



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar**

Helena Mafalda Pinto Monteiro Galvão

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar**

Helena Mafalda Pinto Monteiro Galvão

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Carlos Pires

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Carlos Pires pela constante disponibilidade, espírito crítico, confiança e pelas suas sugestões ao longo desta etapa fundamental para a minha formação académica e pessoal.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa por toda a partilha de saberes ao longo destes cinco anos de formação.

Aos alunos com quem aprendi a verdadeira dimensão de ser professor.

A todos os orientadores cooperantes.

Aos amigos de sempre e ao novos amigos pela presença, apoio, ânimo, incentivo e espírito de companheirismo nos momentos de maior dificuldade e desânimo.

Aos meus pais, sem os quais não teria sido possível concluir com sucesso mais uma etapa determinante da minha vida. Dedico este trabalho a eles, que sempre foram e continuarão a ser uma fonte de inspiração, um porto seguro.

RESUMO

O presente relatório reporta, segundo uma perspetiva reflexiva, o caminho percorrido ao longo do período de prática interventiva, realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Procede-se, assim à descrição dos momentos mais marcantes deste período: observação do contexto educativo e conseqüente avaliação diagnóstica; construção do Plano de Trabalho de Turma (PTT); intervenção pedagógica; e avaliação do referido percurso formativo.

Segundo uma perspetiva integradora surge o estudo *Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar*, que invoca uma componente de cariz ético-social fundamental para o desempenho da profissão docente.

Pretende-se, assim, legitimar dimensões no âmbito da organização e gestão das aprendizagens dos alunos, bem como a legitimação de outros domínios que se articulam com aquele, neste caso específico a relação entre a escola e a família dos alunos. O estudo decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola integrada num agrupamento de escolas do concelho de Odivelas.

Foi assim possível constatar a função atribuída por professores e pais à “caderneta escolar”, neste contexto específico, bem como tecer algumas considerações face ao seu uso como aliado no estreitamento da relação escola-família.

Permitiu, ainda, compreender as conceções de professores e pais face ao envolvimento parental em toda a ação educativa escolar.

Palavras-chave: Relação Escola-Família; Envolvimento Parental; “Caderneta Escolar”

ABSTRACT

This report relates, according to a reflexive perspective, the path along the interventional practice period held in the framework of the course (UC) Supervised Teaching Practice II (Prática de Ensino Supervisionada II – PES II). The procedure is thus the description of the most important moments of this period: observe the educational context and consequent diagnostic evaluation; construction of Class work Plan (Plano de Trabalho de Turma - PTT); educational intervention; and evaluation of the said formation.

According to an integrative perspective arises the study Parental Involvement in School Education Action, which invokes a fundamental ethical and social nature component to the performance of the teaching profession.

It is intended, thus legitimizing dimensions within the organization and management of student learning as well as the legitimacy of other areas, which are linked with that, in this particular case the relationship between the school and the family of the students. The study took place in a class of 3rd grade, an integrated school in a school of grouping of Odivelas county.

It was thus possible to verify the function assigned by teachers and parents to "card report" ("caderneta escolar") in this particular context and make some consideration in relation to its use as an ally in strengthening school-family relationship. It allowed also to understand the conceptions of teachers and parents against the parental involvement throughout the school educational activity.

Keywords: School-family Relationship; Parental Involvement; "Card Report" ("caderneta escolar")

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1 O Meio, o Agrupamento e a Escola.....	3
1.2 A Turma	5
1.2.1 Organização e Gestão dos Materiais e Espaços de Aprendizagem	5
1.2.2 Organização e Gestão dos Tempos e dos Conteúdos	7
1.2.3 Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Educativa	8
1.2.4 Sistemas de Regulação e Avaliação da Aprendizagem	9
1.3 As Famílias e o seu Envolvimento no Contexto Escolar	10
1.4 Avaliação Diagnóstica dos Alunos.....	11
1.4.1 Competências Sociais	11
1.4.2 Português	12
1.4.3 Matemática	13
1.4.4 Estudo do Meio.....	13
2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO	14
2.1 Envolvimento Parental na Educação Escolar	15
2.2 Fundamentação dos Objetivos	19
2.2.1 Objetivos Gerais de Intervenção.....	19
2.2.2 Objetivo Geral no âmbito da Temática Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar.....	22
3. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	26
3.1 Técnicas de Recolha de Dados.....	27
3.1.1 Análise Documental.....	27
3.1.2 Inquérito por Entrevista e por Questionário.....	29
3.1.3 Observação	31
3.2 Tratamento e Análise de Dados	32
3.2.1 Cadernetas Escolares.....	33

3.2.2 Entrevista e Questionário.....	35
4. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA	39
4.1 Apresentação e Fundamentação dos Princípios Orientadores do Plano de Trabalho de Turma	39
4.2 Estratégias Globais de Intervenção e Contributo de cada Disciplina para a Concretização dos Objetivos Gerais de PTT	40
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
5.1 Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	47
5.1.1 Competências Sociais	48
5.1.2 Português	49
5.1.3 Matemática	51
5.1.4 Estudo do Meio.....	51
5.1.5 Expressão Artística e Físico-Motora.....	52
5.2 Avaliação do Plano de Trabalho de Turma	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	65
Anexo A.	66
Anexo B.	67
Anexo C.	68
Anexo D.	70
Anexo E.	73
Anexo F.	75
Anexo G.	77
Anexo H.	79
Anexo I.	81
Anexo J.	88
Anexo K.	89
Anexo L.	90
Anexo M.	91
Anexo N.	92
Anexo O.	96
Anexo P.	104

Anexo Q.	106
Anexo R.	107
Anexo S.	108
Anexo T.	109
Anexo U.	112
Anexo V.	113
Anexo W.	115
Anexo X.	118
Anexo Y.	120
Anexo Z.	123
Anexo AA.	125
Anexo AB.	126
Anexo AC.	127
Anexo AD.	128
Anexo AE.	129
Anexo AF.	130
Anexo AG.	131

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
1.ºCEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2.ºCEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
3.ºCEB	3.º Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
EB1	Escola Básica do 1.º ciclo
EE	Encarregados de Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PTT	Plano de Trabalho de Turma
RI	Regulamento Interno
TPC	Trabalhos para Casa
UC	Unidade Curricular
UAAM	Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próxima

INTRODUÇÃO

Desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), o presente relatório pretende dar a conhecer o percurso realizado ao longo do período de prática pedagógica. O mesmo englobando uma retrospectiva reflexiva acerca dos momentos mais marcantes do percurso formativo referido: observação do contexto educativo; construção de um Plano de Trabalho de Turma (PTT); execução dos pressupostos presentes no PTT; e avaliação. As informações apresentadas advêm do trabalho desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, integrada numa escola localizada no concelho de Odivelas.

O presente relatório abrange ainda uma segunda dimensão, um estudo que se reporta ao envolvimento parental nos vários domínios da ação educativa escolar. O tema resulta dos meus interesses pessoais e profissionais, na medida em que a profissionalização não se restringe, exclusivamente ao domínio de conhecimentos do foro científico e à organização e gestão de atividades em sala de aula, devendo igualmente englobar conhecimentos e capacidades de interação com a família dos alunos. Por forma a tornar concretizável o estudo no âmbito do Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação (EE) na vida escolar dos seus educandos foi definido o seguinte objetivo geral: *Conhecer e compreender as perspetivas e os processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares*. As técnicas de recolha de dados utilizadas assentam numa ótica de observação indireta – análise documental; inquérito por entrevista aplicado à orientadora cooperante; e questionário destinado aos pais dos alunos – e de observação direta de carácter naturalista não participante e estruturada.

No que diz respeito à sua organização, o relatório encontra-se estruturado em sete capítulos: i) *Introdução*; ii) *Caracterização do Contexto Socioeducativo*; iii) *Problemática e Objetivo Gerais de Intervenção*; iv) *Metodologia de Recolha e Tratamento de Dados*; v) *Processo de Intervenção Educativa*; vi) *Análise dos Resultados*; e vii) *Considerações Finais*.

No capítulo *Caraterização do Contexto Socioeducativo* é feita uma contextualização fundamentada e reflexiva acerca do local onde decorreu o período de prática interventiva. Foram contemplados aspetos relativos à caracterização do meio, escola e turma; as finalidades educativas da orientadora cooperante; aspetos

relacionados com envolvimento parental no contexto educativo; bem como os dados relativos à avaliação diagnóstica.

O capítulo *Problemática e Objetivo Gerais de Intervenção* contempla a identificação da problemática, resultante das fragilidades encontradas no contexto de estágio, e fundamentação relativa ao estudo *Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar*.

No capítulo *Metodologia de Recolha e Tratamento de Dados* apresentamos as técnicas de recolha de dados, e, segundo uma perspetiva reflexiva, os dados recolhidos ao longo do período de intervenção face ao estudo desenvolvido.

O capítulo *Processo de Intervenção Educativa* abrange os princípios da ação pedagógica devidamente fundamentados e as estratégias de intervenção e o seu contributo para a concretização dos objetivos gerais do PTT.

No penúltimo capítulo *Análise dos Resultados* apresentamos uma apreciação comparativa entre os resultados iniciais das aprendizagens dos alunos e os dados obtidos no final do período de intervenção.

Por fim, no último capítulo *Considerações Finais*, tecemos breves considerações sobre todo o percurso formativo, com especial enfoque no estudo desenvolvido.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1 O Meio, o Agrupamento e a Escola

O agrupamento de escolas onde decorreu a prática de ensino supervisionada localiza-se na zona ocidental do Concelho de Odivelas, abrange uma área de 4,7 km² e um total de 23 041 habitantes (Censos, 2011). Na zona envolvente predominam os serviços, o comércio, e um conjunto de locais com interesse histórico e arquitectónico acrescido.

