	2,6
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.	2 (2,5%)	30 (37,0%)	33 (40,7%)	16 (19,8%)	81 (100%)	3
112. Na minha escola, é frequente as crianças serem recompensadas/premiadas publicamente pelos bons comportamentos e boas práticas de aprendizagem.	10 (12,5%)	22 (27,5%)	38 (47,5%)	10 (12,5%)	80 (100%)	2,7

Ao analisarmos este último quadro podemos afirmar que, segundo os relatos dos nossos inquiridos, ainda que a escola não divulgue os comportamentos positivos das crianças, dá-lhes a conhecer que está atenta e é capaz de elogiar e premiá-las.

Tendo em consideração tudo o que analisámos até aqui, podemos afirmar que existe nas escolas uma grande preocupação com o cumprimento dos programas 96,4% e com a promoção do sucesso escolar. Este facto, não nos surpreende devido ao facto de as escolas criarem diversos projetos e medidas para tentar alcançá-lo. Todavia, o sucesso escolar das crianças, na ótica dos entrevistados, está condicionado devido aos currículos, aos programas, à iliteracia ou falta de interesse dos pais, pelas questões escolares, pela desmotivação das crianças e devido à condição socioeconómica. Tais razões, levam a

maioria dos entrevistados, a alegar que a escola não pode fazer mais para combater o insucesso.

Do nosso ponto de vista, a condição socioeconómica não é condição necessária para a obtenção ou não de êxito na escola, pois este tem a ver com as competências das crianças e não com estrato social em que a família da criança se enquadra. Mais, a forma de interagir com as crianças não deve ter em conta tais condições, porque nós quando as crianças entravam na escola eram simplesmente crianças que estavam ali para aprender e, não que era rica ou pobre, todos eram tratados da mesma forma.

Para além disso, o facto de as escolas, na opinião dos inquiridos, não tornarem públicos os sucessos das crianças, é surpreendente pois na escola onde estagiámos havia uma preocupação em divulgar, pois acreditava-se que era uma forma de estimular as crianças. No entanto, somos defensores do que mais do que divulgar devemos transmitir às nossas crianças que elas são capazes de realizar as atividades que propomos e, acima de tudo motivá-las para tal, pois um pequeno incentivo é capaz de fazer com que a própria criança se sinta capaz e ao alcançar o objetivo sente-se realizada.

Assim como as crianças gostam de sentir que os professores acreditam nelas, os educadores também gostam de sentir o seu trabalho reconhecido e valorizado pelos seus superiores.

Como na escola as crianças realizam várias atividades a maioria dos participantes é defensor de que não é plausível atribuir trabalhos de casa. Nós próprios, no estágio nunca pedimos que as crianças fizessem trabalhos em casa, pois para além do tempo que as crianças estavam na escola, muitas iam para o ATL e só chegavam a casa por volta das dezassete horas. Eram crianças, necessitavam de passar tempo com os pais, de brincar e não de mais trabalhos.

Ainda acerca dos trabalhos que fazíamos com as crianças, nós tal como dois dos nossos entrevistados, não víamos a utilidade das mesmas na faixa etária em que desenvolvemos as nossas práticas. Sendo a avaliação feita através da observação direta e da análise dos trabalhos das crianças.

Por fim, consideramos importante recuperar o facto de 20% ou mais do tempo disponível para a aprendizagem era ocupado com outros assuntos. E nós mesmos podemos assegurar que nós perdemos tempo, durante o nosso estágio, com situações quer de falta de atenção, em que era necessário parar as atividades e voltar a captar a atenção das crianças, quer de interrupções de variada ordem para a resolução de determinados assuntos, que condicionavam a forma como trabalhávamos.

Dado que o nosso percurso em contexto de Estágio não terminou com o Estágio na Educação Pré-Escolar, interessa-nos refletir de igual modo acerca do estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. E é esta tarefa que iremos realizar no capítulo que se segue.

Capítulo V– Estágio Pedagógico II: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do nosso trabalho, como já havíamos referido, iremos abordar a segunda parte do estágio, ou seja, a parte referente ao Estágio Pedagógico II, que decorreu em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5.1. Caracterização dos contextos educativos

Tal como aconteceu no Estágio Pedagógico I, no Estágio Pedagógico II também tivemos que elaborar um Projeto Formativo Individual (PFI), que tinha como principais objetivos o conhecimento dos diferentes contextos, nos quais iríamos desenvolver a nossa ação, bem como a planificação de macro estratégias capazes de convocar tais contextos e desencadear aprendizagens adequadas e relevantes nos alunos da turma que nos havia sido confiada.

Por conseguinte, procederemos de forma similar e começaremos por fazer uma caracterização: do meio onde a escola estava inserida, da própria escola, da sala de aula e da turma com a qual trabalhámos.

Para a consecução do PFI, tivemos em consideração alguns documentos norteadores da prática docente como sejam o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano de Atividades de Saúde Escolar (PASE), o Projeto de Educação Psicossexual (PEP), os Processos Individuais dos alunos e os registos de avaliação do ano letivo em causa. Importa aqui realçar também a importância da observação direta da prática pedagógica da Orientadora de escola.

Do mesmo modo como acontece com qualquer projeto, este também foi sofrendo adaptações ao longo do estágio, por forma a dar resposta às necessidades das crianças.

À semelhança do que fizemos em relação ao Estágio Pedagógico I, passaremos a uma caracterização dos contextos em que se desenvolveu o nosso Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É o que nos propomos fazer nos pontos que se seguem.

5.1.1. O Meio Envolvente

A escola onde realizámos o nosso estágio situa-se no concelho de Ponta Delgada na ilha de S. Miguel. Esta escola, devido à sua localização privilegiada, tornou possível o acesso a recursos que nos ajudaram durante o nosso estágio.

Os alunos que frequentavam esta escola provinham de famílias muito heterogéneas, que na sua maioria, a par de apresentarem dificuldades económicas, tinham um reduzido número de filhos.

5.1.2. A escola

A escola em questão foi alvo de um projeto de intervenção, do qual resultou a sua remodelação total que passou a apresentar infraestruturas físicas de boa qualidade. A escola possuía seis salas de Educação Pré-Escolar e 12 salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como espaços comuns a ambos os níveis escolares, nomeadamente: o espaço de receção dos alunos, o refeitório (com uma cozinha), o polivalente, o recreio e espaços exteriores (área de cimento lateral, área de relva, dois espaços lúdicos, duas áreas cobertas).

Para além das infraestruturas supramencionadas, esta escola continha todo um conjunto de gabinetes, que procurámos sistematizar no esquema que se segue (ver Figura 6):

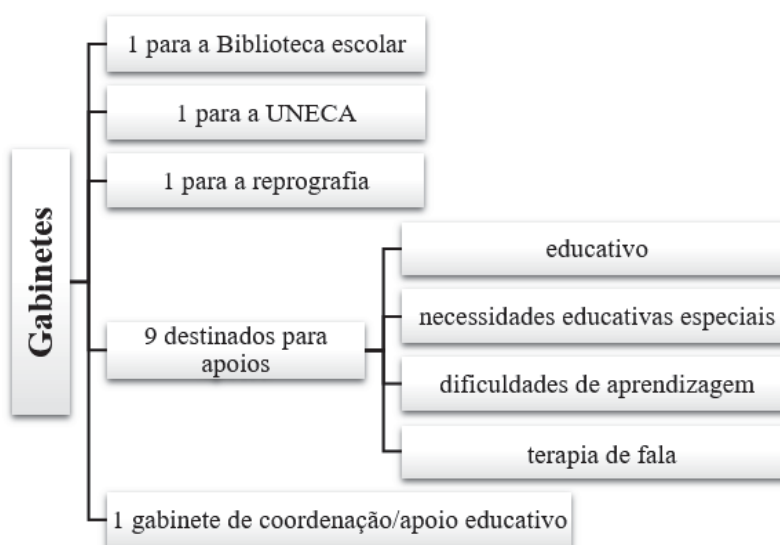


Figura 6: Gabinetes presentes na escola.

Destes gabinetes aqui mencionados, consideramos pertinente referir que a Biblioteca Escolar tinha como finalidade apoiar a pesquisa e o ensino dos alunos, uma vez que nesta poderiam realizar-se ações de sensibilização por parte de diferentes entidades. Esta estrutura podia ser frequentada por todos os alunos da escola desde que devidamente acompanhados pelos docentes e / ou pela técnica superior.

No que concerne à composição do corpo docente deste núcleo tínhamos: oito Educadoras de Infância, das quais duas davam apoio educativo (uma também era responsável pelas aulas de substituição); catorze docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que duas destas docentes tinham ao seu cargo as duas Turmas com Projeto Curricular Adaptado (TPCA) e outras duas professoras eram responsáveis pelo apoio educativo e aulas de substituição. As aulas de Educação Físico-Motora eram asseguradas por três professores especializados nesta área; as aulas de inglês eram lecionadas por duas professoras; a expressão moral e religiosa era assegurada por uma professora; o projeto de leitura era lecionado por um professor; e a educação especial era assegurada por três professoras. Já o corpo não docente desta escola era composto por dez assistentes operacionais, o que se revelava um número reduzido se tivermos em atenção o número de crianças que frequentavam esta escola e as dimensões da mesma. Contudo, é importante salientar que os assistentes operacionais estavam sempre disponíveis para nos ajudar, quer fosse com as crianças, quer fosse com materiais.

Relativamente à composição do corpo discente, esta escola continha 310 crianças, das quais 100 crianças frequentavam a Educação Pré-Escolar e 210 frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta escola existiam vários documentos orientadores como o Plano Anual de Atividades (PAA), o Plano de Atividades de Saúde Escolar (PASE) e o Projeto de Educação Psicossexual (PEP). No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (PAA), neste constavam um leque de atividades, das quais só mencionaremos aquelas que foram desenvolvidas aquando do nosso estágio pedagógico e que envolveram o grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, faziam parte do PAA: Ludoverde; Viver o Carnaval – Corso; Edição do Jornal Escolar “O Mágico” e a Celebração da Palavra – Romaria.

Mais acrescentamos, ao referir que nesta escola também tínhamos o *Projeto Fervilha*, o Programa Eco-Escolas e parcerias com outras instituições, como sejam a *Coriscolândia*, a *Quinta do Priôlo*, que possibilitaram a ida de profissionais especializados em determinados assuntos científicos à escola para a realização de experiências e atividades, e o Laboratório de Energias Renováveis, que permitia que as crianças tivessem um contacto mais próximo com a Metodologia Científica, dado que realizavam atividades experimentais.

Por fim, mas não menos importante, temos o Projeto de Educação Psicossexual (PEP), que foi novamente explorado, tendo surgido nos moldes já explicados anteriormente, visto que as duas escolas pertenciam à mesma Escola Básica Integrada.

Através da análise dos projetos que esta escola desenvolvia, foi-nos possível verificar que se tratava de uma instituição muito dinâmica e cujos objetivos tinham como finalidade a formação da criança.

5.1.3. A sala de aulas

A sala de aulas número 12 localizava-se no 1.º piso, tinha 48 m² e era antecedida por duas casas de banho (uma feminina e outra masculina) e por um *hall* que servia de apoio à toma do leite, na hora do lanche das três turmas do 1.º ano que estavam presentes neste bloco. A sala em questão, dada a sua localização, apresentava uma boa luminosidade e um bom arejamento. Era alegre e possuía várias janelas ao longo das paredes. As paredes eram aproveitadas para afixar trabalhos, cartazes, os quadros do comportamento, dos aniversários, dos contactos telefónicos dos Encarregados de Educação e das regras da sala de aula.

No que diz respeito à organização da sala, esta encontrava-se organizada por filas, onde os alunos se sentavam, dois a dois, em filas de seis elementos. Este tipo de organização facilitava a circulação da professora e das estagiárias para dar apoio aos alunos, bem como a destes últimos.

Para além disso, a sala de atividades continha diversos armários de arrumação, um lavatório, duas bancadas de apoio, estantes destinadas à arrumação de fichas de trabalho e material das crianças e uma mesa redonda, que na maioria das vezes era utilizada aquando da realização de atividades de Expressão Plástica. Nesta sala os alunos tinham diversos materiais que os podiam auxiliar na realização de tarefas, tais como: lápis de cor, lápis de grafite, borrachas, colas, tesouras, ábacos e material de base 10. Tinham ainda a possibilidade de aprender de forma inovadora, uma vez que possuíamos uma tela, um projetor, um retroprojetor, colunas, um computador, um rádio e uma impressora. Destes materiais, alguns pertenciam à titular de turma, que desde o primeiro momento se disponibilizou para os emprestar. Na figura que se segue (ver Figura 7) apresentamos a planta da sala de aula, por forma a elucidarmos o leitor em relação a esta realidade.



Figura 7: Planta da sala de aulas onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II.

5.1.4. A turma

A turma com a qual trabalhámos era uma turma do 1.º ano de escolaridade constituída por vinte e um alunos, dos quais treze eram meninos e oito eram meninas. Destes vinte e um alunos somente um menino estava a frequentar este ano escolar pela segunda vez.

Pelo que pudemos constatar durante o nosso estágio, a turma em causa era muito ativa e heterógena no que concerne aos níveis de aprendizagens, uma vez que os alunos se encontravam em diferentes níveis de aquisições e de aprendizagens. Para além disso, nesta turma existiam três crianças com necessidades educativas especiais (NEE), duas das quais frequentavam o Centro de Desenvolvimento Infanto-Juvenil dos Açores onde faziam terapia da fala, psicomotricidade e apoio psicológico (estas duas últimas atividades somente para uma criança); outras duas crianças tinham apoio educativo especializado. Assim sendo, estes alunos, por apresentarem determinadas dificuldades na aquisição de conhecimentos e na aplicação dos mesmos, requeriam uma maior ajuda, atenção e orientação nas tarefas e dinâmicas de trabalho.

Apesar das dificuldades demonstradas pelos alunos, os mesmos mostravam-se empenhados e motivados para a realização/participação nas atividades.

5.1.4.1. As carências da turma

Durante a realização do nosso estágio pedagógico tivemos oportunidade de, através da observação direta, quer dos alunos, quer da Orientadora de Escola, quer da nossa colega de estágio, identificar as principais dificuldades do grupo com que trabalhámos. Deste modo, pudemos identificar que a maior dificuldade que influenciava todas as outras dificuldades dos alunos era ao nível da leitura, o que por sua vez condicionava a compreensão dos enunciados. A par destas dificuldades, ainda

sinalizámos a resolução de exercícios e problemas como outro aspeto no qual foram detetadas fragilidades. Consideramos importante referir que estas dificuldades influenciavam, com maior frequência, as aprendizagens na área da Matemática.

Mais acrescentamos que os alunos apresentavam dificuldades na área de Cidadania, no que concerne ao cumprimento das regras da sala de aula e no respeito pelos colegas.

5.2. Ação educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após as descrições dos diversos contextos, assim como a caracterização da turma, passaremos a descrever a nossa ação educativa. Num primeiro momento, apresentaremos os conteúdos trabalhados em cada intervenção, referindo quais foram as competências foco e associadas de cada atividade. Seguidamente, como aconteceu no capítulo anterior, faremos uma reflexão sobre as diferentes dinâmicas inerentes à nossa prática.

Tal como a prática anterior, esta também foi desenvolvida ao longo de cinco intervenções.