De acordo com o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) os alunos são oriundos de uma grande diversidade de nacionalidades, mais especificamente vinte e quatro diferentes, predominando a portuguesa. O nível económico das suas famílias é médio-baixo, sendo que 49,4% dos alunos são subsidiados.

Na zona geográfica envolvente ao agrupamento, a grande maioria da população é natural de Portugal, representado um total de 84% da população fixa (Censos, 2011).

Quanto à nacionalidade, 88,3% são portugueses, seguindo-se os cidadãos de países africanos (3,5%); de dupla nacionalidade (3,4%); de países americanos (2,6%); de países europeus (1,5 %) e outros (0,6 %) (Censos, 2011).

No que concerne às qualificações académicas da população da freguesia onde o agrupamento se insere, mais de metade da população não possui níveis académicos superiores ao 2.º ciclo do ensino básico, sendo que 8,8% não tem nenhum nível de escolaridade. Apenas 11,5% da população possui qualificações académicas superiores (Censos, 2011).

Da análise feita à estrutura etária da população residente entre os anos de 2001 e 2011, consta-se que a população jovem diminuiu nos grupos etários dos 0-14 anos e dos 15-24 anos. Há ainda uma redução no grupo dos 25-64 anos e um aumento da população a partir dos 65 anos, tal como se verifica nos números extraídos dos Censos de 2011, o que leva a concluir que a população está a envelhecer nesta zona do Concelho de Odivelas onde está inserido o Agrupamento e esta escola em particular.

Esta zona agrega “várias áreas urbanas de génese ilegal . . . com habitações

de baixa qualidade” (PEA, 2014/2018, p. 21) e, sem infraestruturas direcionadas para o apoio de cariz social e cultural.

Este é um agrupamento de grande dimensão que se constituiu no ano de 2013 (Projeto Educativo de Agrupamento, 2014/2018), integra dez estabelecimentos e compreende cinco tipologias de ensino: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB); 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB); e Ensino Secundário.

Segundo dados do relatório de avaliação externa elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) expressos no PEA (2014/2018), um dos pontos fracos do agrupamento reside na “falta de implementação de estratégias que promovam um maior envolvimento e corresponsabilização dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos” (p. 26).

O estabelecimento de ensino onde decorreu o período de prática compreende duas tipologias de ensino: Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Na primeira existem dois grupos orientados cada um por um educador de infância, e na segunda existem nove turmas. As disciplinas Expressão Artística e Expressão Físico-Motora são asseguradas por professores especialistas. A coordenação da escola fica a cargo de um professor não titular de turma, que acumula funções de apoio pedagógico.

O estabelecimento integra, ainda, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita (UAAM), criada ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. De acordo com o presente diploma, este tipo de unidades constituem uma resposta educativa de cariz especializado, integrando escolas que concentrem alunos com este tipo de problemáticas.

A escola dispõem dos seguintes recursos físicos: oito salas de aula para o 1.º CEB, duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, uma sala de apoio à multideficiências (UAAM), dois gabinetes de trabalho, um gabinete de apoio, uma Biblioteca Escolar, um espaço exterior polivalente, um refeitório com cozinha, um espaço exterior coberto e um monobloco – onde estão instaladas as Atividades Tempos Livres (ATL), onde decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (PEA, 2014/2018).

A população escolar é constituída por: doze docentes (dez professores e dois educadores), oito assistentes operacionais, uma professora de apoio, que acumula

funções de coordenação, e um professor de ensino especial.

A UAAM é constituída por: dois professores de ensino especial, dois terapeutas da fala, um terapeuta ocupacional e um fisioterapeuta. A unidade dispõe ainda de uma parceria com Câmara Municipal de Odivelas, a fim de proporcionar aos seus alunos sessões de *hipoterapia*.

Contempla, ainda, na sua oferta educativa, Atividades de Enriquecimento Curriculares (AEC), de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que neste caso são as seguintes: Expressão Plástica, Educação Musical; Expressão Físico-Motora, capoeira e inglês.

1.2 A turma

A turma é constituída por vinte e dois alunos, dos quais nove são do sexo masculino e treze do sexo feminino, cujas idades variam entre os 8 e os 10 anos. Integra alunos matriculados em diferentes anos de escolaridade: vintes alunos no 3.º ano (dos quais dois trabalham conteúdos programáticos do 2.º ano de escolaridade); e dois alunos matriculados no 2.º ano.

No que diz respeito às nacionalidades dos alunos, esta é uma turma com um elevado grau de heterogeneidade, composta por dezassete alunos de nacionalidade portuguesa, um aluno de nacionalidade moldava, um aluno proveniente de São Tomé e Príncipe, um aluno cabo-verdiano, um outro proveniente da Guiné e por fim, um aluno de nacionalidade brasileira (PTT, 2014). Não integram a turma alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

De acordo com o PTT (2014), a generalidade dos alunos pertence a um nível socioeconómico médio-baixo, dos quais oito beneficiam de Apoio Escolar Social (ASE) e, destes cinco obtêm um benefício total.

1.2.1 Organização e Gestão dos Materiais e Espaços de Aprendizagem

Toda a ação pedagógica com a turma, desenvolve-se por excelência, na sala de aula, localizada no primeiro piso do edifício principal da instituição. De acordo com

Arends (1995), “as salas de aula podem ser vistas como sistemas sócias e ecológicos que incluem e influenciam as necessidades e os motivos dos indivíduos, os papéis institucionais e a interação entre as necessidades de um membro e as normas do grupo” (p. 129).

A mesma encontra-se organizada de modo a que todos os alunos se disponham uniformemente em três filas horizontais, dois alunos por mesa¹. Esta organização das mesas é permanente ao longo de todas as atividades letivas. Neste sentido, a disposição do mobiliário não proporciona um ambiente impulsionador de aprendizagens cooperativas e do desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, uma vez que a disposição espacial das mesas de trabalho não proporciona o trabalho em pequeno grupo. Segundo Niza (1998), o trabalho cooperativo, em pequenos grupos ou a pares permite aos alunos atingir objetivos comuns e assim contrariar a tradição “individualista e competitiva do trabalho na escola” (p. 4). Por outro lado, e de acordo com a teoria de Vygotsky da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) “graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente” (Newman, Griffin & Cole, 1991, citado por Coll et al., 2001, p. 125).

A sala dispõe dos seguintes recursos materiais²: mesas, cadeiras, armários de apoio, dois quadros de ardósia, um quadro interativo, um lavatório, computador com acesso à internet e um projetor. As paredes encontram-se, na sua quase totalidade, desnudadas de qualquer tipo de instrumentos de pilotagem de trabalho dos alunos ou materiais fornecidos pela orientadora cooperante, não existindo áreas de trabalho com finalidades específicas, com exceção de um pequeno armário de apoio onde estão expostos alguns livros de autor (biblioteca da sala).

Os materiais curriculares utilizados são os manuais escolares, livros de apoio (fichas/atividades) e o quadro/quadro interativo.

¹ Ver anexo A, página 64 – Planta da sala de aula.

² Ver anexo A, página 64 – Planta da sala de aula.

1.2.2 Organização e Gestão dos Tempos e dos Conteúdos

A gestão do tempo é feita pela orientadora cooperante com base no plano semanal³ definido e estruturado no início do ano letivo. A distribuição dos tempos letivos concentra todas as atividades letivas da turma no período da manhã, entre as 8h e as 13h30. O plano da turma apresenta uma carga horária semanal que contempla todas as componentes do currículo, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística e Físico-Motora e Apoio ao Estudo, em conformidade com o anexo I ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, sofrendo alterações de acordo com as dinâmicas e ritmos de trabalho dos alunos.

As rotinas diárias são constantes ao longo de todos os dias da semana. Assim no início de cada aula, a professora cooperante regista no quadro a data e o nome da instituição. Seguem-se momentos expositivos com o objetivo de introduzir ou dar continuidade a algum conteúdo programático, sendo estes momentos de trabalho em grande grupo.

O trabalho desenvolvido em sala de aula é orientado a partir das planificações concebidas no início do ano, mensalmente e semanalmente pelo grupo de professores de cada ano de escolaridade, neste caso do 2.º e 3.º ano. As orientações de cada aula assumem como referência as metas curriculares de Português e Matemática do Ensino Básico, os programas do ministério da educação e os manuais escolares adotados pelo agrupamento de escolas.

Os alunos desempenham um papel passivo na preparação/planificação do trabalho desenvolvido em sala de aula, na medida em que não é feita uma gestão cooperada do currículo entre alunos e professor. Niza (1998) define o processo de gestão cooperada do currículo como uma parceria que “compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo [integrando] todo o processo de aprendizagem” (p. 8). Esta parceria representa o primeiro passo para a cooperação no ensino.

³ Ver anexo B, página 65 – Plano semanal.

1.2.3 Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Educativa

No decurso do período de observação, através de observação direta e através de algumas conversas de cariz informal com a orientadora cooperante, foi possível averiguar quais os princípios orientadores da sua ação educativa.

As intencionalidades educativas que orientam a ação pedagógica da orientadora cooperante, nomeadamente a interação professor/aluno e os processos de ensino adotados assentam num modelo pedagógico do tipo transmissivo. O ensino é centrado na orientadora cooperante, desempenhando esta o papel de detentora do conhecimento. As únicas formas de passagem de conhecimentos aos alunos, em sala de aula, são a professora, os manuais escolares e os livros de atividades. Esta perspetiva transmissiva remete quase sempre o papel do aluno para segundo plano. Contudo, de acordo os dados recolhidos em momentos de conversa informal com a orientadora cooperante, a metodologia adoptada e o papel passivo do aluno derivam da atual exigência curricular a que ambos os atores (professores e alunos) estão sujeitos. Neste sentido, não foi observável uma permanente e efetiva troca horizontal de conhecimento entre pares (professor/alunos e alunos/alunos). Aferimos no entanto a abertura da orientadora cooperante para a implementação de estratégias pedagógicas que vão ao encontro dos pressupostos da “escola construtiva” (Tonucci, 1986), nomeadamente o trabalho em equipa, pequeno grupo e a valorização dos saberes e conhecimentos que cada criança possui, fruto das suas experiências e vivências. Só assim, é possível transformar os saberes curriculares em saberes reais e significativos, sendo atribuída responsabilidade à criança no momento de construir o seu próprio conhecimento (Tonucci, 1986).

Relativamente à articulação curricular, entre disciplinas, não verificámos uma intencional conexão entre saberes das diversas áreas, sendo estabelecidos diferentes tempos para cada disciplina.

As modalidades de trabalho adotadas e observadas são do tipo coletivo e individual, com recurso a material pedagógico igual para todos os alunos do mesmo ano curricular, isto é, todos os alunos trabalham de igual forma as mesmas matérias. Não se verificando desta forma, o desenvolvimento e a implementação de práticas diferenciadas e trabalho cooperativo. De acordo com Santana (2000), aceitar as diferenças existentes no seio da turma e “o conhecimento . . . dos outros que cada um

vai adquirindo permite-lhe a potencialização e a valorização dos saberes mútuos e a ajuda nas suas dificuldades” (p. 33). De acordo com alguns autores a implementação de práticas diferenciadas aumenta a possibilidade de o aluno ter sucesso e de colmatar/minimizar as suas fragilidades. Para Heacox (2006), “o ensino diferenciado é um conjunto de estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficaz” (p. 24). Para Perrenoud (1997, citado por Santana, 2000), diferenciar é “romper com a pedagogia magistral . . . mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p.30).

1.2.4 Sistemas de Regulação e Avaliação da Aprendizagem

De acordo com o PTT (2014) e com informações concedidas pela orientadora cooperante em momentos de conversa informal, esta valoriza, preferencialmente, o percurso formativo do aluno. Neste sentido, não atribui classificações aos alunos só com base nos resultados que estes obtêm nas produções finais – fichas de avaliação. Assim, organiza as avaliações dos alunos em três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e sumativa.

Através da avaliação diagnóstica a orientadora cooperante faz um levantamento das potencialidades e fragilidades dos alunos, identificando os seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos que irão ser trabalhados.

A formativa consiste numa recolha permanente de dados e indicadores que traduzem a participação ativa dos alunos ao longo de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo a regulação do mesmo. Sendo esta recolha feita através de instrumentos de pilotagem como o caderno diário e os registos escritos dos alunos (PTT, 2014).

Por fim, a avaliação sumativa consiste na realização de fichas de avaliação, no final de cada período letivo para cada disciplina (Matemática, Português e Estudo do Meio).

No entanto, durante o período de observação e intervenção apenas foi possível constatar o recuso a uma modalidade de avaliação, a do tipo sumativa.

1.3 As Famílias e o seu Envolvimento no Contexto Escolar

Na perspetiva Montadon e Perrenoud (2001), *família* é um sistema aberto, na medida em que todos os seus membros ou parte deles, diariamente, desempenham um papel ativo na comunidade. As transformações no comportamento dos casais e na estrutura e tipo de famílias (famílias nucleares; extensas; reconstitutivas; monoparentais; e homossexuais) que tem vindo a ocorrer nas últimas décadas, repercutiu-se na forma como são compreendidas as necessidades e interesses dos pais e dos filhos (Montadon & Perrenoud, 2001). Neste sentido, importa perceber o tipo e estrutura familiar dos alunos da turma.

Dos vinte e dois alunos da turma, a maioria (13) pertence a famílias com uma estrutura organizacional do tipo nuclear, composta por um casal, pai e mãe, e em alguns casos por um, dois ou mais de dois irmãos. Oito alunos pertencem a famílias com uma estrutura organizacional do tipo monoparental, compostas por um adulto, mãe ou avó, e em alguns casos por um, dois ou mais de dois irmãos.

Treze integram famílias do tipo nuclear e oito famílias monoparentais.

Durante o período de observação em contexto educativo não foi possível recolher elementos significativos e tradutores do grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares. Contudo, a análise do Regulamento Interno (RI) permitiu concluir que há uma clara intencionalidade por parte do agrupamento em promover o envolvimento dos pais na ação educativa escolar. Assim, segundo o RI (2014), cada Encarregado de Educação (EE) deve:

- i) acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; ii) promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; iii) contribuir para a criação e execução do projeto educativo e regulamento interno do agrupamento . . . [participar] na vida do agrupamento; e iv) cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos. (p. 52)

No sentido de se tratarem assuntos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a orientadora cooperante dispõe de uma hora de atendimento semanal, podendo a mesma ser requerida pelos pais/EE ou pela própria professora, a par das habituais reuniões realizadas no final de cada período letivo com todos os EE.

1.4 Avaliação Diagnóstica dos Alunos

A avaliação diagnóstica é uma das fases mais importante do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que fornece elementos fundamentais ao professor acerca das potencialidades e fragilidades da turma a que preside. A recolha destes dados possibilita a conceção de um Plano de Trabalho de Turma adequado às necessidades e interesses dos alunos. Cortesão (2002), reforça esta ideia ao afirmar que a recolha destes elementos por parte do professor permitirá “adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (p.39)

Neste sentido, proceder-se-á seguidamente à análise das competências adquiridas pelos alunos da turma nas diferentes disciplinas e ao nível das competências sociais. Importa realçar que durante o período de observação de contexto educativo não foi possível recolher dados relativos às disciplinas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, na medida em que o seu lecionamento fica a cargo de professores coadjuvantes durante o período destinado às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

1.4.1 Competências Sociais

A avaliação diagnóstica das competências sociais foi organizada segundo quatro dimensões⁴: i) respeitar as regras de aula/trabalhar de forma cooperativa; ii) realizar atividades de forma responsável; iii) participar ativamente nas dinâmicas de sala de aula; e iv) respeitar os outros e a si.

⁴ Ver anexo C, página 66 – Tabela da avaliação diagnóstica das Competências Sociais.

Com base na análise dos dados de avaliação expressos na tabela, podemos definir como potencialidades da turma, ao nível das competências sociais, as dimensões relativas à *participação ativa dos alunos nas dinâmicas de sala de aula* e o *respeito pelos outros e por si*. Assim, mais de metade dos alunos da turma *participam quando solicitados, de forma pertinente e respeitam a opinião e as ideias dos colegas e do professor*. Contudo, os momentos dedicados à comunicação e ao participação dos alunos são escassos, não sendo esta uma prática comum na ação educativa da orientadora cooperante.

Em oposição, apresentam dificuldades acrescidas ao nível do *trabalho cooperativo* e na *partilha de dúvidas/questões relativas aos conteúdos trabalhados*, quer com os colegas quer com a orientadora cooperante.

Consideramos ainda relevante referir o fraco domínio por parte da turma de algumas *regras de sala de aula*, nomeadamente a *falta de sentido de oportunidade aquando de colocar o dedo no ar* e no momento de *aguardarem a sua vez de falar*.

1.4.2 Português

Destacamos o domínio da Expressão do Oral como aquele em que os alunos apresentam menores dificuldades⁵. Neste sentido, ao nível da competência específica da expressão oral a quase totalidade dos alunos da turma, nas mais diversas situações, *faz um uso adequado do vocabulário relativamente ao tema e à situação em questão, organiza corretamente frases e usa a palavra de forma clara, audível e expressiva*.

As competências em que os alunos apresentam maiores dificuldades são a da Escrita, Leitura e Compreensão do Oral.

No que diz respeito ao domínio da Escrita destacamos a falta de *organização no momento de sequenciarem as ideias de um dado texto* e a *ausência de práticas de revisão textual com vista ao seu aperfeiçoamento*.

No que se refere à competência específica da Leitura os alunos revelam maiores dificuldades em momentos de *leitura em voz alta*, sendo que a maioria não o

⁵ Ver anexo D, página 68 – Tabela da avaliação diagnóstica de Português.

faz de *forma fluente e expressiva*. Relevam ainda dificuldades ao nível da *compreensão do sentido global de um dado texto*.

Finalmente, ao nível da competência específica da Compreensão do Oral os alunos não identificam com relativa facilidade a *informação essencial e acessória* de um dado texto.

1.4.3 Matemática

Através da análise dos dados de avaliação expressos na tabela de observação é possível concluir que a maioria dos alunos apresenta relativa facilidade no *uso do algoritmo da adição e da subtração*⁶. Ainda dentro deste tópico a *resolução de problemas envolvendo a multiplicação* apresenta dificuldades acrescidas a alguns alunos da turma, tal como o *recurso a estratégias de cálculo mental, a compreensão de frações e a identificação do significado de quociente, parte-todo e operador*.

Destacamos, por último o domínio das Capacidades Transversais onde é possível constatar a fraca consolidação, por parte de todos os alunos, da turma de competências de *interpretação, representação de informação e ideias matemáticas aquando da sua apresentação sob diversas formas*.

1.4.4 Estudo do Meio

Os domínios onde os alunos revelam uma apropriação mais consistente dos conteúdos são: *A sua naturalidade e nacionalidade* e *O seu corpo*⁷.

Relativamente ao domínio *A sua naturalidade e nacionalidade*, a generalidade dos alunos consegue distinguir *distinção entre país, distrito e conselho*.