Nesta ordem de ideias, procurámos sintetizar, no quadro que se segue (ver Quadro 11), todas as áreas curriculares que foram trabalhadas ao longo das intervenções. Para tal, voltámos a utilizar o mesmo código de cores, usado no quadro semelhante que apresentámos para o Estágio Pedagógico I, no qual as tonalidades mais escuras indicavam as áreas que estiveram em foco e as mais claras as áreas associadas.

Quadro 11: *Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II*

Calendarização		Áreas/ Domínios de conteúdo							
Intervenção	Atividade	Cidadania	Línguas	Matemática	Científica e Tecnológica	Cultural e Artística (Plástica)	Cultural e Artística (Dramática)	Cultural e Artística (Musical)	Cultural e Artística (Educação Física e Motora)
1.ª Intervenção de 13/03/17 a 15/03/17	A1								
	A2								
	A3								
	A4								
	A5								
	A6								
	A7								
	A8								
	A9								

2.ª Intervenção de 18/04/17 a 28/04/17	A10								
	A11								
	A12								
	A13								
	A14								
	A15								
	A16								
	A17								
	A18								
	A19								
	A20								
	A21								
	A22								
	A23								
	A24								
	A25								
	A26								
	A27								
A28									
3.ª Intervenção de 08/05/17 a 10/05/17	A29								
	A30								
	A31								
	A32								
	A33								
	A34								
	A35								
A36									
A37									
4.ª Intervenção de 24/05/17 a 26/05/17	A38								
	A39								
	A40								
	A41								
	A42								
	A43								
	A44								
5.ª Intervenção de 29/05/17 a 31/05/17	A45								
	A46								
	A47								
	A48								
	A49								

Ao observarmos o quadro anterior, podemos verificar que desenvolvemos um total de quarenta e nove atividades diferentes e as áreas com maior destaque foram as do Português, da Matemática e do Estudo do Meio (Competência Científica Tecnológica). A importância que demos a estas três áreas do saber teve por base as necessidades que a

turma demonstrava, ou seja, o que nos propusemos abordar aquando da elaboração do nosso Projeto Formativo Individual.

Assim sendo, a nossa **primeira intervenção** teve lugar de 13 a 15 de março e nela abordámos os seguintes conteúdos: na unidade curricular de Português, a introdução do grafema/fonema g/G, a leitura e a escrita (A1); em Matemática, a consolidação dos sólidos geométricos e a introdução das figuras geométricas (A4); em Estudo do Meio estudámos o passado próximo e as suas perspetivas para o futuro próximo (A2). No que concerne à área das Expressões, na Expressão Plástica, visto que no fim de semana se iria comemorar o Dia do Pai, os alunos estiveram a construir a lembrança para os seus pais (A9) na Expressão Musical através de uma canção alusiva ao Dia do Pai, trabalharam o andamento, o ritmo e a intensidade (A8); na Expressão Físico-Motora realizaram um percurso, no qual estava em causa deslocamentos e equilíbrios e perícia e manipulações (A3).

Para a concretização destas atividades recorreremos a imagens, cartazes, a um flanelógrafo, jogos, *Powerpoint* e fichas de consolidação.

Após finalizada a intervenção concluímos que o facto de termos apostado em diversos materiais didáticos contribui para a aprendizagem dos alunos, na medida em que foi possível criar uma dinâmica na sala em que todos contribuíram para a realização de aprendizagens.

Para além disso, julgamos que o facto de termos interligado as diversas áreas através de pequenos apontamentos foi uma mais valia, visto que podíamos trabalhar conteúdos da área da Matemática com os de Português.

No que diz respeito à nossa **segunda intervenção**, esta decorreu de 18 a 28 de abril, ou seja, foi a nossa semana intensiva. Durante esta semana, os conteúdos trabalhados na unidade curricular de Português foram a introdução dos grafemas/fonemas f/F e s/S (A11), recorrendo a histórias, poemas e *powerpoints*. Paralelamente, trabalhámos com os alunos pequenas obras literárias (A15); e, por fim, relativamente ao conhecimento explícito da língua, trabalhámos os antónimos e os sinónimos. Para isso, utilizámos vários recursos como cartazes interativos, jogos e fichas de consolidação. Em Matemática introduzimos os números do vinte ao trinta, utilizando um jogo interativo que implicava a mobilização das operações matemáticas de adição e subtração e material de base 10, neste caso o ábaco (A10); e por último, o Diagrama de *Venn* e a formação de conjuntos disjuntos. Quanto à unidade curricular de Estudo do Meio, a temática estudada era referente aos animais do seu ambiente próximo (A12), fazendo a distinção entre os

seres vivos e os seres não vivos, realçando a importância desses mesmos seres; os cuidados que devemos ter com os animais e as plantas; e, os seus habitats. Para que tal fosse exequível, considerámos pertinente que a abordagem a esses conteúdos fosse feita através da utilização de cartazes, vídeos de sensibilização, bem como da realização de uma visita de estudo à Quinta do Priôlo. Em Cidadania foi trabalhada a temática do multiculturalismo que surgiu devido a uma obra literária que era alvo de estudo na área do Português. Nas áreas das Expressões, tendo em consideração que em Estudo do Meio estudámos os seres vivos e não vivos, na área da Expressão Plástica os alunos construíram um livro acerca desta mesma temática, recorrendo a várias técnicas de pintura; na área de Expressão Musical exploraram músicas alusivas aos animais e à multiculturalidade, sendo que esta última temática também foi explorada através da Expressão Dramática, com o recurso a fantoches; na Expressão Físico-Motora realizaram um percurso.

Tendo em consideração que na intervenção anterior detetámos que os materiais didáticos deviam ser uma aposta no nosso estágio, foi o que fizemos. E de facto com a utilização de cartazes e de outros materiais afigurou-se uma ótima estratégia, quer para nós motivarmos e captarmos a atenção dos alunos, quer mesmo para a aprendizagem deles. No entanto, o que nos deixou um pouco entristecidos, foi o facto de só 10% da turma ter mostrado abertura para experimentar novas técnicas de Expressão Plástica. Assim, estabelecemos como objetivo de nas práticas seguintes colmatar esta falta de abertura dos alunos através da criação de momentos propícios para a aplicação destas técnicas.

A **terceira intervenção** teve lugar nos dias 8, 9 e 10 de maio. Durante estes três dias os conteúdos que nos propusemos trabalhar com os alunos foram: na unidade curricular de Português, introduzimos o fonema/grafema h/H (A29) e demos continuidade ao conteúdo introduzido pela nossa colega, o singular e o plural. Ambos os conteúdos foram trabalhados, recorrendo a pequenos textos e a uma banda desenhada. Na área de Matemática trabalhámos com os alunos a análise de gráficos, a análise/construção de pictogramas e os *tally charts* (A30). Em Estudo do Meio recapitulámos os cuidados que devemos ter com os animais domésticos, as plantas e os seus constituintes, bem como os elementos necessários à sua sobrevivência e os cuidados que devíamos ter com aquelas. Estes conteúdos foram trabalhados através da utilização de cartazes, de plantas reais, de uma atividade experimental e da criação de uma sementeira. No que concerne à Expressão Físico-Motora as crianças realizaram um jogo. Já na Expressão Plástica os alunos

coloriram uma planta e a Expressão Dramática, foi trabalhada através da dramatização de um excerto de uma história.

Nesta intervenção ficámos surpreendidos com a capacidade de compreensão e leitura de gráficos dos alunos, que mostraram, na sua grande maioria, facilidade na realização dos exercícios, sendo mesmo capazes de explicar os seus raciocínios e de auxiliar alguns colegas.

Em Estudo do Meio considerámos que o facto de termos levado para a sala plantas reais foi muito benéfico, uma vez que os alunos puderam identificar os seus diversos constituintes, sem ser por meio de um esquema. Não queremos aqui menosprezar a importância dos esquemas, mas pensámos que para os alunos fazia mais sentido observar, primeiramente uma planta e só depois partirmos para o seu esquema. A realização da atividade experimental também se revelou uma boa aposta, na medida em que pudemos auscultar as diversas opiniões/hipóteses das crianças e depois constatarmos/confrontarmos com os resultados.

A **quarta intervenção** decorreu nos dias 24 a 26 de maio. Estes dias serviram fundamentalmente para se fazer uma revisão dos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares, para que os alunos pudessem não só consolidar os seus conhecimentos como também esclarecer dúvidas, para a realização das fichas de avaliação formativa. Assim sendo, durante a nossa prática, utilizámos diferentes recursos didáticos como sejam cartazes com excertos ou pequenos textos (A39); o jogo dos sinónimos/ antónimos, análise de gráficos (A38), de esquemas e de imagens. Relativamente à Expressão Plástica, esta foi abordada através da pintura de um desenho pelas crianças. Por fim, mas não menos importante, trabalhámos com os alunos ao nível da Cidadania um projeto da escola, nomeadamente, “Uma aventura no arquipélago da EUIândia”, que pretendia orientar a criança para uma melhor compreensão de si e do mundo que a rodeia, mais especificamente, dentro do seu grupo-turma.

Com esta atividade foi possível constatar que alguns alunos, 15%, apresentavam dificuldades de leitura, o que afetava a leitura de pequenos textos e de alguns problemas matemáticos. Esta dificuldade já vinha sendo trabalhada com todos os alunos, mas ainda não havia sido colmatada. Não obstante, verificámos que a turma, na sua maioria, tinha atingido os objetivos por nós estabelecidos, dado que conseguiram resolver corretamente os exercícios propostos.

Em Cidadania, foi-nos possível verificar que existia um grande espírito de entreatajuda entre os alunos e que tinham consciência e respeito pelas diferenças existentes,

principalmente pelo facto de respeitarem os colegas que tinham maiores dificuldades de aprendizagem.

A **quinta intervenção** teve lugar nos dias 29, 30 e 31 de maio e foi desenvolvida em parceria com a nossa colega de estágio. Tendo em consideração que esta foi a nossa última semana com a turma as atividades desenvolvidas tiveram um cariz lúdico, na medida em que o Português e a Matemática foram trabalhados através da realização de uma receita (A48) e de jogos interativos, como por exemplo, o jogo das figuras geométricas, no qual os alunos tinham como desafio representar no geoplano as figuras que iam surgindo num *powerpoint* (A47). Já a Cidadania foi trabalhada através de uma história que alertava para os direitos e deveres das crianças e para o valor da amizade (A49). Esta temática adveio do facto de comemarmos no dia 1 de junho o Dia Mundial da Criança. No que diz respeito às Expressões, na Físico-Motora, os alunos realizaram atividades que implicavam deslocamentos e equilíbrios; na Plástica elaboraram o seu enfeite para o lápis que tinha a ver com os animais que tinham sido explorados em Estudo do Meio.

Na nossa última intervenção concluímos que foi uma ótima estratégia termos apostado em atividades diferentes e que ao envolvermos uma outra turma para a realização de uma atividade contribuímos para a aprendizagem dos alunos, pois todos puderam expor as suas ideias, dialogar sobre as mesmas e aprender com as diversas opiniões dos colegas.

Tal como aconteceu no capítulo anterior, também neste iremos visitar algumas das atividades que desenvolvemos e que pretendemos enaltecer devido às suas repercussões no sucesso educativo dos alunos da turma que nos foi confiada. A primeira atividade que decidimos convocar foi a A1, que foi desenvolvida por nós na área do Português. Na figura que se segue, procuramos ilustrar as principais etapas da atividade em causa (ver Figura 8).



Figura 8: A- Apresentação das imagens; B- Explicação do jogo silábico; C- Criança a formar a legenda da imagem; D- Construção de frases; E- Transcrição das frases construídas no flanenógrafo.

Através de um diálogo com a nossa orientadora de escola esta disse-nos que deveríamos introduzir o grafema/fonema g minúsculo da forma que quiséssemos.

A escolha da forma como iríamos introduzir uma letra não foi tarefa fácil, pois nunca tínhamos tido esta experiência e, ao observarmos a forma como a nossa colega de estágio o fez, verificámos que a mesma havia sido criticada por recorrer somente a fichas. A nossa principal preocupação era inovarmos, tal como aconselha Pacheco (1995). Nas suas palavras a inovação curricular "está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos" (p. 47). E foi neste sentido que desenvolvemos uma atividade que fugia aos padrões tradicionais.

Depois de pensarmos muito no assunto e de realizarmos algumas pesquisas decidimos que iríamos optar por uma atividade completamente diferente daquela a que as crianças estavam habituadas, ou seja, o recurso ao manual e a fichas de trabalho. Então, optámos por recorrer a um conjunto de imagens impressas (ver Figura 8A), que para além de terem a particularidade de conterem na sua escrita e fonética a letra g, tivessem as diferentes sílabas formadas por esta letra.

Cada uma das imagens foi apresentada à vez e à medida que iam surgindo perguntávamos qual era o animal/objeto que estava representado. A esta questão todos os alunos responderam sem dificuldades, mas quando lhes pedimos, que fizessem a divisão silábica da legenda da imagem, alguns deles tiveram dificuldade em fazê-lo.

Como nos deparámos com esta dificuldade julgámos que seria necessário trabalhar este mesmo conteúdo e, como tal, agrupámos a turma aos pares. Cada par recebeu um envelope com sílabas que deveria organizar para formar as legendas das

imagens (ver Figura 8B e C). A formação destas palavras mostrou-se uma tarefa que exigiu algum raciocínio e concentração, mas que depois se tornou uma espécie de jogo.

Como forma de aumentar o nível de dificuldade da atividade em causa considerámos interessante pedir para as crianças criarem frases simples utilizando as imagens e alguns cartões que continham palavras (ver Figura 8D).

A construção de frases mostrou-se uma atividade interessante, pois os alunos, sem a nossa ajuda, tiveram que pensar que palavras teriam que utilizar tendo em consideração a imagem, uma vez que a mesma tinha que fazer sentido. Nesta tarefa, como podemos verificar, estavam implicadas a capacidade de leitura de palavras e frases, por forma a conseguirem compreender a mensagem e conteúdo do mesmo. Tal desempenho só é possível se as crianças dominarem duas competências essenciais: a capacidade de reconhecer palavras escritas e a capacidade de compreensão da mensagem propriamente dita (Hulme & Snowling, 2011, citados por Gaitas, 2013).

Neste particular, podemos adiantar que a orientadora de escola ficou muito satisfeita com a forma como trabalhámos com os alunos, que se mostraram empenhados e que conseguiram corresponder aos objetivos da mesma em 90%.

Relativamente à outra atividade que nos surpreendeu pela positiva, foi a A30 (ver Figura 9) que foi desenvolvida no âmbito da área da Matemática, tendo como temática a introdução de gráficos, mais precisamente os *tally charts*.



Figura 9: A- Estagiária a explicar os *tally charts*; B e C- Crianças a transporem para a contagem em *tally charts* informações de um gráfico.

Esta atividade foi implementada através do recurso a um calendário do mês de maio, que continha o registo dos estados do tempo nos diferentes dias.

Como sabemos, o professor deve ser capaz de ajudar os alunos a construírem uma relação com a Matemática, na medida em que esta é uma constante no nosso dia a dia e, deste modo, nada melhor do que relacioná-la com o mundo que nos rodeia. Como, na atividade que desenvolvemos, havia um registo do tempo atmosférico que deveria de ser contabilizado e transformado numa leitura mais simplificada, os *tally charts*, os alunos

entraram em contacto com quadros de dupla entrada, aprendendo assim a realizar a leitura destes materiais de trabalho, bem como a interpretar e fazer outro tipo de análises sobre os mesmos.

Com esta nova forma de contagem, os alunos conseguiram ter uma perceção mais rápida de toda a informação que estava contida, neste caso, no calendário, visto que a base de contagem do mesmo era cinco.

Para nossa admiração, os alunos mostraram uma competência matemática surpreendente para a análise do calendário, quando a comparámos com a resolução de outro tipo de exercícios, sendo capazes de realizar a atividade sem grandes dificuldades (ver Figura 9B e C). Na realidade, superaram as nossas expetativas, ainda que duas crianças tenham mostrado dificuldade, mas que foi logo ultrapassada após uma nova explicação, que foi feita por um colega. Com esta estratégia e com esta turma, verificámos que existia um grande espírito de entreajuda.

Ao implementarmos esta atividade pudemos avaliar o cálculo mental dos alunos, uma vez que após o preenchimento da tabela, colocámos questões do género, *quantos dias esteve sol?* e as crianças tinham que responder só olhando para os *tally charts*. Nesta tarefa adicional à atividade somente quatro demonstraram possuir um bom cálculo mental, respondendo às questões rapidamente e de forma acertada.

Com esta atividade pudemos verificar que a Matemática se for apresentada às crianças de uma forma dinâmica e apelativa, desperta o interesse e o gosto dos mais pequenos. Evidentemente, estamos cientes que esta área não se cinge a gráficos, mas mesmo os problemas e os algoritmos podem ser explicados através de situações reais. Por exemplo: *se tiver quatro lápis e cinco borrachas quantos objetos tenho?* Ou seja, o professor tem que ser criativo e apelar ao dia a dia da criança e não a situações que muitas vezes vêm nos manuais e que em nada se equiparam a sua realidade. É necessário criar situações que promovam um conflito cognitivo na criança, por forma a que ela possa aprender. Assim sendo, há que apostar em materiais extra, ou seja, atividades que vão além daquelas que os manuais contêm. Claro está que isto implica um maior dispêndio de tempo e de trabalho do professor, mas esta profissão exige que a desenvolvamos na sua plenitude e da forma mais desafiante, quer para nós, quer para os alunos.

Por fim, queremos acrescentar que para além deste tipo de contagem trabalhámos com os alunos os pictogramas e, tal como aconteceu anteriormente, aqueles mostraram ter boas competências matemáticas na leitura/construção de gráficos.

Uma outra atividade que desenvolvemos e que teve um aspeto menos positivo foi a A11 (ver Figura 10) que consistiu na introdução do grafema/fonema f.



Figura 10: A e B- Conto da história d' O João e o pé de feijão; C- Crianças a realizarem a leitura dos cartões; D- Sequência de cartões, consoante a ordem cronológica dos acontecimentos da história.

Para tal, recorremos à história d' *O João e o pé de feijão*, cuja leitura foi feita com todos os alunos sentados numa manta e muito atentos à leitura, aspeto que foi possível verificar através do reconto da história, que se fez posteriormente (ver Figura 10A e B). No entanto, considerámos que deveríamos ter cingido a manta, somente à leitura da história, pedindo depois para que os alunos se sentassem nas suas cadeiras, para realizarem as atividades seguintes. A razão pela qual não procedemos dessa forma, não se deveu ao facto de não termos equacionado esta hipótese, mas sim, devido ao receio que tivemos que eles ao terem que colocar as mesas no seu lugar e se sentarem, ficassem irrequietos e não prestassem atenção às tarefas seguintes.

Aqui consideramos importante referir que o estagiário, por saber que está constantemente a ser avaliado, tem medo que a situação saia do seu controle, ainda mais se tem o Orientador de Escola e da Universidade a observá-lo. Mais, tendo em consideração a turma em causa que é conhecida por ser muito ativa, e que naquele momento estava calma, não convinha criar um alvoroço que certamente condicionaria o decorrer da atividade.

Para além do já referido, considerámos importante mencionar que a estratégia de sequenciar a história foi uma tarefa interessante para realizar com os alunos, embora devêssemos ter tido em atenção o facto de eles não lerem fluentemente e apresentarem

algumas dificuldades (ver Figura 10C). Neste sentido, os cartões deveriam conter somente pequenas frases e não alguns excertos do texto, ainda que resumidos e adaptados por nós para facilitar a sua leitura. Conseqüentemente, esta tarefa revelou-se muito demorada, uma vez que requeria recorrentemente o nosso auxílio (a todas as crianças).

Embora os cartões com os excertos nos tenham causado alguns transtornos, há que ver o lado positivo deste aspeto, pois temos a certeza que a estagiária numa posterior atividade não voltará a cometer o mesmo erro. Para além disso, a estagiária veio a constatar que o jogo que elaborou para a interpretação da história, que funcionou como um *quiz*, teria sido mais do que suficiente para trabalhá-la (ver Figura 10D). Devia ter abdicado da sequência de cartões quando detetou que a mesma não estava a produzir os resultados desejados.

No entanto, com a leitura dos cartões, conseguimos detetar que a turma em questão apresenta grandes dificuldades, domínio este que necessita de ser trabalhado de uma forma mais exaustiva, cabendo ao professor criar situações que promovam a leitura, quer em contexto da sala de aula, quer em casa. Um exemplo de uma atividade que poderia ser desenvolvida consiste na criação de cartões com textos com frases simples que as crianças leem na sala, levam para casa para treinar a leitura e depois voltam a ler na sala, podendo o professor verificar se houve ou não evolução na leitura. Claro está que a estratégia que cada professor decidir adotar tem a ver com a turma e com as suas dificuldades.

A última atividade que decidimos recuperar do nosso estágio foi a A17 (ver Figura 11).

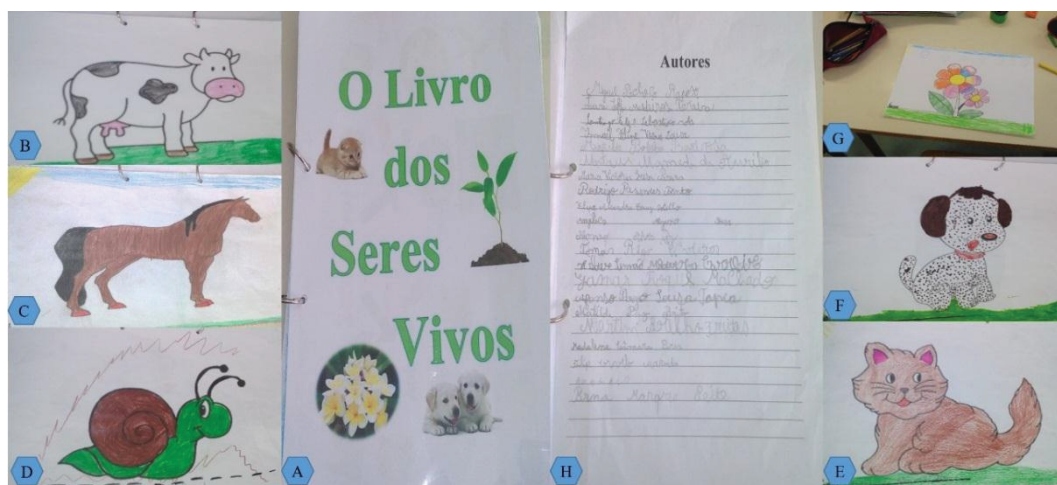


Figura 11: A- Capa do livro dos seres vivos; B a G- Desenhos pintados pelas crianças; F- Técnica do pontilhado; H- Ficha técnica do livro.

Do nosso ponto de vista esta atividade era daquelas que tinha tudo para dar certo, na medida em que foi planejada com os alunos. Tendo em consideração que em Estudo do Meio estávamos a trabalhar a temática dos seres vivos e não vivos, optámos por fazer em Expressão Plástica uma atividade diferente daquela a que eles estavam habituados. Assim, de entre os seres vivos que as crianças conheciam cada uma tinha que escolher o animal ou planta e, posteriormente pintá-lo, recorrendo a uma técnica de pintura. Neste particular, defendemos com Sousa (2003) a ideia de que, ao trabalhar-se desta forma, “não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança (p. 160).

Na realidade, o nosso objetivo nunca foi obter desenhos dignos de uma exposição, mas antes envolver os alunos numa atividade que para eles fizesse sentido e na qual se pudessem exprimir através do contacto com outros materiais, que não os tradicionais. Deste modo, a estagiária escolheu algumas técnicas de Expressão Plástica para os alunos aplicarem aquando da pintura do desenho. No momento da pintura do desenho a estagiária deparou-se com uma situação que nunca lhe havia ocorrido. Nem todos os alunos estavam interessados em utilizar as técnicas escolhidas, desejando somente pintar o desenho, ou com lápis de cor, ou ponta de feltro (ver Figura 11B, C, D, G e E), sendo que a única técnica que despertou algum interesse foi a do pontilhado (ver Figura 11F).

Perante este cenário, ficámos a pensar acerca da forma como a Expressão Plástica é trabalhada nas salas do 1.º Ciclo, ou seja, os alunos não demonstram interesse em realizar atividades como a proposta, ou até podemos ir mais longe e pensarmos na nossa atualidade. Com a turma com a qual trabalhámos foi possível verificar que a grande maioria dos alunos era portadora de um *tablet* ou de um telemóvel e, como todos nós sabemos, nestes mesmos dispositivos existem programas que permitem às crianças criarem desenhos com um simples toque de dedo, selecionar uma cor e com mais um toque o desenho está pronto, sem grande trabalho e esforço. Ora, estando os alunos habituados a realizar este tipo de atividades, é natural que quando se propõe uma atividade deste género eles, infelizmente, demonstrem pouco interesse porque sabem que irá ser uma tarefa que irá implicar algum esforço e trabalho da sua parte.

Ainda sobre esta questão, queremos salvaguardar o papel da professora titular, que demonstrou ser uma grande defensora da Educação pela arte, recorrendo sempre quando possível às expressões, nas suas diversas valências, nas suas práticas letivas. Mas, infelizmente, não podemos impor as nossas ambições e desejos aos alunos, podemos sim

estimulá-los. No entanto, temos que aceitar os produtos que obtemos como sendo o trabalho que aquele aluno foi capaz de fazer naquele dia e naquele momento.

Mais acrescentamos que, apesar de não termos obtido os produtos finais desejados, não desistimos de desenvolver atividades de Expressão Plástica com aqueles alunos, antes adotámos uma metodologia de aplicação de técnicas, ou seja, atividades em que as crianças tinham que as desenvolver aplicando uma técnica de expressão diferente daquela que estavam habituadas. Assim sendo, tal como aconselha Sousa (2003), tentámos ter “uma atitude pedagógica diferente” centrada no desenvolvimento das capacidades das crianças “e na satisfação das suas necessidades” (p. 160).

Terminada a descrição das atividades no Estágio do 1.º Ciclo é chegada a altura de fazermos um balanço das mesmas. Deste modo, podemos afirmar que o mesmo decorreu de uma forma positiva, visto que foram muitos os momentos que contribuíram para a nossa aprendizagem enquanto futuros professores.

Durante o estágio fomos confrontados com diversas situações que nos permitiram desenvolver e adquirir competências, que consideramos que foram fundamentais para a nossa formação. Os erros que cometemos foram prova disso, pois ensinaram-nos que em alguns casos o menos é mais, ou seja, podemos abdicar de algumas tarefas que possamos ter idealizado realizar com as crianças, se tal não se afigurar exequível.

Mais acrescentamos, ao referir que, apesar dos nossos erros, durante as nossas práticas o nosso objetivo sempre foi contribuir para a aprendizagem dos nossos alunos e esse objetivo temos a certeza que atingimos.

Após a apresentação do contexto e das atividades que desenvolvemos no nosso estágio, é chegada a altura de confrontarmos o nosso enquadramento teórico não só com a nossa experiência no 1.º Ciclo, como também com as opiniões de outros professores. É o que nos propomos a fazer de seguida.

5.3. A teoria e os dados da investigação em diálogo com as práticas educativas

Neste ponto do nosso capítulo iremos convocar alguns dados que foram referidos no nosso capítulo I, para os confrontar com a nossa experiência aquando da realização do estágio e com os dados que recolhemos, quer pela entrevista, quer pelo questionário.

Primeiramente iremos analisar os dados relativos à maximização do tempo de aprendizagem, ou seja, a forma como o tempo disponível, para a realização de aprendizagens, era gerido. Como futuros professores temos o conhecimento de que

muitas vezes ocorrem situações que condicionam a forma como gerimos o nosso dia de trabalho.

Ao observarmos o Quadro 12, podemos verificar que 19,3% dos professores perdem 20% do tempo disponível com assuntos que não contribuem para a aprendizagem dos alunos e que bastantes professores perdem ainda mais tempo.

Quadro 12

Maximização do tempo de aprendizagem: dispêndio de tempo com assuntos que não contribuem para a aprendizagem

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?		
%		
Resposta	Frequência	%
0	7	4,2
2	2	1,2
4	1	0,6
5	21	12,7
8	1	0,6
10	38	22,9
12	1	0,6
15	8	4,8
20	32	19,3
25	12	7,2
30	20	12,0
34	1	0,6
40	8	4,8
50	11	6,6
60	1	0,6
70	1	0,6
80	1	0,6
Total	166	100
Média	19,8	

Nas escolas eficazes, a maximização do tempo de aprendizagem era um dos fatores importantes, como já tivemos oportunidade de constatar na nossa revisão da literatura. No entanto, não era o único, visto que existia uma grande preocupação com o cumprimento dos programas, que deveria ser assegurado de forma abrangente, envolvendo os alunos em diversas atividades. Por conseguinte, questionámos os nossos respondentes acerca do modo como geriam a sua prática (ver Quadro 13).

Quadro 13
Ênfase académica

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
27. Na minha escola, dá-se muita ênfase ao cumprimento dos programas ou das orientações curriculares.	0,0 (0,0%)	6 (3,4%)	95 (53,7%)	76 (42,9%)	177 (100%)	3,4
58. Na minha sala, as crianças estão sempre muito envolvidas nas atividades de aprendizagem.	5 (2,9%)	35 (20,1%)	94 (54,0%)	40 (23,0%)	174 (100%)	2,97
84. Na minha escola, há pessoas responsáveis por verem se os docentes destinam e classificam os trabalhos de casa das suas crianças.	111 (64,5%)	30 (17,4%)	27 (15,7%)	4 (2,3%)	172 (100%)	1,56

Através da análise do quadro podemos verificar que a maioria dos professores considerava que na sua escola havia uma grande preocupação com o cumprimento dos programas (96,6%), sendo a média das respostas 3,4 (a resposta com mais adesão, tendo a concordar). Tal percentagem só vem comprovar que na perspetiva dos nossos inquiridos um dos maiores objetivos das escolas era conseguir que os professores lecionassem todos os conteúdos presentes nos programas.

Para que os professores conseguissem cumprir os programas era necessário que os seus alunos estivessem envolvidos na realização das atividades que aqueles lhes atribuíam. E a este respeito, 79% dos professores considerava que os seus alunos se envolviam. Não obstante não nos podemos esquecer que 23% dos professores nos dizem que os seus alunos não estão sempre muito envolvidos nas atividades de aprendizagem. Aqui temos uma percentagem significativa e que merece a nossa atenção, pois se estes alunos não se envolvem *O que é que estão a fazer? O que é que está a falhar?*

Como é do nosso conhecimento é normal que no 1.º Ciclo os alunos tenham trabalhos de casa e de facto foi o que constatámos quando questionámos os professores (ver Quadro 14).