Ao nível do domínio *O seu corpo*, os alunos já conseguem identificar fenómenos relacionados com as *funções vitais do sistema circulatório* e reconhecer exemplos de *situações agradáveis e desagradáveis* ao mesmo tempo que *identificam diferentes possibilidades de reação às mesmas*.

⁶ Ver anexo E, página 71 – Tabela da avaliação diagnóstica de Matemática.

⁷ Ver anexo F, página 73 – Tabela da avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.

Identificamos como principais fragilidades o *reconhecimento de fenómenos relacionados com algumas funções vitais do sistema digestivo e respiratório* ao nível do tópico O seu corpo; e dos *efeitos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas*; ao nível do domínio A saúde do seu corpo.

Por último, identificamos como principal fragilidade do grupo de alunos o domínio de competências de reflexão e análise crítica face os conteúdos trabalhados, nomeadamente: i) *interpretar dados*; ii) *tirar conclusões*; iii) *inferir*; e iv) *refletir criticamente acerca dos temas trabalhos*.

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

A iniciação à prática profissional, no âmbito da profissionalização para a docência, inclui a observação e colaboração em situações de ensino e a prática supervisionada, proporcionando experiências de planificação, ensino e avaliação, “de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula” (Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Este princípio invoca a complementaridade que deve existir entre esta componente de formação (iniciação à prática profissional). No entanto, convoca também as restantes componentes, por forma a responder às exigências do desempenho profissional docente: i) área de docência; ii) área educacional geral; iii) didáticas específicas; e iv) área cultural, social e ética (Artigo 7.º, Decreto-Lei n.º 79/2014).

Esta perspetiva integradora permite-nos, de alguma modo, compreender a complexidade e abrangência, quer das situações educativas, quer das competências profissionais do docente, que não se confinam ao domínio científico disciplinar e das didáticas específicas. É nessa perspetiva que a formação na “área educacional geral” faz sentido, abrangendo “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de aula, nas organizações educativas e na relação com a família e a comunidade” (n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Estes pressupostos, no âmbito da iniciação à prática profissional, legitimam, não só a priorização de dimensões como a organização e relação pedagógica, a

gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens, como também a priorização de dimensões reportadas a outros domínios, que se articulam com aqueles, como é o caso da relação com as famílias. Assim, entendemos que a caracterização das situações educativas e do trabalho docente realizado neste trabalho constitui a base de um processo de problematização assente nas potencialidades e fragilidades emergentes naquelas duas dimensões. Na primeira, basicamente, reportam-se a modos de organização do espaço e de gestão do tempo, aos princípios pedagógicos que condicionam a organização do trabalho e os papéis dos atores envolvidos, e à regulação das aprendizagens. Na segunda dimensão, reportam-se ao envolvimento dos pais e EE naqueles domínios da vida escolar dos seus educandos.

Tendo por base a argumentação apresentada e as prioridades estabelecidas, procuramos, por um lado, problematizar a participação dos pais na escola e, por outro, apresentar os objetivos que nortearam a nossa intervenção e a sua fundamentação.

2.1 *Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar*

De acordo com Silva (2010):

a história da relação escola-família intersecta as histórias da educação familiar e escolar. A educação familiar, mais antiga do que a escolar, na medida em que aquela sempre terá existido, foi assumindo diferentes formas e modalidades (nem todas eventualmente ainda hoje conhecidas) conforme o momento histórico e o tipo de sociedade. (p. 443)

Tradicionalmente “os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores” (Marques, 1997, p. 27). Os professores, por outro lado, aceitavam, deliberadamente, a assumida passividade dos pais face à vida escolar dos filhos (Davies, Marques & Silva, 1997).

Durante a segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais sofreram consideráveis transformações do ponto de vista cultural, económico e social, conduzindo, inevitavelmente, “a uma reconfiguração da relação escola-família” (Stoer & Silva, 2005, citado por Silva, 2010, p. 446).

No caso específico de Portugal, a mudança de regime político de um longo e pesado período de ditadura para um regime democrático assente em pressupostos socialistas, conduziu a uma mudança drástica no nível de vida da população portuguesa. Neste período de mudanças e “de luta pela democratização do país . . . foram apresentadas propostas de reforma educativa que previam a existência de estruturas de consulta directa e cooperação com os pais e alunos” (Davies, 1989, p.31).

No plano atual, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986)⁸ e o quadro normativo legal em vigor, a participação das famílias no processo de administração e gestão das escolas surge de forma muito mais representativa, na medida em que lhes foi atribuído, progressivamente, um papel mais ativo na vida escolar dos seus filhos. Na perspetiva de Silva (2001):

praticamente um quarto de século depois do 25 de Abril pode finalmente afirmar-se que existe uma legislação minimamente coerente sobre a participação dos pais, quer a nível dos estabelecimentos de educação e ensino, quer a outros níveis do sistema educativo, quer ainda para além do próprio sistema educativo. (p. 194)

Esta breve perspetiva histórica sobre a relação Escola-Família, não surge de forma descontextualizada no presente ponto, ao invés assume um carácter introdutório fundamental para a compreensão da importância do tema para a vida escolar de todos os alunos e por conseguinte para a colmatação das suas fragilidades, sejam estas ao nível das competências sociais ou das disciplinas.

Perante a premissa que de as relações formais entre escola e família sofreram um significativo estreitamento, valerá a pena refletir acerca de algumas questões fundamentais: Poderão os pais participar no processo de ensino-aprendizagem, não limitando a sua integração na comunidade escolar à incorporação dos órgãos de gestão e administração? Será, possível e plausível a presença dos pais no interior da sala de aula no âmbito da implementação de atividades escolares? Até que ponto

⁸ Lei n.º 46/86, promulgada a 14 de Outubro de 1986 pela Assembleia da República, estabelece um quadro geral do sistema educativo português, institucionalizando “o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º).

poderão os pais participar no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e sociomoral dos seus educandos?

Ao recuperamos os dados apresentados anteriormente nos pontos: O meio, o agrupamento e a escola; e Relação entre o contexto familiar e o contexto escolar, relativos à questão do envolvimento parental na ação educativa, fica patente de acordo com o relatório de avaliação externa elaborado pela IGEC, uma refletida passividade do agrupamento no que toca à implementação de estratégias impulsionadoras do envolvimento dos pais em toda a vida escolar dos seus educandos. Contudo, a análise do RI sugere uma abertura por parte do agrupamento ao nível da promoção e implementação de estratégias que concorram para o estreitamento desta relação, quer ao nível dos órgão de gestão, quer a nível pedagógico. De acordo com Lima (2002) “a cidadania activa implica a . . . participação [dos pais] em novos níveis de acção, no interior destas organizações, [as escolas], incluindo a sala de aula” (p. 146).

Neste sentido e perante as premissas de que todas as famílias de forma direta ou indireta possuem uma visão didática do mundo, surge a necessidade de as *chamar* a participar na construção da formação pessoal e intelectual dos seus educandos, não só no interior dos seus *lares*, mas sobretudo dentro da *escola*.

Desta forma, fazendo um ponto da situação, importa reafirmar a incontornável importância do envolvimento dos pais em questões de foro administrativo, patenteada no plano normativo, nomeadamente pela Lei n.º 7/77⁹, LBSE (1986) e Decreto-Lei n.º 137/2012¹⁰, entre outras. Por outro, a sua inigualável relevância no acompanhamento, em casa, do percurso académico dos seus educandos através da ajuda disponibilizada durante a realização dos trabalhos de casa, através do questionamento frequente acerca do seu dia-a-dia, através da verificação da caderneta, entre outros. Contudo, mantém-se uma das questões iniciais, à qual vamos retomar *Até que ponto poderão os pais participar no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e sociomoral dos seus educandos?*.

⁹ Lei n.º 7/77, promulgada a 1 de fevereiro de 1977 pela Assembleia da República, legitima a integração no sistema educacional português das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 137/2012, promulgado a 2 de julho de 2012 pela Assembleia da República, “procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Artigo 1.º).

Ao refletirmos, pragmaticamente, acerca deste envolvimento facilmente vislumbramos um conjunto de benefícios inerentes à referida parceria – desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, por exemplo. Davies et al. (1989) legítima esta convicção, ao defender que “o envolvimento dos pais [está] ligado ao desenvolvimento das crianças e ao sucesso acadêmico e social dos alunos na escola” (p. 38). Ainda neste âmbito Henderson (1987, citado por Davies et al., 1989) confirma este paradigma, “quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar” (p. 38). Sendo que os mencionados efeitos ao nível do aproveitamento escolar “fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais” (Marques, 1993, p. 25).

Por outro lado, não queremos com isto reduzir o papel do professor ou menosprezar a sua importância em todas as dinâmicas desenvolvidas dentro das fronteiras da escola, queremos antes reforçar a importância do seu papel na criação de condições favoráveis ao envolvimento das famílias no dia-a-dia escolar dos seus educandos.

Segundo Lima (2002) a relação estabelecida entre a escola e a família:

para ser particularmente bem sucedida, passa pela chamada dos pais a desempenharem uma função activa e criadora nesse espaço, [a sala de aula], a trabalharem em colaboração com os professores e sob a sua orientação na produção e disseminação de saberes significativos que asseguram experiências de aprendizagem mais ricas. (p. 149)

Efetivamente, de acordo com Villas-Boas (s.d.) e outros autores a relação escola-família “pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da actuação dos próprios educadores”. Nesta linha de pensamento, emerge a necessidade de efetivar a cultura de participação dos vários atores educativos (coordenadores de escola, professores e pais).