Quadro 14

Ênfase acadêmica: os trabalhos de casa

Questão	Sim	Não	Total
16. Costuma atribuir regularmente trabalhos de casa às suas crianças (pelo menos, uma vez por semana)?	173 (96,1%)	7 (3,9%)	180 (100%)
17. Costuma classificar todos os trabalhos de casa realizados pelas suas crianças?	63 (36,8%)	108 (63,2%)	171 (100%)

Dos 180 professores que responderam a esta questão, 96,1% afirmou que atribuía trabalhos de casa e, de facto, nas entrevistas temos dois professores que nos disseram que a realização destes tinha os seus benefícios, pois serviam para que “seja esclarecida as dúvidas deles [alunos]” (P1) e que “os trabalhos de casa [eram] como hábitos de estudo” (P2). Relativamente à classificação dos mesmos, tal como 63,2% alegou não ter esta prática e referir que não haviam responsáveis por averiguar se tal era feito (79,0%), também os professores entrevistados não tinham esse hábito.

Outra característica das escolas eficazes é a focalização no sucesso, uma vez que é necessário garantir a aquisição de competências básicas por parte dos alunos, para que estes alcancem o sucesso. Deste modo, questionámos os participantes no nosso estudo acerca desta característica (ver Quadro 15).

Quadro 15

Focalização no sucesso

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
90. A minha escola concentra-se fortemente na aquisição das competências básicas por parte das crianças.	3 (1,8%)	11 (6,4%)	96 (56,1%)	61 (35,7%)	171 (100%)	3,3
109. A minha escola tem um elevado grau de concentração no sucesso das suas crianças.	4 (2,3%)	27 (15,5%)	93 (53,4%)	50 (28,7%)	174 (100%)	3,1

Pela análise do Quadro 15 podemos concluir que os professores consideravam que nas suas escolas existia uma grande preocupação com a promoção do sucesso dos seus alunos, 91,8%. A corroborar estes valores temos os testemunhos do P1 que nos diz que na sua escola uma das medidas para a promoção do sucesso eram “os professores de apoio”. A partilhar da mesma opinião temos o P2, que para além de referir o apoio educativo referiu “os programas de ensino especial, o plano anual de atividades, (...)”

documentos que são elaborados por forma a colmatar as dificuldades que foram identificadas ou as fragilidades que foram identificadas no PEE.”

A focalização no sucesso nas escolas eficazes baseava-se na classificação das fichas, o que era encarado como uma fragilidade destas mesmas escolas, pois P1 era defensor de que “o produto da avaliação deles [alunos] não é uma ficha de avaliação nem sumativa nem formativa, serve de controle para nós (...) uma avaliação não é resultado se um menino sabe ou não (...) as fichas de avaliação não implicam olha se aquele menino tem sucesso ou não, nós sabemos isso do dia a dia” através da “avaliação diária, com a avaliação formativa e sumativa.” A partilhar da mesma opinião tivemos P2 que nos disse que “há crianças que a nível de desempenho são melhores no dia a dia do que no momento da realização das fichas” e “através da observação direta, do preenchimento de grelhas, da correção e da avaliação dos trabalhos desenvolvidos (...) através do empenho, da participação, do interesse, das fichas de avaliação, de todos os instrumentos que são utilizados.”

No que concerne à importância que conferiam aos objetivos cognitivos ou afetivos, P1 afirmou-nos que existia uma “dualidade entre os dois, mas mais afetivos para depois cognitivos, porque se o campo do afetivo estiver muito bem o campo na área cognitiva também.” Já P2 conferiu maior importância aos afetivos, na medida em que se “uma criança [for] emocionalmente equilibrada atinge os objetivos cognitivos rapidamente. Uma criança que tem défice a nível da relação, a nível da alimentação, a nível da socialização, tem dificuldades também nos cognitivos.”

Seguidamente, questionámos os professores entrevistados acerca das principais causas do insucesso escolar o qual, na sua opinião, se devia a “dificuldades de aprendizagem” (P1 e P2) “falta de acompanhamento dos pais, famílias desestruturadas” (P1), à “falta de atenção, falta de interesse e falta de capacidades” (P2), “os alunos estão muito pouco motivados, mas os pais também estão pouco motivados e não dão motivação aos filhos” (P3), os “programas não est[ão] adequados à faixa etária dos alunos” (P5), o “pouco envolvimento por parte dos pais e desconhecimentos sobre que tarefas e atividades devem realizar com os seus filhos para os estimularem cognitivamente” (P3 e P6), “a falta de recursos e (...) os programas muitos extensos” (P6).

Depois de auscultarmos as opiniões dos professores acerca das principais causas do insucesso, perguntámos se julgavam que a escola podia fazer ou não algo para combater esse insucesso. Perante esta questão, P1 respondeu que “dentro das nossas possibilidades acho que não, ela já faz. A Básica poderia fazer mais, (...) que era a

redução de turmas, mais pessoal docente, mais auxiliares também, porque a falta de recursos é um grande entrave.” Também P2, P3, P5 e P6 partilharam da mesma opinião, alegando que as suas escolas não podiam fazer mais para combater o insucesso (“a minha escola, este edifício e este núcleo não, porque nós não temos poder de decisão” [P2], “acho que nós fazemos tudo o que podemos, temos ótimos professores, toda a gente se empenha” [P3], “acho que tudo o que está ao nosso alcance nós tentamos fazer” [P5], “a escola já está no limite das suas capacidades na implementação de projetos” [P6]).

Ainda na focalização no sucesso, quisemos saber a opinião dos professores relativamente a uma questão do Programa ProSucesso, no qual consta que uma criança que frequente o 1.º Ano do Ensino Básico só deveria ser retida caso apresentasse falta de assiduidade. E, neste particular P1 disse-nos que “isso não acontece agora, porque nenhum menino nunca pode ter faltas de assiduidade no 1.º Ciclo e... é assim vamos falar no 1.º ano, não pode, à quinta falta se ele não tiver justificação médica é logo emitida uma ocorrência para casa, a equipa multidisciplinar entra em ação, o menino não tem essa falta de assiduidade que dê para uma retenção, não chega a isso”, mas “se ele tiver falta de assiduidade não vai aprender, não vai ter conhecimentos (...) eu pelo menos acho que devia reter, sou da opinião de que devia reter, porque se o menino não comparece não vai ter as competências do 1.º.” A corroborar esta forma de pensar temos P2 que “não concordo com isso. O 1.º ano é fundamental (...) a maioria das competências de leitura e de escrita passam no 1.º ano, se um menino não atingiu, portanto, se não lê nem escreve no 1.º ano não pode ir para o 2.º.”

Terminada a análise da focalização no sucesso, passaremos para um outro fator, o das expectativas elevadas em relação a todos os atores (ver Quadro 16).

Quadro 16
Expectativas elevadas em relação a todos os atores

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
39. Pela minha experiência, há crianças que, devido a situações socioeconómicas precárias, nunca terão possibilidade de atingir os objetivos de aprendizagem que as outras atingem.	31 (17,3%)	59 (33,0%)	59 (33,0%)	30 (16,8%)	179 (100%)	2,5
45. A resolução das dificuldades das crianças é difícil, devido a fatores que estão fora do meu controlo.	2 (1,2%)	39 (22,5%)	92 (53,2%)	40 (23,1%)	173 (100%)	3

79. Sinto-me capaz de ultrapassar quaisquer dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem.	15 (8,5%)	61 (34,7%)	77 (43,8%)	23 (13,1%)	176 (100%)	2,6
108. Sinto-me inserido numa comunidade escolar em que os responsáveis diretivos acreditam nas capacidades	3 (1,7%)	20 (11,4%)	88 (50,3%)	64 (36,6%)	175 (100%)	3,2

Ao observarmos o quadro anterior, pudemos averiguar que houve um impasse de opiniões dos professores, relativamente à condicionante da situação socioeconómica dos alunos e o alcance dos objetivos de aprendizagem, com uma média de 2,5. Todavia, quando questionámos os nossos professores nas entrevistas, P1 considerava que a situação socioeconómica não tinha a ver com o alcance dos objetivos, “porque isso tem a ver com as capacidades dos alunos e não com a parte económica (...) muitos meninos desfavorecidos a nível economicamente são meninos muito, muito inteligentes e com um bom QI.” Já P2 era da opinião de que havia uma relação entre essas duas realidades, pois “uma família estruturada, equilibrada que não tem aquele distúrbio, aquele barulho, aquele desassossego que muitas vezes é resultado de falta de dinheiro, de falta de alimentação, de casas sobrelotadas, estas famílias não têm capacidade de desenvolver e de motivar para a escola e para o sucesso, porque não o valorizam, têm outras prioridades. Uma família equilibrada a nível emocional e material tem, já consegue ter, outras preocupações. Se a família não tem o básico que é a casa, a alimentação, a saúde, não se preocupa com o resto, eu acho que passa muito por aí.”

Embora P1 e P2 fossem de opiniões diferentes na situação anterior, no que diz respeito à forma como lidavam com essas diferenças na sua sala de aula, ambos partilhavam do mesmo ideal, tratavam de igual modo todos os alunos (“com respeito que espero que eles tenham por todas as pessoas. É com respeito, que eles todos são diferentes” [P1] e “com muita naturalidade, porque foi assim sempre que trabalhei” [P2]).

Todavia, existem situações cuja resolução pode não ter a ver com questões de índole social e cultural, mas sim, com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais que os alunos apresentem e, como tal, estão fora do controlo do professor. Deste modo, quisemos saber se nas turmas de P1 e P2 existiam alunos com dificuldades de aprendizagem. De facto, existiam e P1 explicou-nos que com esses alunos apostava muito no ensino individualizado (na sua sala) e no apoio educativo. P2 foi mais longe ao descrever-nos a forma como organizava a sua prática: “primeiramente, começo

por organizar o espaço da sala, dando a estas crianças oportunidade de estarem mais próximas de mim, mais próximas do quadro (...) sentam-se ali e eu sento-me ao pé delas e vou ajudando a resolver os exercícios. Chamo ao quadro, tenho atenção especial quando estou a explicar alguma matéria nova ou a apresentar algum conteúdo novo de ter o contacto visual com estas crianças, porque elas não percam a atenção (...) eu acompanho-as no desenvolvimento das tarefas e aí só tenho mais perceção das dificuldades e vou tentando ajudar”.

Relativamente às necessidades educativas especiais, P1 e P2 tinham alunos com necessidades e orientavam a sua prática da seguinte forma: “à exceção de um menino que tem reestruturação da planificação, os outros dois fizemos com que eles acompanhassem (...) tem a planificação diferenciada e tem o apoio” (P1); “Aqueles que têm dificuldades moderadas como a dislexia, a disortografia são crianças que têm um currículo normal, sujeito a adequações curriculares, (...) há outras às quais são só aplicadas medidas de apoio na sala de aula dado por nós e pelo professor de educação especial, adequação no processo de avaliação, são crianças às quais se leem as provas, se faz provas com o tamanho da letra maior, também se adequam as provas de avaliação” (P2).

Ainda acerca das dificuldades, podemos ver no Quadro 16 que a média 2,6, (23%) mostra que os professores inquiridos tendem a concordar com a sua capacidade para ultrapassar qualquer dificuldade de aprendizagem, embora esta confiança não atinja níveis muito elevados. Esta confiança no seu trabalho pensamos que poderá ser devida ao método de trabalho que utilizam, pois, P1 e P2 alegaram que utilizavam vários, que adequavam consoante os alunos. A crença nesta capacidade de superação era reforçada pelos responsáveis diretivos, pois segundo os dados 86,9%, dos inquiridos no inquérito por questionário achavam que os seus diretores acreditavam nas capacidades profissionais dos seus docentes.

Também é importante que os professores, para além de acreditarem nas suas capacidades, sejam capazes de acreditar nas capacidades dos alunos (ver Quadro 17).

Quadro 17

Comunicação de expectativas

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
46. Na minha escola, é habitual os docentes darem destaque público às crianças que atingiram um objetivo.	18 (10,7%)	56 (33,3%)	73 (43,5%)	21 (12,5%)	168 (100%)	2,6

59. Na minha escola, é habitual os docentes comunicarem às crianças que acreditam que elas são capazes de atingirem os objetivos de aprendizagem.	2 (1,1%)	9 (5,1%)	71 (40,3%)	94 (53,4%)	176 (100%)	3,5
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.	74 (43,3%)	63 (36,8%)	31 (18,1%)	3 (1,8%)	171 (100%)	1,8

Pela análise do quadro anterior, pudemos constatar que, segundo as respostas dos inquiridos, não só nas escolas era habitual serem divulgados os sucessos dos seus alunos, (58%), como também os seus professores comunicavam aos seus alunos a crença nas suas capacidades, (93,7%), mesmo que eles apresentassem dificuldades.

Para além disso, verificámos que houve uma preocupação dos professores em investir em desafios intelectuais para os seus alunos (ver Quadro 18).

Quadro 18
Oferta de desafios intelectuais

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
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.	4 (2,3%)	25 (14,3%)	108 (61,7%)	38 (21,7%)	175 (100%)	3
68. Utilizo a resolução de problemas como um meio para introduzir ou trabalhar algum tema com as minhas crianças.	0	27 (15,5%)	108 (62,1%)	39 (22,4%)	174 (100%)	3,1
99. Na minha prática educativa, procuro colocar, às crianças, questões que apelem à sua imaginação e criatividade.	1 (0,6%)	4 (2,3%)	73 (41,5%)	98 (55,7%)	176 (100%)	3,5

O facto de serem desafios intelectuais implicava que as atividades propostas pelos professores fossem de um nível no qual os alunos necessitassem de mobilizar diversos conteúdos por forma a desenvolverem um raciocínio elaborado, não restringindo a imaginação e a criatividade (97,2%).

Finalmente, temos a análise do último fator das escolas eficazes, a que demos particular atenção, o *feedback* (ver Quadro 19).

Quadro 19

Feedback que a escola dá às crianças

Questão	Discordo totalmente	Tendo a discordar	Tendo a concordar	Concordo totalmente	Total	Média
61. Na minha escola, os desempenhos e comportamentos positivos das crianças são divulgados, para que toda a comunidade escolar os conheça.	19 (10,9%)	42 (24,0%)	86 (49,1%)	28 (16,0%)	175 (100%)	2,7
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.	3 (1,7%)	32 (18,3%)	91 (52,0%)	49 (28,0%)	175 (100%)	3,1
112. Na minha escola, é frequente as crianças serem recompensadas /premiadas publicamente pelos bons comportamentos e boas práticas de aprendizagem.	10 (5,8%)	50 (28,9%)	80 (46,2%)	33 (19,1%)	173 (100%)	2,8

Ao analisarmos este quadro podemos afirmar que os professores consideravam que nas suas escolas havia uma grande preocupação em dar destaque público às conquistas feitas pelos seus alunos (as médias das respostas nas três questões são aproximadamente 3).

Tendo em consideração o que foi apresentado até aqui, podemos concluir que existe um grande esforço por parte dos professores em auxiliar os seus alunos na superação de dificuldades, por forma a combater o insucesso escolar. Este último é visto como resultado de programas extensos e desadequados à faixa etária das crianças, devido à desmotivação dos pais e dos alunos e devido às dificuldades e necessidades de aprendizagem.

Durante o nosso estágio, deparámo-nos com situações em que sentimos que “obrigados” a lecionar um determinado número de conteúdos, por forma a que fosse possível cumprirmos o programa. Consequentemente, tivemos situações em que os alunos apresentavam dúvidas nos conteúdos e, como, decidimos realizar um trabalho individualizado com as crianças, durante a hora do intervalo (após o lanche matinal). Também existiram situações, em que nos foi possível verificar que os alunos não tinham

a ajuda dos pais aquando da realização dos trabalhos de casa, pois alguns apareciam na sala com os trabalhos por fazer.

Terminada a reflexão sobre o nosso estágio e a apresentação dos resultados da nossa investigação, consideramos que é chegado o momento de apresentarmos as conclusões do nosso trabalho.

Conclusão

Nesta etapa final do nosso relatório, resta-nos fazer uma reflexão geral acerca dos aspetos mais relevantes do trabalho realizado ao longo dos nossos estágios.

Como nos foi possível averiguar, a educação enquanto sistema complexo engloba tanto as diferentes dimensões da pessoa como os seus diferentes contextos socioculturais. E, tendo em consideração estas variantes, uma das principais preocupações das escolas sempre foi a obtenção de sucesso por parte dos seus alunos. No entanto, este nem sempre foi visto da mesma forma ao longo dos anos.

Com a massificação do ensino e com a obrigatoriedade escolar, o sucesso escolar era alcançado somente por alguns alunos, visto que nem todos tinham condições de atingir as metas estabelecidas. Neste particular, começaram a surgir diferentes explicações para o insucesso, que tanto poderia ter origem ao nível da instrução, como ao nível da socialização e ao nível da estimulação das crianças (Formosinho, 1985).

As teorias da Nova Sociologia da Educação e da reprodução cultural e social (Cherkaoui, 1986, p. 52) encararam a instituição escolar como um espaço seletivo, caracterizado pela estratificação social das crianças. Por conseguinte, o insucesso estava intrinsecamente relacionado, por um lado, com a organização e a cultura escolar e, por outro lado, com a origem sociocultural da criança.

Segundo Benavente e Correia (1980, p. 8), existem três teorias explicativas do insucesso escolar: a teoria dos “dotes” individuais, na qual o sucesso escolar tem a ver com as capacidades intelectuais, quociente de inteligência (Q.I.) e condicionantes cognitivas da criança; a teoria do “handicap” sociocultural, onde o (in)sucesso escolar se prende com questões sociais, como a aquisição de valores e atitudes e com fácil ou difícil acesso a bens de cultura; e por fim, na teoria socioinstitucional, o insucesso é visto como algo dependente da forma como o sistema escolar, as escolas e as práticas educativas estão organizados.

Independentemente das razões possam condicionar o (in)sucesso, uma criança quando não atinge os objetivos estabelecidos fica retida e sobre esta questão tanto Rebelo (2009) como o ProSucesso (2015) chamam-nos a atenção para o facto de a retenção não trazer benefícios para os alunos, antes conduzir a que estes abandonem os estudos.

Tendo em consideração que o insucesso continua a ser uma fragilidade das escolas, é necessário apostar no desenvolvimento profissional dos professores; na reestruturação do sistema escolar; nos serviços e suportes dirigidos diretamente a quem precisa; e na utilização da avaliação de conhecimentos para promover o desenvolvimento

do ensino com qualidade. Foi neste sentido que surgiram vários programas com vista ao seu combate.

A par da análise dos referidos programas, considerámos que deveríamos dar destaque no nosso trabalho às escolas eficazes, na medida em que nestas o insucesso é quase nulo, ou apresenta pouca representatividade, uma vez que nelas é tido em consideração o conjunto de competências que a escola é capaz de desenvolver na criança, para que esta possa ter sucesso. Estas escolas caracterizam-se por integrar um conjunto de onze fatores (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008), dos quais neste relatório decidimos dar particular atenção a três que contribuem decisivamente para o sucesso escolar: a concentração no ensino e na aprendizagem; as expectativas elevadas e o reforço positivo.

Neste sentido, tendo sempre em consideração os fatores anteriormente mencionados, desenvolvemos as nossas práticas e realizámos um estudo de investigação. Com este último foi possível verificar que tal como os educadores, os professores perdiam 20% do tempo disponível com assuntos que não contribuía para a aprendizagem das suas crianças. Do mesmo modo, uma maioria de 96% dos educadores/professores consideravam que na sua escola havia uma grande preocupação com o cumprimento dos programas, valores esses que não nos surpreendem, uma vez que são estes mesmos programas que orientam as práticas dos docentes. No entanto, 23% dos professores tinham consciência que os seus alunos não se envolviam tanto nas tarefas, comparativamente com os educadores, pois só 8,5 % destes últimos relataram um baixo envolvimento dos alunos.

Contrariamente à situação que verificámos com os educadores, que não atribuíam importância à realização dos trabalhos de casa, no 1.º Ciclo estes são muito valorizados, (96,1%), visto que segundo os nossos participantes podem funcionar como “hábitos de estudo” ou para o “controle” das dúvidas dos alunos.

Ao nível da focalização no sucesso, tanto os educadores como os professores tinham consciência de que nas suas escolas existia uma grande preocupação com a promoção do sucesso.

As principais causas do insucesso escolar que foram apontadas pelos profissionais foram as que se devem ao currículo, aos programas extensos, à falta de motivação dos pais e dos alunos e à falta de acompanhamento dos pais. Perante este cenário, dos sete entrevistados, seis afirmaram que as suas escolas faziam tudo o que estava ao seu alcance para promover o sucesso das suas crianças. Contudo, um educador referiu que na sua

escola deveriam criar-se mais iniciativas para envolver os pais e a comunidade e apostar na formação dos professores e educadores. Ainda sobre esta questão, chamou-nos a atenção o facto de P1 considerar que a Escola Básica Integrada devesse diminuir o número de alunos numa turma. Tal situação não é de admirar, visto que é mais vantajoso trabalhar com um grupo mais pequeno, onde podemos dar atenção e explicar todas as dúvidas, dos alunos, do que ter uma sala sobrelotada, onde não é possível dar resposta a todos os alunos. Esta situação também põe em causa o trabalho com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais, com as quais é necessário realizar um trabalho mais individualizado.

Para além disso, verificámos que 52,4% dos educadores que foram inquiridos defendiam que a situação socioeconómica da criança influencia o sucesso escolar. Já os professores apresentaram um impasse, visto que não houve uma tendência expressiva para a não concordância. Neste particular, consideramos pertinente invocar o testemunho de E3 que nos disse que “o contacto com muitas realidades, os estímulos de muitas coisas (...) vai-lhes dando uma bagagem que os outros que não têm esse tipo de contacto não têm. Agora, se é uma barreira ou se é uma alavanca... sim e não, depende do miúdo”, pois “há crianças que são expostas a muitos estímulos e não querem saber de nenhum e há outras que são empreendedoras por si mesmo e que mesmo não tendo esses estímulos progridem.”

Ainda acerca da situação socioeconómica, quer os educadores quer os professores afirmaram que a mesma não condiciona a forma como lidam com as crianças. Aliás, tanto os educadores como os professores acreditavam na sua capacidade para superar qualquer dificuldade das crianças.

Do nosso ponto de vista, os docentes não só devem acreditar nas suas capacidades, mas também nas das suas crianças e, de facto, foi o que verificámos, pois tanto os professores como os educadores acreditavam que as crianças eram capazes de realizar as atividades e de ultrapassar as suas dificuldades. Mais, foi notório pela análise dos dados recolhidos que ambos os grupos de profissionais de educação afirmavam que desenvolviam atividades intelectualmente desafiantes, que apelavam à criatividade e à imaginação dos alunos.

Por fim, relativamente ao *feedback* que era dado às crianças, somente as crianças do 1.º Ciclo é que experienciavam a oportunidade de ver os seus resultados divulgados publicamente. Consideramos que a Educação Pré-Escolar também merece ter os seus feitos reconhecidos.

Tendo em consideração tudo o que analisámos, podemos concluir que apesar de haver uma grande preocupação com a promoção do sucesso nas escolas, ainda não foram reunidos todos os requisitos necessários para que o insucesso tenha uma percentagem residual, pois com a obrigação do cumprimento dos programas, que cada vez estão mais extensos e com metas que muitas crianças têm dificuldade em atingir, não vai ser tarefa fácil termos escolas eficazes. Deste modo, pensamos que os programas deveriam sofrer uma alteração, por forma a que os educadores/professores possam trabalhar com as suas crianças as competências equivalentes ao seu nível cognitivo.

Tendo em linha de conta tudo o que apresentamos neste trabalho, consideramos que nenhuma teoria por si só pode explicar as causas do insucesso escolar, mas sim a interligação das três, pois uma criança pode:

- 1) ser muito inteligente, ser oriunda de uma família com baixo rendimento e alcançar o sucesso;
- 2) ter dificuldades de aprendizagem, ser oriunda de uma família que pertence a um nível social alto e não ter sucesso escolar.

Por seu turno, independentemente das capacidades cognitivas da criança e da sua origem social, a forma como o sistema escolar está organizado pode ser uma alavanca para o sucesso, se o mesmo estiver organizado de forma a que seja possível alcançá-lo.

Durante as nossas práticas, detetamos que um dos fatores primordiais para alcançar o sucesso é a motivação das crianças, pois mesmo que apresentassem dificuldades, quando motivadas as crianças empenhavam-se e tentavam dar o seu melhor, o que nos fez apostar em estratégias inovadoras e dinâmicas, que despertassem o interesse dos nossos alunos.

No entanto, não menosprezamos o facto de a origem familiar ser um fator a considerar, na medida em que tivemos situações onde os encarregados de educação conferiam importância à instrução e à aprendizagem e envolviam-se na componente escolar dos seus educandos, interrogando-nos acerca dos desempenhos dos educandos. E outras em que isso não acontecia. E, desde já, queremos deixar claro que este aspeto nada tinha a ver com o estrato social das crianças.

Por último, consideramos que a forma como os núcleos em que estagiámos estavam organizados era adequada para dar resposta às necessidades das crianças, tendo em conta o que poderiam fazer, ainda que considerassem os programas escolares muito extensos. Tal situação faz-nos acreditar que no futuro, tendo sempre em mente a quantidade de conteúdos a lecionar, iremos realizar uma prática que aposte no

envolvimento familiar nas escolas, onde toda a comunidade educativa possa contribuir para a formação dos alunos.

Não poderíamos terminar o nosso trabalho sem mencionarmos o facto que julgamos que fosse vantajoso, na realização de um trabalho futuro, que este tema fosse estudado por outras áreas do conhecimento das ciências sociais, de forma a refletir acerca das teorias e colocar diferentes hipóteses de solução. Para além disso, somos da opinião de que seria interessante aplicar o nosso questionário a escolas do meio rural/urbano e públicas/privadas e confrontar os dados.

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 272-292.
- Almeida, J. (1994). Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular. *Revista ANDE*, 13, 39-42.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. IEC: Universidade do Minho.
- Alonso, L., Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo - Construindo a profissão*. Braga: Edições Almedina.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Assis, C., & Nepomuceno, C. (2007). Cultura popular: o ser, o saber e o fazer do povo. *Estudos contemporâneos de cultura*, 21, 3-24.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Benavente, A., & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733.
- Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar: equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista electrónica iberoamericana*, 3, 42-69.
- Acedido em 20 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.

- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Málaga, Málaga.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cherkaoui, A.M. (1976). *Sociologia da educação*. Lisboa: P.E.A.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortesão, L., & Torres, M. (1990). *Avaliação pedagógica I: insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damião, M. (1996). *Pré. inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archive*, 8, 1-44.
- Diogo, A., & Diogo, F. (2013). *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contex-tos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37, 15-23.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora

- Fernandes, R. (2006). *Escola e influência educativa: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto, Porto.
- Figueiredo, M., & Roldão, M. (2005). Significado e processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura de Educação de Infância. *Revista de Educação, XIII*, 17-21.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, J. (2011). *A Cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de doutoramento. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Formosinho, J. (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Documento de trabalho policopiado. Universidade do Minho, Braga.
- Formosinho, J. (1987). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Odivelas: Pedago.
- Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo: medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento não publicada. ISPA, Lisboa.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, E., & Medeiros, T. (2005). (RE) Pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Jesus [Coords.], *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Guerra, I. (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Johnson, R. e Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research, 33*, 14-26.
- Le Gall, A. (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima, & J. Pacheco (Coords.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Matos, J. (2006). *Cartaz didáctico: cadernos de estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Martins, A., & Parchão, Y. (s.d.). *A legitimação psicológica do insucesso escolar*. Acedido em 29 de outubro de 2016, disponível em <http://sweet.ua.pt/amartins/cientifica/doc8/doc8.pdf>.
- Melo, A. (2012). *O desenvolvimento das expressões na escola: olhares de educadores e professores do 1.º CEB*. Tese de mestrado não publicada. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais: um estudo de caso sobre o arquipélago da madeira*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, M. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto editora.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing: Office of the European Union.
- OCDE. (2015). *Education policy outlook 2015: making reforms happen*. OECD Publishing: Office of the European Union.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores teoria e praxis*. Minho: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1990). *A formação à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora.

- Peixoto, P. (1999, abril). *A reinvenção da teoria crítica*. Comunicação apresentada no Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais.
- Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43.
- Pires, E., Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pires, E. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal. *Revista em aberto*, 64, 77-94.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 27-53.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Legis Editora.
- Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J. & Nobre, L. (1993). *Programa interministerial de promoção do sucesso educativo (PIPSE)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rovira, J. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In A. Marchesi, C. Hernández, et al. (Coords.), *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*, (pp. 82-90). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2015). *Açores pela educação: plano integrado de promoção do sucesso escolar*. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Educação.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silveira, O. (2010). *A retenção no ensino secundário*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sousa, F.R. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Vilar, A. (1998). *O professor Planificador*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada

Despacho n.º 147 – B/ME/96

Despacho Normativo n.º 55/2008

Despacho Normativo n.º 20/2012,

Anexos

Anexo I– Guião da entrevista

1. Sexo:
Feminino: ___ Masculino: ___
2. Idade: _____
3. Indique a sua formação académica: _____
4. Tempo de serviço: _____
5. Em que escola exerce a função de educador(a) / professor(a)?
6. Indique a que ano de escolaridade pertence a turma/sala pela qual é responsável no corrente ano letivo.
7. Há quantos anos acompanha o grupo de crianças do qual é, atualmente, educadora/professora titular?
8. Qual a percentagem de retenção da escola?
9. Considera que a organização da escola tem alguma influência nessa taxa de retenção? De que forma?
10. Que medidas/programas são tidos em conta na escola para ultrapassar essa retenção?
11. Aquando da elaboração dos documentos orientadores da sua escola, quais são as medidas que são tidas em consideração por forma a promover o sucesso educativo?
12. E na sua sala há crianças retidas? Em que percentagem?
13. Na sua sala existem crianças com dificuldades de aprendizagem? Como é que orienta as suas práticas por forma a dar resposta a essas dificuldades?
14. Na sua sala existem crianças com necessidades educativas especiais? Como é que orienta as suas práticas por forma a dar resposta a essas necessidades?
15. Que método de trabalho utiliza nas suas aulas? Porquê a escolha desse e não de outro?
16. As suas crianças realizam trabalhos de casa? Considera que estes trazem algum benefício para a criança? A que nível?
17. Os trabalhos de casa feitos pelas suas crianças são alvo de avaliação?
18. Como costuma realizar a avaliação do progresso das suas crianças?
19. Como avalia se as crianças compreenderam e/ou perceberam os conteúdos programáticos?
20. Qual a importância que atribui às fichas de avaliação, para concluir se uma criança tem sucesso/insucesso escolar?
21. Quais os objetivos que para si têm mais importância, os afetivos ou os cognitivos? Porquê?