Seguindo esta linha de pensamento, e com o objetivo de melhor adequar e adaptar a nossa prática pedagógica às necessidades e interesses da turma e partindo de uma análise detalhada de todos os dados recolhidos no contexto socioeducativo, foi identificado um conjunto de potencialidades e fragilidades. Apresentamos, em

anexo¹¹, um tabela-síntese com as potencialidades e fragilidades para cada uma das disciplinas, para as competências sociais e para a temática *Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar*.

2.2 Fundamentação dos Objetivos

2.2.1 Objetivos Gerais de Intervenção

Apresentamos, de seguida os objetivos gerais de intervenção definidos com o propósito de dar resposta às fragilidades identificadas no meio:

- Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda.
- Desenvolver a compreensão leitora.
- Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico.
- Desenvolver competências de seleção de informação com vista à melhoria da produção de textos expositivos¹².

Definidos os objetivos gerais de intervenção, proceder-se-á seguidamente à sua fundamentação e ao estabelecimento de um quadro teórico de referência de carácter pertinente para o entendimento da problemática, de forma a enquadrar teoricamente a prática pedagógica.

O primeiro objetivo justifica-se com a necessidade de promover a participação ativa e democrática dos alunos em sala de aula e, simultaneamente, o seu desenvolvimento sociomoral (Niza, 1998). A criação de estratégias e estruturas organizativas que promovam a cooperação, atitudes de tolerância, interajuda e companheirismo entre os alunos é essencial para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Esta justificação fundamenta-se com base em prepostos teóricos ligados ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e à teoria sócio construtivista de Vygotsky. Pretendemos, assim, dar “relevo à construção da formação democrática na escola,

¹¹ Ver anexo G, página 75 – Quadro das potencialidades e fragilidades.

¹² O presente objetivo foi definido no âmbito da temática em estudo pela minha colega de estágio. Desta forma, a pertinência da sua abordagem neste relatório não se justifica.

através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares” (Niza, 1998, p.1).

Neste sentido, é fundamental proporcionar momentos de trabalho em pequeno grupo e/ou a pares, levando o aluno a trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta representa a capacidade ou nível de capacidade de uma criança para compreender o modelo de um colega ou adulto mais competente em determinada tarefa. Neste sentido, com o auxílio de um colega mais competente em determinado conteúdo, é possível transformar saberes potências em saberes reais. De acordo com Coll et al. (2001):

aquilo que a pessoa é capaz de fazer com ajuda, na ZDP, em determinado momento, poderá realizá-lo, individualmente, mais tarde: aquilo que, primeiro, se consegue realizar no plano do social e do interpessoal poderá mais tarde ser dominado e realizado, autonomamente. (p. 125)

Assim, o trabalho em pequeno grupo potencia nos alunos a aquisição de competências do foro social e cognitivo, tornando-os pessoas mais cooperativas e tolerantes, contribuindo para a construção do seu sentido social e para a estruturação e organização das suas aprendizagens. Niza (1998) reforça esta ideia ao afirmar que:

a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. (p. 4)

O segundo objetivo fundamenta a necessidade de tornar os alunos, leitores competentes no momento de atribuírem “significado ao que [leem] quer se trate de palavras, de frases, ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.7). Esta é uma competência transversal a todas as disciplinas, neste sentido consideramos essencial a implementação de estratégias impulsionadoras do seu desenvolvimento.

À semelhança do que acontece na compreensão do oral “o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão

da interação do leitor com o texto” (Sim-Sim, 2007, p.7). No entanto, e ainda segundo o mesmo autor, a compreensão leitora depende dos conhecimentos que o leitor possui acerca do tema do texto e das palavras que surgem no mesmo. As estratégias pedagógicas adotadas, devem, desta forma incluir conversas antecipadas “com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida” e promover o “[desenvolvimento] intencional e [explícito] [d]o léxico das crianças” (Sim-Sim, 2007, p. 8).

Viana et al. (2010) reafirma a importância da implementação de tarefas:

que . . . ajudem os alunos a articular os seus conhecimentos com os requeridos pelo texto; que se escolham textos adequados ao nível de conhecimentos dos alunos; . . . [e] que se alargue o conhecimento dos alunos, lembrando que esta ampliação é fundamental para aumentar a capacidade de compreensão dos textos. (p. 10)

Por conseguinte, o ensino da compreensão leitora deve “incluir . . . estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e *conhecimento* que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas da leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

O terceiro objetivo relaciona-se com a importância de promover nos alunos o desenvolvimento de competências de reflexão e análise crítica, partindo dos seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos trabalhados. De acordo com Martins et al. (2007), as estratégias pedagógicas adotadas no decurso da ação educativa devem contemplar momentos de reflexão, questionamento e interação entre pares, isto é, “com outras crianças e com o professor, [estas devem] responder a perguntas . . . confrontar opiniões . . . compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões” (p. 38).

As atividades propostas neste âmbito permitirão aos alunos refletir criticamente acerca de um dado assunto com o intuito de dar respostas aos problemas levantados inicialmente. E assim:

promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis [em várias] áreas / disciplinas do currículo e em diferentes contextos e

situações, como, por exemplo, de tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais. (Lakin, 2006, Tenreiro-Vieira, 2002, citados por Martins et al., 2007, p.17)

O pensamento crítico surge associado ao ensino das ciências, podendo no entanto ser trabalho nas restantes disciplinas, na medida em que este pode ocorrer no âmbito da resolução de problemas e em muitos casos na interação com o outro (Norris & Ennis, 1989 citados por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000), ou seja, em contexto diversificados. Ennis (1985a citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) caracteriza o pensamento crítico como um modo de pensamento racional e reflexivo, devendo ser desenvolvido no âmbito das várias disciplinas. Com base nos pressupostos enunciados verificamos a importância da implementação de estratégias impulsionadoras desta capacidade/competência.

2.2.2 Objetivo Geral no Âmbito da Temática *Envolvimento Parental na Ação Educativa Escolar*

Decorrente das potencialidades e fragilidades identificadas no contexto socioeducativo e dos meus interesses pessoais e académicos foi definido o seguinte objetivo geral:

- Conhecer e compreender as perspetivas e os processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares.

O estabelecimento de um quadro teórico de referência acerca da relação escola-família permitirá alargar o entendimento geral relativo aos significados assumidos pela expressão. De acordo com Silva (2001), “as designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas.” (p. 84). É inquestionável a importância “de sabermos do que estamos a falar quando usamos determinados significados e não outros” (Durkheim, citado por Silva, 2001, p. 84). Desta forma, serão, seguidamente, apresentados alguns conceitos de carácter pertinente para o estudo da problemática, nomeadamente: participação; envolvimento; e relação.

2.2.2.1 Conceitos de *Envolvimento Parental*

Alguns autores, usam, intencionalmente o conceito de *partnership*, para se referirem às relações de cooperação estabelecidas entre pais, escolas e a comunidade envolvente (Epstein, Sanders, Simons, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002, citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007). Henderson e Mapp (2002 citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007) definem *partnership* como o processo no qual os agentes envolvidos têm por objetivo proporcionar um apoio mútuo, ajustando as suas contribuições uns aos outros, de modo a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, os elementos essenciais para se estabelecer esta relação de cooperação entre pais e escola são: o envolvimento dos pais (*parental involvement*) e a participação parental (*parental participation*) (Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007, citados por Smit, Sluiter, Driessen & Slegers, 2007).

Por conseguinte, entende-se por *envolvimento* (dos pais) “o apoio directo [dado pelas] famílias aos seus educandos” (Silva, 2001, p. 92). Este tipo de apoio dá-se, maioritariamente, em casa, através da colaboração no momento da realização dos trabalhos de casa e de diálogos diários acerca do dia-a-dia da criança (atividades escolares).

Por outro lado, “o conceito de *participação* remete . . . para a integração dos órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2001, p. 92). Para Davies et al. (1989) a expressão participação dos pais “é usada . . . exclusivamente para referir aquelas actividades . . . que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (p. 24).

Para um entendimento mais claro e diferenciado das expressões, Silva (2001) afirma que “no primeiro caso predomina o trabalho directo junto dos filhos; [e] no segundo, um trabalho de representação de duas categorias sociais: directamente, a dos outros pais; indirectamente, a dos alunos” (p. 92). O elo de ligação entre os dois conceitos prende-se com a reafirmação da necessidade de partilha de responsabilidades e participação democrática direta dos pais na vida escolar dos filhos, criando-se condições favoráveis ao sucesso escolar dos alunos através do trabalho colaborativo entre família e escola.

O autor opta ainda pelo uso de outro termo na análise dos processos

interativos estabelecidos entre escola e família, *relação*. Este é “mais globalizante [e] . . . recobre um maior leque de situações possíveis: colaboração, cooperação, parceria, mas também descontinuidade, assimetria de poder, tensão, conflito, etc” (Silva, 2001, p. 98).

2.2.2.2 Processos de *Envolvimento Parental*

O objetivo relativo à temática *Processos de Envolvimento Parental* fundamenta a crescente necessidade de compreensão relativa às perspectivas e processos de envolvimento parental na ação educativa escolar, e conseqüentemente, na necessidade de implementar processos que envolvam os pais em atividades de intervenção educativa.

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é do ponto de vista sociológico tido como um comportamento regular, não desviante, na medida em que a entrada das crianças para escola representa na atual sociedade uma etapa normal, quase inata. Esta irrefutável ideia de que todo e qualquer cidadão tem direito à educação e que o Estado deve garantir uma justa e efetiva igualdade de oportunidades do ponto de vista educativo (LBSE, 1986), conduz-nos à premissa de que os pais, devem indiscutivelmente, encarem a escola como parte integrante da sua vida e do seu dia-a-dia. De acordo com Montadon & Perrenoud (2001), “a experiência da escolaridade não é vivida por todos de igual forma. Mas, de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família” (p. 1).