22. Como lida com as diferenças sociais e culturais que as crianças trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?
23. De acordo com o Programa PROSUCESSO, uma criança que esteja a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico só deverá ser retida caso apresente falta de assiduidade. Qual a sua opinião sobre esta decisão?
24. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar crianças? Refira pelo menos três, por ordem de importância, justificando a sua opinião sobre cada uma.
25. Na sua opinião, considera que a situação socioeconómica influencia o sucesso/insucesso escolar da criança? De que forma?
26. Acha que a sua escola podia fazer mais alguma coisa para combater o insucesso escolar? Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?
27. Na sua opinião, como é que os professores podem criar um ambiente ordeiro na escola? E na sala de atividades/aula? Isto acontece na sua escola e na sua sala de atividades/aula? Por favor, dê exemplos.
28. O que deve fazer uma escola para ter um ambiente atrativo? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
29. Qual a melhor forma de uma escola monitorizar o desempenho das suas crianças? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
30. Qual a melhor forma de uma escola monitorizar o desempenho geral da instituição? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
31. Como é que a escola e os professores podem aumentar a autoestima das crianças? Isto acontece na sua escola? Por favor, dê exemplos.
32. Na sua perspectiva, que possíveis mudanças seriam necessárias ocorrer na escola onde leciona, por forma a melhorar a sua eficácia?
33. 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.
34. Na sua opinião, esta escola podia fazer mais para envolver os encarregados de educação? Em caso afirmativo, o quê? Em caso negativo, porquê?
35. 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 (por exemplo, Colega A,

Colega B e Colega C). O que aprendeu com cada um? Qual a utilidade dessa aprendizagem para si?

- 36.** O colega A tinha mais anos de serviço do que você? Se sim, quantos mais (SE NÃO SOUBER O N° 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.
- 37.** 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.

Anexo II – Protocolo de Consentimento Informado



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Protocolo de Consentimento Informado

O presente documento esclarece a natureza e o modo de participação num projeto de investigação que visa compreender *Que fatores são considerados relevantes pela comunidade educativa para que seja possível alcançar o sucesso educativo?* O documento clarifica a natureza da participação de docentes neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo. O projeto é coordenado pelo Professor Doutor Jorge Ávila de Lima e pelo Professor Doutor Adolfo Fialho, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Para a realização do projeto de investigação é necessária a realização de um conjunto de entrevistas a educadores e professores, relativas a diversas dimensões da sua vida profissional, em particular, o trabalho com os alunos, os encarregados de educação e os colegas. Desde já pretendemos esclarecer que neste projeto não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos profissionais de qualquer participante: o que nos importa é documentar os seus pontos de vista e obter o relato das suas experiências.

A participação no estudo consiste na concessão de uma entrevista, que poderá durar, em média, entre 20 e 40 minutos.

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 nos é concedido. Mesmo assim, qualquer participante poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação. 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 forem mais convenientes para as pessoas entrevistadas e que assegurem 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. Cada 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. Só será utilizada na investigação a informação para a qual tenhamos obtido a sua autorização.

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 sua 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(a) entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Os resultados da investigação serão propostos para publicação em revistas científicas nacionais e internacionais. 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 diretamente os coordenadores do projeto, através do endereço de correio eletrónico: jorge.ma.lima@uac.pt ou adolfo.ff.fialho@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 III– Questionário



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Muito obrigado por ter aceitado colaborar neste estudo, realizado no âmbito da Universidade dos Açores, sobre as percepções 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 trabalha” 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 trabalha”. 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 contatos 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 contatos 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 terão 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 continua 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 auto-estima 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 continua 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
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 IV– Respostas dos Educadores à entrevista

Focalização no sucesso	
<p>9. Considera que a organização da escola tem alguma influência nessa taxa de retenção? De que forma?</p>	<p>E1: “tem informado logo desde no início do ano as dificuldades que os meninos têm tanto na Pré como no 1.º Ciclo para os pais poderem ir acompanhando os filhos para depois chegar o fim do ano e ver o que podemos fazer ou não, onde é que eles vão ser integrados, porque agora há as TPCAs, há as UNECAS e vão ver o que é que é melhor para aquele aluno...”</p> <p>E2: “Sim, considero (...) é um núcleo pequeno, grupos pequenos que eu acho que fazem toda a diferença no sucesso escolar, porque nunca temos as turmas que oficialmente deveriam ir até aos 25, nunca preenchemos, geralmente, aqui e acho que se denota esse sucesso desde o Pré-Escolar ao 4.º ano, porque temos turmas com 15 ou menos, o que se consegue um trabalho muito mais individualizado com as crianças.”</p> <p>E3: “a escola limita-se a cumprir a legislação, se há aqui alguma coisa que deve ser mudada é a legislação e não a escola, porque isso não é decisão da escola.”</p>
<p>10. Que medidas/programas são tidos em conta na escola para ultrapassar essa retenção?</p>	<p>E1: “apoios dos psicólogos, apoios de educadora e professora do 1.º Ciclo para dar apoio ao longo do ano desses alunos ou então o núcleo de educação especial, no caso de já estarem inseridos no núcleo de educação especial.”</p> <p>E2: “acho que os programas são tidos em conta como linha de orientação para tentar cumpri-los e as crianças conseguirem a sua caminhada sem serem retidas.”</p> <p>E3: “todas as crianças do núcleo de educação especial que supostamente são as que têm adiamento de matrícula e, só quem está no núcleo de educação especial é que tem adiamento de matrícula ou melhor é que pode aceder a ele. E, quem não é do núcleo e tem que ser incluído no núcleo para poder ter adiamento de matrícula, (...) têm o CEI, o Currículo Educativo Individual, portanto, que já tem as medidas que o vão ajudar e que são para ser trabalhadas durante esse ano para o ajudar depois na sua progressão normal. Portanto, é ter e conta os currículos que são feitos e que são específicos para serem trabalhados com essas crianças e onde estão essas medidas.”</p>
<p>11. Aquando da elaboração dos documentos orientadores da sua escola, quais são as medidas que são tidas em consideração por forma a promover o sucesso educativo?</p>	<p>E1: “A primeira coisa a ter em atenção a criança. (...) Qual o sucesso que pretendemos para estas crianças (...) temos que ver o grupo que nós temos, isso depende de ano para ano. Pronto, este ano podemos ter a intenção de trabalhar um tema que para o ano até o grupo que entre na escola não seja necessário. Há problemas de linguagem gravíssimos na nossa escola, não há pessoal técnico suficiente para ultrapassar isto e, isso sabes que é muito importante. Se eles não têm</p>

	<p>uma boa linguagem, se não nos entendem não há depois a reciprocidade em nada e isso depois é muito difícil.”</p> <p>E2: “geralmente as linhas orientadoras, pronto tentar cumprir os programas, as metas de aprendizagem, haver uma envolvimento dos pais com os professores.”</p> <p>E3: “eu não preciso que a minha escola me diga o que é que eu tenho que fazer. (...) Eu não preciso que me digam assim olha tens que fazer isto, isto e isto, eu sei aquilo que eu tenho que fazer e eu sei, pela prática e pela observação, quando as medidas que eu adoto não estão a surtir efeito.”</p>
<p>12. E na sua sala há crianças retidas? Em que percentagem?</p>	<p>E1: “ainda não que eles têm 4 anos, para o ano é que se pode pôr isso em questão (...) em princípio vai ficar o NEE, um não que fica automaticamente, porque faz anos em dezembro, há um que fica e há o outro que vou pedir uma avaliação especializada, porque tem muitas, muitas dificuldades a nível da aprendizagem e outro a nível psicológico, ali uma instabilidade emocional muito grande que depois vai afetar num 1.º ano do 1.º Ciclo a sua aprendizagem e isso também tem muita influência.”</p> <p>E2: “Não, no nível do Pré-Escolar não há retenções.”</p> <p>E3: “Tenho uma criança, que tem necessidades educativas especiais, tem trissomia 21, para a qual foi pedida um adiamento de matrícula, (...) as crianças com necessidades educativas especiais, por lei, podem ter mais tempo em cada ciclo de ensino, isto aplica-se também acho que ao 1.º Ciclo.”</p>
<p>13. Na sua sala existem crianças com dificuldades de aprendizagem? Como é que orienta as suas práticas por forma a dar resposta a essas dificuldades?</p>	<p>E1: “Existe. (...) Peço sempre a colaboração dos pais, a primeira coisa. Vou informando os pais, porque, infelizmente, os pais não se apercebem dessas dificuldades. (...) Essa parte emocional, porque vivem separados (...) e há sempre aquela manifestação de se fazer expressar na escola porquê, sente aquela necessidade são crianças que precisavam outra estabilidade emocional para terem sucesso. Nesta criança não é problema de aprendizagem, mas é esse problema vai influenciar, porque depois ela às vezes nega-se a participar nas coisas porquê, porque está sempre a tentar manifestar constantemente. O outro pronto tenho entrado em contacto com a mãe (...) ter um trabalho mais individualizado com aquela criança, pronto não muito porque eles, este ano ele tem 4 anos senão eles cansam-se rápido, mas ter um trabalho muito individualizado mais com aquela criança e depois vou pedir o tal apoio, a tal avaliação e a partir daí então vamos ver o que é que vamos trabalhar com ele.</p> <p>E2: “Sim, no Pré-Escolar em particular, acho que é muito importante uma intervenção precoce, assim que eles entram logo aos 3 anos, uma vez que já temos aqui uma colega do núcleo de educação especial permanente aqui na nossa escola. (...) Portanto, primeiro começar a</p>

	<p>fazer um trabalho com os pais, quando a gente vê que realmente há ali qualquer coisa e depois é muito importante logo de início encaminhar para as terapias da fala, para a educação especial, para as dificuldades que a gente vê que eles têm.</p> <p>E3: “Dificuldades de aprendizagem também é uma coisa assim muito abrangente, é muito abrangente, vou explicar. Nós quando eles têm dificuldades de aprendizagem e é mais a atenção e a concentração, (...) podemos recorrer ao apoio educativo, (...) eu tenho duas crianças no apoio educativo, uma com muita facilidade de aprender, mas muito distraído, outra com mais dificuldade em perceber, mas muito mais cuidadoso e muito mais atento. Portanto, são duas crianças que estão no apoio educativo, mas são muito diferentes.”</p>
<p>14. Na sua sala existem crianças com necessidades educativas especiais? Como é que orienta as suas práticas por forma a dar resposta a essas necessidades?</p>	<p>E1: “Existe. Um trabalho mais individualizado com aquela criança.”</p> <p>E2: “Sim, desde o momento em que eles já são sinalizados, fazendo um trabalho de equipa com a psicóloga, com a terapeuta da fala, com os professores de apoio e depois com a minha prática pedagógica, eu por acaso sou muito da opinião de trabalhar dentro e fora da sala de aula, de acordo com as necessidades das crianças, colmatando se são crianças que têm dificuldades de socialização, convidar os técnicos a trabalhar e a interagir em grupo, se às vezes são crianças hiperativas ou com défices de atenção, que também precisam de momentos de calma, eles aprenderem dentro e fora com esses técnicos. Portanto tentar adaptar as minhas práticas também às necessidades dessa criança a nível de grande grupo e a nível individual.”</p> <p>E3: “Sim, tendo em atenção isso. Eles são todos diferentes tendo sempre isso em atenção. Pronto, são crianças que precisam de uma atenção dá-se como os outros precisam de outras atenções.”</p>
<p>15. Que método de trabalho utiliza nas suas aulas? Porquê a escolha desse e não de outro?</p>	<p>E1: “Eu não tenho um método específico, eu vou trabalhando todos os métodos, (...) eu acho que tenho que ver o grupo em si e os seus interesses, que acho que é muito importante e são crianças muito ativas tenho que criar algo que elas se sintam bem nas visitas de estudo, que aprendam com as visitas de estudo (...) acho que é muito importante a gente trabalhar com eles fora da escola, trazer gente para a escola e trabalharmos assim em parceria com todos.”</p> <p>E2: “Olha é assim eu não uso métodos estanques, (...) neste momento eu utilizo muito um bocadinho de tudo (...) sou muito apologista indo de encontro à motivação do grupo. Onde as planificações não são estanques, onde se planifica, mas depois, diariamente, semanalmente, mensalmente as coisas são muito tidas de encontro também ao interesse, ao interesse do grupo, às necessidades das crianças, às crianças, aos grupos. (...) é um método um bocadinho aberto e abrangente. Eu também sou muito defensora de coisas alternativas, não impondo aos miúdos, mas tenho feito</p>

	<p>formação, em áreas de formação pessoal de cidadania, pronto a nível de dança terapia, de técnicas de relaxamento, onde eles são muito eu, portanto onde cada um é cada um e pronto e acho que também tem funcionado muito bem, onde especialmente no jardim de infância tentar com que eles percebam que se consegue aprender brincando, aprender de uma forma divertida, mas onde tem de haver muito o respeito pelo outro. (...) Pôr os grandes a ajudar os mais pequeninos, nas coisas que eles têm mais dificuldade e que às vezes são tão importantes, como o recorte a motricidade pôr às vezes um grande a trabalhar com um mais pequenino é uma coisa que resulta bastante.”</p> <p>E3: “Eu não sou fundamentalista, eu não uso só um método (...) é conforme o grupo que eu tenho, eu adapto-me ao grupo que eu tenho, porque tem que ser assim, não é o grupo que se vai adaptar a mim.”</p>
<p>16. As suas crianças realizam trabalhos de casa? Considera que estes trazem algum benefício para a criança? A que nível?</p>	<p>E1: “Não, nem levam fichas, sou contra isso levar fichas que não terminaram os trabalhos, não terminaram é tudo na sala, neste momento. E mesmo para o ano não levam nada para casa. O que é da escola é da escola o que é de casa é de casa. Eu acho que são crianças muito novas que já passam o dia aqui todo dia vão quase todas para uma ATL ainda chegar a casa e ainda levar trabalhos de casa...não, temos tempo suficiente na escola para trabalhar isso.”</p> <p>E2: “No Pré-Escolar eu não sou a favor dos trabalhos de casa, no entanto, no Pré-Escolar eu às vezes dou-lhes um trabalhinho de casa, ou seja, responsabilizá-los. Por exemplo, (...) trazer folhinhas de outono, coisinhas de revistas, material reciclado para um trabalho que nós vamos fazer.”</p> <p>E3: “Não (...) porquê, para quê, não vejo qual é a importância.”</p>
<p>17. Os trabalhos de casa feitos pelas suas crianças são alvo de avaliação?</p>	<p>E2: “Não.”</p>
<p>18. Como costuma realizar a avaliação do progresso das suas crianças?</p>	<p>E1: “Eu vou sempre tomando nota de algumas coisas que me chamam a atenção ao longo do período para depois chegar ao fim do período e não estar com aquela preocupação que falhou aquilo e então vou trabalhando aquelas dificuldades ao longo do período, para depois poder fazer uma avaliação mais consciente no final de cada período.”</p> <p>E2: “Como já disse diariamente faço muito também com os pequeninos desde cedo, pensar, filosofar, fazer autoavaliação, fazer assim umas coisinhas de grupo, faço muito diariamente a avaliação do dia. (...) E depois a avaliação é feita muita a nível individual, uma auto e heteroavaliação, por registos diários, por planificações mensais, por grelhas, às vezes no final de cada período.”</p>

	<p>E3: “Todos os dias, não é, através da observação. (...) Se eu não observar, eu não percebo como é que o grupo reage, se eu não percebo como é que o grupo reage, eu no dia seguinte posso insistir na mesma coisa ou fazer uma atividade parecida com a anterior, se a anterior não resultou, a próxima também não vai resultar, porque se não é a atividade indicada, não usei a estratégia indicada, portanto se eu não observo, eu não me autocorrijo, se eu não me autocorrijo é... o dia seguinte é muito comprido.”</p>
<p>19. Como avalia se as crianças compreenderam e/ou perceberam os conteúdos programáticos?</p>	<p>E1: “Gosto muito de fazer a parte prática, pronto. Conversar e depois ser eles a explicarem. (...) Rever tudo aquilo que foi falado se eles compreenderam ou não, porque às vezes alguns são muito distraídos e aquilo não fica nada.”</p> <p>E2: “No Pré-Escolar é um bocadinho complicado, mas é um bocado assim, fazendo um bocado uma auto e hétero avaliação, falando em grupo, (...) depois também fazemos uma avaliação se eles conseguem se não conseguem e também é muito interessante nos pequeninos a interajuda.”</p> <p>E3: “Pela observação.”</p>
<p>20. Qual a importância que atribui às fichas de avaliação, para concluir se uma criança tem sucesso/insucesso escolar?</p>	<p>E1: “Não, não utilizo as fichas.”</p> <p>E2: “Pronto é assim não gosto muito de as fazer (...) nas fichas de avaliação que os meninos vão conseguindo e vão atingindo, se bem que não gosto muito, mas não é tem que se avaliar e também se consegue depois ver o <i>feedback</i> e a evolução das crianças naquilo que vão atingindo.”</p> <p>E3: “Não fazemos fichas de avaliação no Pré-Escolar. (...) O que há aqui é a observação do desenvolvimento, porque eles estão sempre em crescimento, das aprendizagens que eles fazem e perceber se os miúdos percebem, assimilam, se depois põem em prática e isso só através da observação.”</p>
<p>21. Quais os objetivos que para si têm mais importância, os afetivos ou os cognitivos?</p>	<p>E1: “Os dois estão associados. Afetivo é muito importante, uma criança que não tiver afetividade nenhuma é difícil ela se integrar num grupo tanto seja com adultos como com os seus pares é complicadíssimo. Cognitivo, porque depois não tem sucesso nas suas aprendizagens.”</p> <p>E2: “Como eu já falei anteriormente, eu acho que os afetivos, porque através daí vai-se para a cognição, os dois são muito importantes estão interligados. Uma criança feliz, uma criança com autoestima, uma criança em que se sente amada, interagindo no grupo a aprendizagem vem, a cognição aparece, se bem que não é só queridos e abraçinhos e não fazer nada, não é, portanto, tem que haver objetivos, tem que haver a parte cognitiva, tem que haver temáticas, tem que haver as coisas a serem trabalhadas. Mas se houver</p>

	<p>afetividade, a boa relação entre adulto-criança e entre os pares eu acho que as coisas funcionam nessa base da afetividade, especialmente no nível de ensino do Pré-Escolar que é tão importante.”</p> <p>E3: “Os afetivos. (...) As crianças precisam, no meu entendimento, de se sentirem seguras e a gente sente-se segura num sítio onde se sente bem. Aquilo que para mim é mais relevante são as relações que se estabelecem dentro do grupo, sim, porque nós somos um grupo, dentro do grupo, entre pares, entre eles e claro, comigo. (...) Portanto, essa história de trabalho, trabalho as emoções e trabalho sempre tendo em conta as emoções. E, para mim as relações emocionais são a base até para depois o trabalho que se faz dentro da sala e com o grupo. É impossível trabalhar de outra maneira.”</p>
<p>22. Como lida com as diferenças sociais e culturais que as crianças trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de atividades?</p>	<p>E1: “Olha aqui temos vários níveis e acho que há uma boa união entre todos, mesmo nota-se quando há convívios e mesmo os pais entre si, festas de anos outras festas que eles têm não há diferenças, os pais convidam todos. Tanto faz ser nível social, religião (...) eu também incentivo-os para isso, somos todos amigos, temos que ser todos amigos e temos que respeitar-nos todos.”</p> <p>E2: “Somos educadores, não é, temos de nos desprender de muita coisa, mas é muito importante a gente perceber que esses miúdos, muitas vezes, que vêm dos meios mais desfavorecidos são aqueles que não podem ficar esquecidos, são aqueles que nós e o grupo temos que dar ali um empurrãozinho para eles se sentirem amados e presentes no grupo. Pronto e fazer perceber e trabalhar muitos projetos, por exemplo, com as diferenças com muita coisa que nos vai surgindo na escola.”</p> <p>E3: “São miúdos não me interessa de onde eles vêm. (...) eu não faço diferença da criança que tem o primeiro escalão para a criança que não tem escalão, eu não faço essa diferença, não faço. Agora se por acaso eu vir que a criança que tem o primeiro escalão tem algum tipo de necessidade compete-me tentá-la ajudar a superar essa dificuldade. Mas não é por que ela tem o primeiro escalão, é por que ela sente dificuldade. Portanto, isto aqui não funciona por escalões, por os que têm mais condição económica ou os que têm menos, isto não funciona assim.”</p>
<p>23. De acordo com o Programa PROSUCESSO, uma criança que esteja a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico só deverá ser retida caso apresente falta de assiduidade. Qual a sua opinião sobre esta decisão?</p>	<p>E1: “Eu acho que deveria de ser desde o início, porque depois vai ser uma bola de neve, eu acho que desde o primeiro ano tinha dificuldades eu acho que devia de ficar naquele ano.”</p> <p>E2: “Pronto, como isso não é o meu nível de ensino, mas uma vez que não há retenções no 1.º ano eu acho que realmente só deve ser retido, portanto, concordo com a pergunta só se realmente tiver falta de assiduidade.”</p>

<p>24. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar das crianças? Refira pelo menos três, por ordem de importância, justificando a sua opinião sobre cada uma.</p>	<p>E1: “Uma olha é os currículos por aquilo que eu oiço falar das minhas colegas do 1.º Ciclo, que isso é mais do 1.º Ciclo, os pais que não estão dentro desses programas devido ao seu nível, que isso mudou muito, os pais não conseguem, há pais que não conseguem acompanhar os filhos, as dificuldades que eles levam para casa, os trabalhos de casa, eles não conseguem fazer isso. Como é que esse vai ter sucesso, só o professor na escola é que pode ir trabalhando com os alunos, porque eles chegam a casa muitos deles os pais não os conseguem acompanhar.”</p> <p>E2: “Ambiente familiar, pode ser condicionante, porque há crianças que têm capacidades e agente vê que, por exemplo, agora com, não no meu nível, mas vejo também as colegas de níveis superiores que os programas estão exigentes, há que haver um acompanhamento por parte dos encarregados de educação, minimamente, não é, infelizmente, às vezes há trabalhinhos de casa, há coisas, pronto, acho que o ambiente familiar é importante, ou seja, os pais, muitas vezes as crianças têm capacidades e se não têm acompanhamento coitadinhos patinam. Os programas, acho que os programas estão extremamente vastos e, muitas vezes, não adequados à faixa etária, eu vejo, por exemplo, isso no Pré-Escolar, eu acho que há meninos que saem com as metas totalmente atingidas, com capacidades e eu sei que eles não têm maturidade, aquela maturidade que só vem, por exemplo, aos 7 anos, e que eles, por exemplo, não estão preparados para a abstração do cálculo matemático e para muitas coisas que eu depois vejo eles patinarem no 1.º Ciclo e, que muitas vezes tem a ver com uma má elaboração dos programas. Uma das causas e, infelizmente, muitas vezes são crianças mesmo com dificuldades. O insucesso reflete muitas vezes a iliteracia, a iliteracia dos pais, infelizmente, temos aqui pais que às vezes nem sabem interpretar um bilhete, que a gente manda para casa, portanto, eu acho que a iliteracia tem muito a ver com também o não acompanharem os filhos.”</p> <p>E3: “As minhas não têm. Portanto, no Pré-Escolar a palavra insucesso não existe, há umas que progridem mais devagar, outras mais rapidamente. E, quando usamos a palavra mais devagar, porque eu não sei outra, porque é assim, pode ser nalgumas áreas e noutras estarem mais desenvolvidas, portanto, não há insucesso, quando as pessoas convivem diariamente umas com as outras, impossível não progredirem, impossível não se desenvolverem, portanto, não há insucesso.”</p> <p>E4: “Eu acho que são muito fatores, não sei qual seja o principal. Não gosto muito de atribuir culpa aos pais, porque também sou mãe e percebo que a gente não consegue chegar a tudo, nem muitas vezes acompanhar aquilo que se faz nas escolas. Eu tenho o curso superior e há coisas que não percebo o que é que o meu filho faz no 1.º Ciclo. Portanto, a gente tem de parar um bocadinho, temos de pensar, temos de perguntar a outras pessoas que saibam (para) que tipo de matérias são estas, porque são muito diferentes daquilo que nós fazíamos.”</p>
--	--

	<p>E5: “Olha primeira é exatamente a falta de interesse dos pais que se reflete indiscutivelmente no desenvolvimento dos filhos. Outro é a falta de regras e educação em casa também é cada vez mais que começamos aperceber-nos que isto vai ter consequências muito graves. E a falta, não sei porquê, mas cada vez mais os miúdos mesmo a partir do Pré-escolar não têm interesse na parte escolar, ou seja, gostam de ir para escola, gostam de estar na escola: de brincar, de participar nas atividades; quando chega à parte dos conteúdos isso vai aumentando esse desinteresse à medida que eles vão passando de níveis, a escola não os diz absolutamente nada.”</p>
<p>25. Na sua opinião, considera que a situação sócio-económica influencia o sucesso/insucesso escolar da criança? De que forma?</p>	<p>E1: “Pode ter influência. Olha às vezes há miúdos que nem vêm com o pequeno-almoço para a escola tomado. Os pais não conseguem comprar os manuais escolares (...) o Governo diz que dá os livros, que há o banco de livros, mas os livros não estão atuais para o ano de escolaridade que eles estão a frequentar.”</p> <p>E2: “De certa forma considero que sim, porque o ambiente familiar influencia o sucesso de uma criança. Uma criança que pertence a uma família com melhor situação económica tem acesso a coisas que os que pertencem a famílias com menos posses não têm. Mas eu na sala não faço distinção e ensino tanto ricos como pobres da mesma forma. E acho que assim é que deveria de ser.”</p> <p>E3: “É assim... sim e não. E, o contacto com muitas realidades, os estímulos de muitas coisas, o poderem ir ao teatro, o poderem sair, o poderem viajar... é claro que isso vai formando as pessoas não é... Pronto, e vai-lhes dando uma bagagem que os outros que não têm esse tipo de contacto não têm. Agora, se é uma barreira ou se é uma alavanca... sim e não, depende do miúdo, depende. Há crianças que são expostas a muitos estímulos e não querem saber de nenhum e, há outras que são empreendedoras por si mesmo e que mesmo não tendo esses estímulos progridem e progridem muito.”</p>
<p>26. 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>E1: “Eu acho que os nossos colegas têm trabalhado muito nesse campo, muito, tanto com os pais, têm chamado os pais à escola para as dificuldades, têm vindo os psicólogos quando é preciso. Eu acho que a nossa escola, acho que há bons elementos e que têm trabalhado muito nesse campo.”</p> <p>E2: “é um núcleo pequenino não há uma grande taxa de insucesso escolar (...) de qualquer das maneiras, aqui penso que são muito interessados quando veem que realmente as crianças que têm mais insucesso escolar, há logo um avançar por parte do professor, por parte do núcleo tentar acompanhar essas crianças, tentarmos arranjar apoio, professores de apoio para essas crianças.”</p> <p>E3: “As minhas progridem e o ambiente é sempre adaptado para que esses progressos sejam contínuos. Portanto, nós vamos adaptando dentro do espaço de sala de aula ou dentro do espaço, às vezes aqui,</p>

ou no refeitório, ou no espaço de recreio, vai-se sempre fazendo alguma coisa diferente quando se sente necessidade disso. (...) o refeitório é dos sítios piores e é o momento pior a nível... não é só o barulho, é mesmo... é uma coisa terrível o refeitório, porque os miúdos, alguns deles não têm grandes hábitos alimentares, sopa e fruta. E é muito complicada a hora de almoço, alguns deles não querem mesmo comer.”

E5: “Sinceramente acho que não, acho que neste momento a escola já a fazer até demais e está a esquecer-se da sua função que é exclusivamente ensinar e estão a passar responsabilidades que deveriam ser dos encarregados de educação para a escola. E não, o insucesso escolar não há dúvida nenhuma que está a ter grandes consequências devido à falta de estímulo, de incentivo dos pais, dos pais virem à escola impor regras aos filhos e não aos professores. (...) A partir deste momento o insucesso não é da escola, mas sim dos pais em relação aos filhos. Não, eu acho que a escola até está a fazer, sinceramente, demais.”

E6: “Eu acho que sim. (...) Mais oportunidades para se envolver os pais na escola. A escola diz que envolve os pais. Mas eu acho que não. O envolvimento que é feito basicamente é no dia das notas e é quando os pais as veem buscar. Portanto, acho que se devia criar mais iniciativas em que se envolvesse os pais e a comunidade. Acho que se devia apostar mais na formação dos professores e educadores, pois acho que alguns educadores, principalmente, ainda não estão preparados, já têm alguns anos de serviços, mas não estão preparados para essa profissão e eles próprios admitem que não estão preparados, pois têm dificuldade em lidar com os problemas com que se deparam no dia-a-dia. Claro que eu ajudo quando posso, não é, mas não estou dentro da sala de atividades deles. Neste momento não estou a ver mais. A nível de recursos a escola tem. Recentemente recebemos alguns materiais, remodelamos parte das instalações da escola, temos novos recursos que de facto estão a ajudar no processo de ensino-aprendizagem.”

E7: “A minha escola tem feito de tudo para combater o insucesso escolar. Nós temos criado diversos projetos que têm vista trabalhar competências que achámos que as crianças necessitam de desenvolver mais. Em muitos desses projetos os pais e as famílias são convidados a vir à escola e realizar atividades com as crianças, sendo esta uma forma de promover a participação das famílias. Além disso, nós temos recursos, temos formação e há uma grande cooperação entre o corpo docente da escola. Portanto, acho que estão reunidas as condições para que as crianças tenham sucesso.”