Neste sentido, a escola, deve assumir, adequadamente, a sua valência de responsabilização social e *chamar* os pais para o seio da comunidade escolar, dinamizando a sua participação ativa, criando estratégias e programas que conduzam ao estreitamento da relação estabelecida entre os vários agentes escolares. Para que tal se concretize, numa primeira instância, emerge a necessidade de se estabelecerem *circuitos de comunicação*, através da criação de um *clima de livre expressão* – transposição dos conceitos de Niza, 1998, para a relação escola-família – entre pais e professores. Segundo Davies et al. (1989) os lucros obtidos com esta parceria são múltiplos, nomeadamente ao nível do “desenvolvimento e aproveitamento

escolar das crianças, para os pais, para os professores e [ao nível das] escolas para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (p. 37). Villas-Boas (s.d.) reforça os pressupostos de Davies et al. (1989) ao afirmar que a relação escola-família “pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da actuação dos próprios educadores”.

Desta forma e segundo Davies (1989, citado por Marques, 1997) o envolvimento parental é conseguido através do:

trabalho voluntário dos pais (apoio na organização de visitas de estudo, festas . . .), defesa de pontos de vista (participação nas reuniões de trabalho . . .), atividades de co-produção (participação, ao lado dos professores e dos alunos, na organização de atividades . . .) e participação na tomada de decisões. (p. 111)

Com base nos pressupostos do autor, a escola e o professor devem procurar iniciar esta relação de cooperação com os pais, assumindo, previamente que a mesma pode ser benéfica para os alunos.

As estratégias/programas adotada(o)s para melhorar e aumentar o grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares devem ter por base três grandes abordagens: *comunicação escola-família*; *envolvimento interativo*; e *parceria* (Marques, 1997).

No primeiro caso, *comunicação escola-família*, “os professores clarificam e divulgam o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos seus filhos” (Marques, 1997, p. 30). Sendo este apoio dado de duas formas distintas: i) “reforço, pelos pais, daquilo que os professores querem que os alunos façam em casa” (por exemplo apoio na realização dos trabalhos de casa); e ii) “transferência para os filhos de um capital cultural que os ajude a vencer na escola” (p. 40).

A segunda abordagem, *envolvimento interativo*, baseia-se “num genuíno e mútuo respeito entre pais e professores e [acentua] objectivos semelhantes . . . [ou seja] procura-se que os alunos sejam fluentes quer na sua cultura de origem quer na cultura dominante” (p. 33).

Por último, *a abordagem da parceria*, que engloba elementos das anteriores, é uma “abordagem igualmente preocupada com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças em risco, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário

das escolas” (p.35).

Com base nas estratégias apresentadas, conclui-se que o fundamental é permitir a *entrada* dos pais na esfera escolar como colaboradores e não como *inimigos*. O estabelecimento desta relação de cooperação depende, maioritariamente, da boa vontade de todos os agentes educativos, através de uma maior abertura e tolerância face ao papel assumido por cada um deles.

3. METODOLOGIA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A Educação, à semelhança, de outras “atividades humanas constitui-se . . . como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia” (Afonso, 2005, p. 11). Sendo, indiscutivelmente, um dos pilares da formação humana, a Educação como ciência deve ser alvo de análise, reflexão e ponderação, assumindo-se como objeto de estudo sociológico e cultural.

Neste sentido, qualquer professor assume, inevitavelmente, o papel de investigador dentro da sua sala de aula. Este processo de levantamento de dados pode ser conduzido por diferentes objetivos metodológicos, por um lado a necessidade de adequar a ação educativa às características de um grupo, por outro a procura de respostas a questões de natureza sociocultural. Em ambos os casos, é fundamental, numa primeira instância definir qual a abordagem metodológica mais adequada ao objeto de estudo.

Tomando como ponto de partida o contexto onde decorreu a investigação e a situação de estágio, a abordagem metodológica que melhor parece adequa-se à natureza do trabalho desenvolvido insere-se numa linha de investigação do tipo *qualitativo*. Neste tipo de investigação “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Tendo em conta as características do meio onde este tipo de investigação decorre “é frequentemente designada de *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo

os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar” (Guba, 1978; Wolf, 1978 citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Por conseguinte, o objetivo do trabalho desenvolvido prende-se com a compreensão do contexto socioeducativo onde decorreu o período de prática, partindo da análise e reflexão da informação recolhida. O trabalho foi organizado em várias etapas: i) a etapa inicial que correspondeu ao período de observação ou diagnose do contexto; ii) a etapa de planificação e construção da ação; iii) a etapa da intervenção ou ação; iv) a etapa da análise dos dados recolhidos durante o período de ação; e por fim v) a etapa de reflexão e ponderação face a todo o trabalho desenvolvido.

Para os investigadores qualitativos o mais importante é o processo e não só os resultados ou produtos finais (Bogdan & Biklen, 1994).

3.1 Técnicas de Recolha de Dados

O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observação participante. (Bogdan & Biklen, 1994)

As técnicas de recolha de dados usadas no presente trabalho enquadram-se no âmbito da observação indireta (análise documental e inquérito por entrevista semiestruturada e questionário) e da observação direta de carácter naturalista participante e não participante e estruturada. Afonso (2005) reconhece que “no quadro da investigação naturalista, [estas são] as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas” (p. 88).

3.1.1 Análise Documental

A análise documental “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para

responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88).

A pesquisa e recolha de dados foi efetuada em documentos elaborados pelo Agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA); documentos construídos pela orientada cooperante, o Plano de Trabalho de Turma; no sítio do Instituto Nacional de Estatística (INE); no Relatório de Avaliação Externa elaborado pela Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC) e em instrumentos de registo dos alunos – caderneta escolar.

A pesquisa e análise efetuadas aos referidos documentos permitiu o reconhecimento do contexto socioeducativo, facultando dados relevantes acerca: i) da escola e da turma; ii) elementos sobre aspetos sociodemográficos, socioculturais e económicas da população escolar do meio envolvente ao agrupamento iii) sobre os encarregados de educação; e iv) elementos significativos acerca da comunicação entre a escola e a família dos alunos.

Assim, a partir do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) foram retiradas informações relativas ao funcionamento global do mesmo, aos recursos humanos e materiais, à organização curricular e pedagógica e à situação socioeconómica das famílias dos alunos, que possibilitaram a caracterização do contexto e do meio. A análise do referido documento possibilitou, ainda, a compreensão das prioridades e objetivos educativos estipulados pelo agrupamento. Com base na pesquisa e análise efetuadas ao Plano de Trabalho de Turma (PTT) foi possível proceder à caracterização do grupo de alunos, nomeadamente ao nível do género, idade e nacionalidade dos alunos, tipo de agregado familiar e algumas fragilidades e potencialidades do grupo.

A consultada de dados no sítio do Instituto Nacional de Estatística (INE) e no Relatório de Avaliação Externa elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) permitiu confirmar e aferir dados que completaram toda a caracterização do meio onde o agrupamento e a escola estão inseridos.

Os dados resultantes da análise acima referida permitiram construir instrumentos de observação utilizados posteriormente durante a fase de diagnose, bem como a construção de um Plano de Trabalho de Turma, implementado posteriormente durante a fase de intervenção educativa.

A “caderneta escolar”, de acordo com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar é um instrumentos de registo que “contém informações da escola e do encarregado de educação, bem como outros elementos relevantes para a comunicação entre a escola e os pais ou encarregados de educação” (artigo 14.º da Lei n.º 51/2012). O objetivo da

análise deste documento prende-se com a necessidade de compreender a real função atribuída à caderneta do aluno e a frequência com que a mesma é usada. A recolha e tratamento dos dados decorreu ao longo do período de observação e intervenção, reportando-se ao período entre o início do ano letivo e o dia 10 de abril de 2015. Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento do número de recados de cada aluno, segundo cinco categorias relativas aos emissários desses mesmos recados: i) *Professor*; ii) *EE*; iii) *Escola*; iv) *Aluno*; e v) *Outros Professores*. Numa segunda fase, foram recolhidos dados relativos à natureza dos recados no sentido Escola – Família e no sentido Família – Escola: i) *Informativos*; ii) *Atitudes e Comportamentos*; iii) *Resposta aos EE/ Resposta ao Professor*; e iv) *Outros*. A categoria dos recados *Informativos* foi subcategorizada em quatro vertentes: *reuniões*; *eventos*; *não realização do trabalho de casa (TPC)*; e *falta(s)*. Por último a categoria *Atitudes e Comportamentos* foi subdividida em duas vertentes: individuais e coletivos.

Os dados recolhidos serão apresentados e analisados no ponto 4.2 *Tratamento e Análise de Dados*.

3.1.2 Inquérito por Entrevista e por Questionário

A entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97). O objetivo deste tipo de instrumento prende-se com a recolha de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) relativos ao estudo em questão.

O modelo aplicado enquadra-se na categoria de *entrevista semiestruturada* tendo sido conduzida “a partir de um guião que [se constituiu como] instrumento de gestão” (Afonso, 2005, p. 99) da mesma¹³.

A sua aplicação teve por objetivo *Compreender as perspetivas da orientadora cooperante face ao envolvimento parental*; *Compreender o grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares*; e *Conhecer os programas de envolvimento parental estabelecidos entre escola/professor e as famílias dos alunos*. Como forma de registar as respostas do entrevistado recorreu-se a meios audiovisuais, tendo a mesma sido

¹³ Ver anexo H, página 77 – Guião da entrevista à orientadora cooperante.

transcrita posteriormente com intuito de futura análise e reflexão.

O questionário¹⁴ consiste num “conjunto de questões escritas a que se responde . . . por escrito” (Afonso, 2005, p. 101). O principal objetivo durante a construção de questionários “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatadas, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p. 101).

O questionário foi aplicado aos pais durante o período de intervenção e teve por objetivo *Conhecer e compreender as perspetivas dos pais face aos processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares; e Conhecer e compreender os processos de participação e envolvimento parental enquadrados nas estratégias e atividades de intervenção educativa*. Foi desenvolvido numa plataforma online, o *Google Drive*, tendo sido facultado o *link* do mesmo aos Encarregados de Educação (EE), via correio electrónico. Aos EE, que não disponibilizaram endereço de e-mail, os questionários foram disponibilizados em formato papel no interior de um envelope fechado de forma a garantir o anonimato.

Quanto à estrutura do questionário¹⁵, optou-se por questões, diretas, por quatro formatos distintos de resposta, “de acordo com a natureza da informação a recolher” (Tuckman, 1978 citado por Afonso, 2005, p. 104): i) resposta curta; ii) resposta categórica; iii) em escala; e iv) por listagem (Afonso, 2005). E tal como recomenda Afonso (2005) o mesmo foi validado, antes da sua aplicação “no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida” (p. 105).

Os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada à orientadora cooperante e do questionário aplicado aos pais permitiram recolher informações significativas sobre o contexto, possibilitando uma caracterização mais detalhada sobre o percurso académico e profissional da orientadora cooperante e sobre o contexto familiar dos alunos.

A orientadora cooperante iniciou o seu percurso formativo um pouco mais tarde que o habitual, tendo concluído a licenciatura com 33 anos de idade. Exerce a profissão à 16 anos, sendo que apenas lecionou em 1.º CEB. Ao longo da sua vida profissional nunca acompanhou uma turma durante os quatro anos de escolaridade.

Relativamente aos participantes do questionário, dos 17 inquiridos 12 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 28 e os 48

¹⁴ Ver anexo I, página 79 – Questionário aos pais

¹⁵ Ver anexo I, página 79 – Questionário aos pais

anos. Ao analisarmos os dados relativos às habilitações académicas dos participantes aferimos que a maioria dos pais concluiu o 12.º ano de escolaridade, havendo apenas três licenciados e um pós-graduado. Dos restantes participantes: quatro possuem o 9.º ano de escolaridade; um concluiu o 6.º ano; e por último, um concluiu o 4.º ano de escolaridade.

No ponto 4.2 *Tratamento e Análise de Dados*, serão apresentados os restantes elementos recolhidos e será feita uma análise reflexiva e comparativa entre as percepções da orientadora cooperante e dos pais face ao envolvimento parental na ação educativa escolar dos alunos da turma.

3.1.3 Observação

A observação é uma técnica utilizada frequentemente em investigação qualitativa, permitindo “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta é uma técnica que possibilita a “recolha de dados [e é] particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91).

No que diz respeito às formas de observação e, ao tomar como critério central o *processo de observação*, optou-se por dois distintos: estruturada e naturalista (Afonso, 2005; Estrela, 1994). Ao considerar a *situação ou atitude do observador* (Estrela, 1994), recorreu-se a dois tipos de observação: participante e não participante.

A observação estruturada “inclui geralmente a utilização de . . . grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informações . . . de teor quantitativo” (Afonso, 2005, p. 92). O recurso a esta técnica ocorreu durante o período de observação do contexto educativo e, numa fase posterior, durante o período de intervenção. Neste sentido, foram criadas grelhas de observação com indicadores definidos previamente, que possibilitaram a recolha de informação no decurso das atividades realizadas pelos alunos. Este tipo de grelhas incluem “informação pré-formatada, considerada relevante para a realização de inferências sobre as estratégias pedagógicas” (Afonso, 2005, p. 92). As referidas grelhas contém itens com indicadores relativos aos conteúdos e competências

trabalhados durante atividades que posteriormente iriam ser observadas durante o fase da diagnose¹⁶, tal como o primeiro nome de cada aluno, de modo a fazer corresponder o grau de desempenho de cada um deles relativamente aos indicadores apresentados. Com base na sua posterior análise foram identificadas potencialidades e fragilidades do grupo de alunos. Durante a fase de intervenção recorreremos novamente a grelhas de registo cujo a análise permitiu verificar a progressão das aprendizagens dos alunos.

A observação do tipo naturalista “é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (Estrela, 1994, p. 45). Neste âmbito, recorreremos a notas de campo, esta ferramenta consiste num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) de dados. O recurso a este tipo de registo ocorreu durante o período de diagnose – recolha de informações relativas às dinâmicas de sala de aula – e durante a fase de intervenção – permitindo compreender a viabilidade das atividades implementadas e das modalidades de trabalho propostas.

Relativamente à *situação ou atitude do observar*, durante a fase de diagnose assumimos uma postura não participativa, na medida em que nos limitávamos a observar e a registar dados, não intervindo em atividades ou nas dinâmicas de sala de aula. Ao longo do período de intervenção, como o próprio nome o indica, adotámos um papel participativo. Este tipo de observação é “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Durante esta fase do trabalho recorreremos a uma metodologia próxima do paradigma de investigação-ação.

3.2 Tratamento e Análise de Dados

Serão apresentados seguidamente, segundo uma ótica reflexiva, os dados recolhidos ao longo do período de prática pedagógica, através da análise: das cadernetas dos alunos; da entrevista à orientadora cooperante; e do questionário aos pais dos alunos.

¹⁶ Ver anexo C, página 66 – Exemplo de grelha de observação (Competências Sociais).

3.2.1 Cadernetas Escolares

Podemos verificar¹⁷ que 48% dos recados registados nas cadernetas dos alunos são remetidos pelo professor titular. Não menos surpreende é o valor relativo ao número de recados enviados pelos pais/EE (28%), seguindo-se a Escola (17%), o próprio aluno (5%) e, por fim, outros professores com apenas 2%.

Assim sendo, podemos inferir que a caderneta assume um carácter deliberadamente comunicativo, de uso frequente e permanente. Um recurso maioritariamente utilizado pelo professor e pelos pais a que podemos chamar de “vai e vem”.

Ao considerarmos a natureza dos recados podemos assumir dois sentidos comunicativos, o primeiro entre a Escola e a Família e o segundo entre a Família e a Escola. No primeiro caso *Escola – Família*¹⁸, constata-se que em 36% dos casos a natureza dos recados recai sobre as atitudes e comportamentos dos alunos. Em 30% dos casos as motivações do professor no momento enviar recados ao EE relaciona-se com questões do tipo informativo. No segundo caso *Família – Escola*¹⁹, podemos aferir que as questões de carácter informativo são as que assumem maior importância por parte dos pais. Assim em 40% dos casos a natureza dos recados são do tipo informativos. Em 36% dos casos os pais utilizam a caderneta como forma de responder a recados remetidos pelos professor titular. Apenas em 2% dos casos o teor dos recados enviados pelos pais diz respeito às atitudes e comportamentos dos seus educandos.

Com base nos dados recolhidos podemos verificar que pais e professores atribuem diferentes funções à caderneta do aluno: no primeiro caso este é um instrumento utilizado, maioritariamente, como mecanismo de repreensão e sanção; no segundo caso a sua função assume características maioritariamente comunicativas, explicativas e opinativas. De facto, em 92% dos casos²⁰ os pais recorrem à caderneta para informar o professor de que o aluno vai faltar ou o motivo pelo qual o aluno não pode comparecer à escola em determinado dia, apenas 6% desses recados são referentes à não realização dos trabalhos de casa e 2% relativos à marcação de reuniões individuais. Em síntese, no caso específico desta turma o contacto

¹⁷ Ver anexo J, página 86 – Gráfico “Número de recados”.

¹⁸ Ver anexo K, página 87 – Gráfico “Registos na caderneta no sentido Escola-Família”.

¹⁹ Ver anexo L, página 88 – Gráfico “Registos na caderneta no sentido Família – Escola”.

²⁰ Ver anexo M, página 89 – Gráfico “Natureza dos recados: informativos”.

estabelecido entre professor e pais ou o contrário, ocorre frequentemente através da caderneta do aluno. Esta é assumidamente um meio de comunicação entre ambos os atores escolares. Contudo, quando as mensagens são remetidas pelo professor, na maioria dos casos, possuem um conotação negativa, já que o seu uso se restringe quase sempre ao registo de infrações. Com base neste dados podemos equacionar a hipótese de que a caderneta funciona como instrumento de reprimenda, castigo, punição. Perante tal constatação, parece-nos pertinente refletir acerca de questões tão elementares como as que se colocam de seguida: Qual a real função deste instrumento de comunicação? De que modo o seu uso abusivo poderá contribuir para intensificar a baixa autoestima e os comportamentos desviantes dos alunos? Deverá este instrumento ser assumido, como meio preferencial de combate ao mau comportamento? Deverá, este mesmo instrumento, avocar características de reforço positivo?.

Em síntese, as questões levantadas anteriormente permitem-nos catapultar a função das cadernetas para um patamar não meramente comunicativo. Este meio de comunicação, assume-se como mecanismo socializador e intensificador (ou não) dos comportamentos dos alunos. Neste sentido, pode ser visto segundo um prisma regulador ou um meio de aprendizagem por reforço. Que no caso específico desta turma, manifesta, maioritariamente, um carácter de reforço negativo.

Consideramos que as questões iniciais continuam em aberto, pois não é possível tirar ilações conclusivas com base na análise apresentada. Podemos sim, reforçar a ideia que o recurso a este instrumento deve ser feito com bom senso, e não de forma impulsiva e meramente pejorativa, podendo ser um bom aliado no estreitamento da relação Escola-Família. Para tal, ambas as partes desta relação devem assumir uma postura crítica face à sua utilização, isto é, devem encará-la como meio de comunicação preferencial na promoção e melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, recorrendo ao seu uso numa lógica de cultura de participação. Tanto os professores como os pais devem assumir com naturalidade a necessidade de se envolverem em todos os domínios da vida escolar dos alunos, sempre com uma atitude construtiva, pautada pela convicção natural de que todas as partes desta relação só têm a ganhar.

Concluimos estas breves considerações com duas questões pertinentes e a ponderar futuramente: De que forma a estrutura atual da caderneta é adequada ao tipo de relação e formalidade (ou ausência dela) existente num contexto de 1.º ciclo do

ensino básico, no qual assumimos, à partir, um elevado grau de conhecimento e proximidade entre pais e professor?. Representará a sua estrutura um entrave à livre disponibilidade de envolvimento, ou seja, uma pretexto para afastar os pais da escola e, assim, de forma mais categórica conduzir a uma ruptura entre ambas as partes desta relação?.

3.2.2 Entrevista e Questionário

Com base na análise dos dados recolhidos a partir da entrevista realizada à orientadora cooperante e do questionário aplicado aos pais dos alunos, procura-se em seguida, dar conta das concepções de ambas as partes face à *participação e envolvimento parental* nas dinâmicas escolares.

A orientadora cooperante considera importante o envolvimento parental e o trabalho em equipa [entre pais e professor] para um adequado desenvolvimento do aluno²¹. Neste sentido, no que diz respeito à efetiva participação dos pais em atividades desenvolvidas no âmbito das dinâmicas escolares, de acordo com a orientadora cooperante sempre que são solicitados participam de forma ativa e empenhada. Efetivamente, a maioria dos pais afirma participar sempre (2)²² ou frequentemente (9) em eventos desenvolvidos pela professora no âmbito de atividades escolares. Havendo, no entanto, um número considerável de pais que declara raramente (8) ou nunca (2) participar em eventos promovidos pelo Agrupamento/Escola.

Ao questionarmos a orientadora cooperante sobre a concretização efetiva deste envolvimento, referiu-se a atividades e projetos desenvolvidos na sala, bem como em reuniões. As respostas dos encarregados de educação inquiridos vão, em parte, ao encontro das concepções da orientadora cooperante. Assim as situações de participação parental que os pais consideram mais importantes são: colaboração e acompanhamento na realização dos trabalhos de casa²³ (12); reuniões de pais (10); reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando (10); e reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu

²¹ Ver anexo N, página 90 – Respostas da orientadora cooperante à entrevista.

²² Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

²³ Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

educando (9). Contudo, não consideram fundamental a sua participação na planificação (0) e execução (1) de atividades com a turma.

De acordo com a literatura referenciada ao longo do trabalho, os benefícios do estabelecimento de uma parceria entre pais e escola/professores são vastos, nomeadamente ao nível do aproveitamento escolar.

Podemos afirmar que o envolvimento dos pais, em particular nesta escola e nesta turma, é positivo, contudo só ao nível de questões globais sobre o processo de ensino-aprendizagem do educando, por exemplo participação em reuniões coletivas ou individuais. Constatamos igualmente que os pais preferem deixar a cargo da professora titular de turma as questões relacionadas com a planificação e execução de atividades com a turma, o que contraria fortemente as concepções da professora. Perante esta contradição, podemos equacionar a hipótese das referidas participações dos pais em atividades e projetos terem ocorrido em momentos pontuais, e não de forma continuada e regular.

Quanto aos meios de comunicação mais frequentemente usados pelos membros da escola para contactar os EE, verifica-se que a caderneta²⁴ (13) é o recuso mais utilizado, sendo que apenas um pai refere ter sido contactado por telefone (1). Quando questionados sobre qual o membro da escola que mais frequentemente os contacta responderam o professor titular, tendo ocorrido esse contacto 1 ou 2 vezes (6) e 3 a 5 vezes (6). Em alguns casos, referem ter sido contactados pelo Coordenador de Escola: 1 ou 2 vezes (3) e 3 a 5 vezes (1). Estes dados estão em conformidade com as concepções delineadas anteriormente sobre a caderneta enquanto instrumento de comunicação.

Os motivos dos contacto foram variados²⁵: i) reuniões de pais, 1 ou 2 vezes (15) e 3 a 5 vezes (2); informações relativas ao Agrupamento, 1 ou 2 vezes (7) e 3 a 5 vezes (2); eventos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (3); e atitudes e comportamentos dos seus educandos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (3).

Relativamente às motivações que promovem a ida dos pais à escola os motivos mais referidos foram²⁶: i) as reuniões de pais/EE, 1 ou 2 vezes (15) e 3 a 5 vezes (2); e ii) eventos, 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (1). No entanto, se confrontarmos estes valores com o número de pais que diz *Nunca* se ter deslocado à

²⁴ Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

²⁵ Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

²⁶ Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

escola no presente ano letivo, os valores são apreciáveis, assim os motivos mais assinalados foram: informações relativas ao Agrupamento/Escola (14); informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando (13); atitudes e comportamentos do seu educando (12); e por fim reuniões individuais (11).

Estes dados permitem-nos concluir, que os pais são, efetivamente, contactos muitas vezes, por diversas razões, contudo nem sempre se deslocam à escola na sequência desse contacto.

Em síntese, concluímos que todos os pais inquiridos foram contactados pela escola, ao longo do presente ano letivo. Porém, os motivos que deram origem a esse contacto limitarem-se, na sua maioria, a questões processuais relacionadas com o percurso académico do seu educando. Poucas foram as vezes em que os pais foram convidados a ir a escola por questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos²⁷ – 1 ou 2 vezes (5) e 3 a 5 vezes (1) – ou para participar em reuniões individuais com o professor – 1 ou 2 vezes (2) e 3 a 5 vezes (3).

No que confere à efetiva deslocação à escola, os motivos são semelhantes, podemos aferir que a maioria dos pais só se desloca à escola para comparecer às reuniões de pais e assim obter informações sobre o percurso académico do seu educando.

Os motivos que impedem os pais de se deslocarem à escola estão em conformidade com as concepções da orientadora cooperante, assim os principais motivos estão relacionados com: questões profissionais (8) e incompatibilidade de horários (7).

O que, uma vez mais vai ao encontro da literatura existente sobre o tema em estudo. De acordo com Silva (1993, citado por Oliveira, 2010) “são vários os pais que não participam e apresentam várias explicações possíveis . . . para essa não participação [nomeadamente] incompatibilidade de horários” (p.30). Esta incompatibilidade decorre, muitas vezes de questões do foro profissional.

Por último os pais identificaram como estratégias preferenciais a adoptar, de modo a promover um maior envolvimento parental: a sua participação na construção do Plano de Trabalho de Turma (10); e na definição de regras de funcionamento de sala de aula (8). Ficando patente a sua preferência, a no âmbito interventivo, ao nível do domínio do funcionamento pedagógico da escola.

²⁷ Ver anexo O, página 94 – Respostas ao questionário.

Retomemos os dados apresentados acima relativamente às situações de participação parental que os pais consideram mais importantes no contacto com a escola. Neste âmbito referiram, tal como já vimos: as reuniões de pais, reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando e reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando.

De facto, as suas deslocações à escola são, maioritariamente, para participar em reuniões de pais. É, no entanto, fundamental, ser feito um esforço conjunto entre escola e pais, no sentido de se promover um maior envolvimento em questões tão importantes como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos – participação em: atividades, projetos, coprodução (Davies, et al., 1989); maior interesse pelas produções dos alunos ao invés dos resultados finais; entre outros. Não obstante, as questões relativas ao comportamento devem merecer maior destaque, não a um nível meramente informativo, como constatamos através da análise das cadernetas, mas sim na procura por soluções efetivas. Uma delas passa por “chamar” os pais ao seio da comunidade escolar, promovendo atividades conjuntas.

Podemos considerar a existência de uma boa relação entre pais e escola/professor, bem como um envolvimento positivo entre ambas as partes. Importa, no entanto realçar, que esse envolvimento se faz sentir maioritariamente ao nível de questões formais, como o percurso académico dos alunos ou resultados finais por estes obtidos, e não tanto ao nível do funcionalmente pedagógico em sala de aula.

A vontade demonstrada pelos pais, por um maior envolvimento em questões relacionadas com o funcionamento pedagógico da escola deve ser avaliada e ponderada, pois são este tipo de reivindicações que conduzem muitas vezes a melhorias significativas no funcionamento de uma escola.

4. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

4.1 Apresentação e Fundamentação dos Princípios Orientadores do Plano de Trabalho de Turma

A intervenção educativa foi orientada segundo algumas intenções pedagógicas adotadas pela orientadora cooperante, permitindo, assim, dar continuidade às suas práticas. No entanto, procurámos introduzir novos aspetos que consideramos essenciais e potenciadores das aprendizagens dos alunos.

A nossa intervenção teve por base propósitos pedagógicos subjacentes à escola construtiva, à teoria sócio-construtivista da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) introduzida por Vygotsky, bem como aos princípios orientadores da ação pedagógica estipulados no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido foram definidos os seguintes princípios: aprendizagens ativas, significativas e integradoras; aprendizagem cooperativa; e diferenciação pedagógica.

A teoria *sócio-construtivista* da ZDP permite “estimular e ativar na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças [posteriormente]” (Vygotsky, 1977, citado em Niza, 1998, p.3). De acordo com Santana (2003):

as teorias sócio-construtivistas, [rompem] com a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se processa através de uma relação binária (sujeito-objecto) e [perspectiva-o] como uma relação ternária