Anexo V– Respostas dos Professores à entrevista

Focalização no sucesso	
<p>9. Considera que a organização da escola tem alguma influência nessa taxa de retenção? De que forma?</p>	<p>P1: “Não, não tem, a organização da escola não tem a ver com essas retenções. Essas retenções são mesmo dificuldades de aprendizagem e, às vezes, acontece retenções que não são retenções efetivas.”</p> <p>P2: “Organização em termos de apoio educativo e, portanto, dos docentes que são disponibilizados para a superação das dificuldades, provavelmente terá. Mas a organização da escola em termos de funcionamento, horários e distribuição de alunos e constituição de turmas, penso que não.”</p>
<p>10. Que medidas/programas são tidos em conta na escola para ultrapassar essa retenção?</p>	<p>P1: “No caso do 1.º Ciclo é o apoio educativo, dos meninos NEE’s têm o apoio educativo de professor de SPO em NEE. Temos psicólogas tudo do serviço do SPO, Serviço de Psicologia e Orientação.”</p> <p>P2: “São os apoios educativos, os trabalhos diferenciados, o apoio direto, o reforço positivo, portanto, cada professor faz isso na sua turma de uma forma sistemática durante o ano todo, não é preciso haver retenção, portanto, a prevenção da retenção. Quando se identifica a dificuldade o professor atua logo, depois se há retenção o menino tem que integrar novamente o mesmo ano de escolaridade e, novamente ter apoio educativo, que pode ter várias modalidades: pode ser dado pelo titular ou pode ser dado por um professor extra.”</p>
<p>11. Aquando da elaboração dos documentos orientadores da sua escola, quais são as medidas que são tidas em consideração por forma a promover o sucesso educativo?</p>	<p>P1: “São os professores de apoio. O que é que a escola faz é mesmo o apoio, é organizar tudo para apoio, porque neste momento com a falta de recursos o que a escola poderia fazer, não a nossa escola, mas a Básica era redução das turmas, não há recursos. E a falta de recursos, portanto, esse documento e todos os documentos que a escola manda e tudo mais é da redução das turmas, não há recursos.”</p> <p>P2: “São os programas do ensino especial, o programa do apoio educativo, o plano anual de atividades, portanto, são tudo documentos que são elaborados por forma a colmatar as dificuldades que foram identificadas ou as fragilidades que foram identificadas no PEE.”</p>
<p>12. E na sua sala há crianças retidas? Em que percentagem?</p>	<p>P1: “Não.”</p> <p>P2: “Uma.”</p>
<p>13. Na sua sala existem crianças com dificuldades de aprendizagem? Como é que orienta as suas práticas</p>	<p>P1: “Sim. Ensino individualizado e têm o apoio educativo, mas na sala é o ensino individualizado.”</p> <p>P2: “Sim. Primeiramente, começo por organizar o espaço da sala, dando a estas crianças oportunidade de estarem mais próximas de</p>

<p>por forma a dar resposta a essas dificuldades?</p>	<p>mim, mais próximas do quadro (...) sentam-se ali e eu sento-me ao pé delas e vou ajudando a resolver os exercícios. Chamo ao quadro, tenho atenção especial quando estou a explicar alguma matéria nova ou a apresentar algum conteúdo novo de ter o contacto visual com estas crianças, porque elas não percam a atenção. E depois é todo um acompanhamento muito próximo com, portanto, eu acompanho-as no desenvolvimento das tarefas e aí só tenho mais perceção das dificuldades e vou tentando ajudar. Também são crianças que vão ao apoio educativo, são crianças com as quais eu falo com os pais de uma forma diferente, tentando chamá-los à atenção para as dificuldades e para estarem atentos em termos de trabalhos de casa, não para ajudarem a fazer, mas para chamarem à atenção tens que fazer e está na hora, porque eu passo trabalhos de casa muito reduzidos.”</p>
<p>14. Na sua sala existem crianças com necessidades educativas especiais? Como é que orienta as suas práticas por forma a dar resposta a essas necessidades?</p>	<p>P1: “Sim. Como era um 1.º ano, à exceção de um menino que tem reestruturação da planificação, os outros dois fizemos com que eles acompanhassem, porque era um primeiro, um deles já está a fazer o primeiro pela segunda vez e o tentar dentro com as adequações adequadas levá-los a fazer um 1.º ano, tendo em conta que era um primeiro ano. Tem a planificação diferenciada e tem o apoio.”</p> <p>P2: “Tinha duas, uma que estava integrada a tempo parcial e outra a tempo inteiro. Não sou eu que oriento as minhas práticas, portanto, as crianças do regime educativo especial são sinalizadas através dos serviços competentes: o serviço de psicologia e orientação, o núcleo de educação especial. Aquelas que têm dificuldades, digamos assim, mais graves, têm programas específicos de recuperação dentro do núcleo de educação especial: as UNECAS de tipologia ocupacional, socioeducativa (...) Aquelas que têm dificuldades moderadas como a dislexia, a disortografia são crianças que têm um currículo normal, sujeito a adequações curriculares, portanto, é-lhe reduzida algum conteúdo, alguma forma de simplificar para ser mais fácil a aquisição das competências e há outras às quais são só aplicadas medidas de apoio na sala de aula dado por nós e pelo professor de educação especial, adequação no processo de avaliação, são crianças às quais se leem as provas, se faz provas com o tamanho da letra maior, também se adequam as provas de avaliação (...) Portanto, é toda uma estrutura que está montada dentro da Básica Integrada que apoia o professor do ensino regular no trabalho com estas crianças.”</p>
<p>15. Que método de trabalho utiliza nas suas aulas? Porquê a escolha desse e não de outro?</p>	<p>P1: “Utilizo vários e adequo tendo em conta os alunos.”</p> <p>P2: “Eu não tenho um método de trabalho, eu tenho vários... várias formas de apresentar e de abordar os conteúdos, várias formas de avaliar.”</p>
<p>16. As suas crianças realizam trabalhos de casa?</p>	<p>P1: “Sim. Nem sempre. Se eles fizerem num contexto que ninguém lhes está a explicar as dificuldades que eles têm, por exemplo, nos</p>

<p>Considera que estes trazem algum benefício para a criança? A que nível?</p>	<p>ATL's, não traz benefício nenhum. Tenho outros meninos que são acompanhados com os pais em casa e aí sim traz benefícios. Se é um trabalho de casa feito ou ditado por alguém ou feito por alguém e não lhe explicam as dificuldades aí não tem benefício. Só tem benefício quando é acompanhado por encarregados de educação e não só, mas que seja acompanhado e que seja esclarecida as dúvidas deles, senão não é benéfico.”</p> <p>P2: “Sim. (...) Mas no 1.º Ciclo os pais desvalorizam os trabalhos de casa e eu acho que isso está errado, por isso eu quando recebo meninos do 1.º ano eu falo com os pais neste sentido: o trabalho de casa não é um castigo, o trabalho de casa não é um sacrifício, o trabalho de casa vale para hábito de estudo. (...) Eu entendo os trabalhos de casa como hábitos de estudo e, gradualmente, à medida que os anos vão passando, o menino tem que despende mais tempo para estudar. Por isso eu acho que só faz bem.”</p>
<p>17. Os trabalhos de casa feitos pelas suas crianças são alvo de avaliação?</p>	<p>P1: “Não. São mesmo para controle, pronto se fizeram, se esclareceram dúvidas, se eles trazem dúvidas. Não é para avaliação.”</p> <p>P2: “Não.”</p>
<p>18. Como costuma realizar a avaliação do progresso das suas crianças?</p>	<p>P1: “Primeiro com a avaliação diária, com a avaliação formativa e sumativa.”</p> <p>P2: “Através da observação direta, do preenchimento de grelhas, da correção e da avaliação dos trabalhos desenvolvidos (...) através do empenho, da participação, do interesse, das fichas de avaliação, de todos os instrumentos que são utilizados.”</p>
<p>19. Como avalia se as crianças compreenderam e/ou perceberam os conteúdos programáticos?</p>	<p>P1: “Com a avaliação diária e com a, e em muitos casos, com a avaliação formativa.”</p> <p>P2: “Através dos instrumentos que aplico.”</p>
<p>20. Qual a importância que atribui às fichas de avaliação, para concluir se uma criança tem sucesso/insucesso escolar?</p>	<p>P1: “Nenhuma, não dou, não dou muita importância às fichas de avaliação, porque o produto, o produto da avaliação deles não é uma ficha de avaliação nem sumativa nem formativa, serve de controle para nós, saber... olha em determinados conteúdos aqueles meninos tiveram dificuldades, mas uma avaliação não é resultado se um menino sabe ou não. (...) As fichas de avaliação não implicam olha se aquele menino tem sucesso ou não, nós sabemos isso do dia a dia.”</p> <p>P2: “(...) não sou eu que vou desvalorizar as fichas de avaliação, o Sistema Educativo, a Direção Regional da Educação é que dá valor já antes de mim às fichas de avaliação. Não digo a 100%, porque há crianças que a nível de desempenho são melhores no dia a dia do que no momento da realização das fichas, porque infelizmente os pais das nossas crianças são muito ansiosos e depositaram uma grande carga emocional nesta questão das fichas de avaliação.</p>

<p>21. Quais os objetivos que para si têm mais importância, os afetivos ou os cognitivos?</p>	<p>P1: “Há uma dualidade entre os dois, mas mais afetivos para depois cognitivos, porque se o campo do afetivo estiver muito bem o campo na área cognitiva também. E, muitos meninos às vezes temos de trabalhar a parte afetiva para recolher os frutos na parte cognitiva.”</p> <p>P2: “É assim, uma criança emocionalmente equilibrada atinge os objetivos cognitivos rapidamente. Uma criança que tem déficit a nível da relação, a nível da alimentação, a nível da socialização, tem dificuldades também nos cognitivos.”</p>
<p>22. Como lida com as diferenças sociais e culturais que as crianças trazem do seu meio familiar para a escola e para a sala de aula?</p>	<p>P1: “Com respeito que espero que eles tenham por todas as pessoas. É com respeito, que eles todos são diferentes.”</p> <p>P2: “Com muita naturalidade, porque foi assim sempre que trabalhei, nunca trabalhei num colégio de elite.”</p>
<p>23. De acordo com o Programa PROSUCESSO, uma criança que esteja a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico só deverá ser retida caso apresente falta de assiduidade. Qual a sua opinião sobre esta decisão?</p>	<p>P1: “É assim, isso não acontece agora, porque nenhum menino nunca pode ter faltas de assiduidade no 1.º Ciclo e... é assim vamos falar no 1.º ano, não pode, à quinta falta se ele não tiver justificação médica é logo emitida uma ocorrência para casa, a equipa multidisciplinar entra em ação, o menino não tem essa falta de assiduidade que dê para uma retenção, não chega a isso. Se ele tiver com falta de assiduidade não vai aprender, não vai ter conhecimentos, estás a perceber (<i>sim</i>), portanto, mas ele não pode reter. Eu pelo menos acho que devia reter, sou da opinião de que devia reter, porque se o menino não comparece não vai ter as competências do 1.º.”</p> <p>P2: “Não concordo com isso. O 1.º ano é fundamental e a nossa Secretaria da Educação não percebe nada de ensino no 1.º ano, porque se percebesse que no 1.º ano tem que se... a maioria das competências de leitura e de escrita passam no 1.º ano, se um menino não atingiu, portanto, se não lê nem escreve no 1.º ano não pode ir para o 2.º.”</p>
<p>24. Na sua opinião, quais são as principais causas do insucesso escolar das crianças? Refira pelo menos três, por ordem de importância, justificando a sua opinião sobre cada uma.</p>	<p>P1: “Dificuldades de aprendizagem, falta de acompanhamento dos pais, famílias desestruturadas ora estão com o pai ora estão com a mãe, mesmo afetivos sabes? (<i>sim</i>) E, eu tenho um exemplo deste ano vi isso grandes dificuldades de muitos meninos vêm de famílias desestruturadas, não é sempre, mas na maioria dos casos sim. Dificuldades de aprendizagem, todas elas têm disso.”</p> <p>P2: “Falta de atenção, falta de interesse e falta de capacidades, portanto, com dificuldades de aprendizagem.”</p> <p>P3: “Os alunos estão muito pouco motivados, mas os pais também estão pouco motivados e não dão motivação aos filhos, também não os ajudam e a escola bem que tenta, mas também não consegue tudo.”</p> <p>P5: “É devido aos programas não estarem adequados à faixa etária dos alunos. Eu estudei há quase 50 anos, fiz o 1.º ciclo há quase 50</p>

	<p>anos, e naquela altura estudava-se muita coisa e os conceitos eram muito abrangentes, porque a única escolaridade obrigatória nessa altura a maioria das pessoas só faziam o 4.º ano, a chamada 4.º classe. Hoje no 1.º ciclo aprendem-se coisas que eu aprendi no 2.º ciclo. Portanto, os programas aumentaram e não estão adequados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos desta faixa etária e para mim esse é o principal motivo do insucesso.”</p> <p>P6: “A primeira será um pouco envolvimento por parte dos pais e desconhecimentos sobre que tarefas e atividades devem realizar com os seus filhos para os estimularem cognitivamente. A segunda será a falta de recursos e a terceira os programas muitos extensos.”</p>
<p>25. Na sua opinião, considera que a situação sócio-económica influencia o sucesso/insucesso escolar da criança? De que forma?</p>	<p>P1: “Não. Porque muitas vezes são meninos que não têm..., porque isso tem a ver com as capacidades dos alunos e não com a parte económica. Isso tem a ver com as capacidades, nem sempre, nem sempre a parte económica, percebes. Muitos meninos desfavorecidos a nível economicamente são meninos muito, muito inteligentes e com um bom QI.”</p> <p>P2: “Uma família estruturada, equilibrada que não tem aquele distúrbio, aquele barulho, aquele desassossego que muitas vezes é resultado de falta de dinheiro, de falta de alimentação, de casas sobrelotadas, estas famílias não têm capacidade de desenvolver e de motivar para a escola e para o sucesso, porque não o valorizam, têm outras prioridades. Uma família equilibrada a nível emocional e material tem, já consegue ter, outras preocupações. Se a família não tem o básico que é a casa, a alimentação, a saúde, não se preocupa com o resto, eu acho que passa muito por aí.”</p>
<p>26. 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>P1: “Dentro das nossas possibilidades acho que não, ela já faz. A Básica poderia fazer mais, eu já respondi numa similar que era a redução de turmas, mais pessoal docente, mais auxiliares também, porque a falta de recursos é um grande entrave nos dias de hoje ao insucesso, às dificuldades, a toda a dinâmica de escola.”</p> <p>P2: “A minha escola, este edifício e este núcleo não, porque nós não temos poder de decisão.”</p> <p>P3: “Não, acho que nós fazemos tudo o que podemos, temos ótimos professores, toda a gente se empenha muito e quando tentamos também puxar pelos pais muitas vezes a resposta é negativa.”</p> <p>P5: “A nossa escola até nem tem muito insucesso escolar. Não é das que tem mais insucesso escolar. Acho que tudo o que está ao nosso alcance nós tentámos fazer. É assim, envolver os pais é difícil, porque alguns pais são analfabetos. Há aqui famílias que são do rendimento mínimo e só mandam os miúdos para a escola, porque se não cortarmos os rendimentos, porque é um ambiente carenciado a nível económico. Eu às vezes até digo que muito bons e muito conseguem</p>

	<p>aprender os alunos relativamente à família que têm. Não sei, o que se poderá fazer mais, não digo que não se pudesse fazer, mas eu não sei o que é que eu hei-de fazer mais, se alguém conseguir dar ideias eu aceito-as com toda a vontade.”</p> <p>P6: “Eu acho que a escola já está no limite das suas capacidades na implementação de projetos.”</p>
--	--

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal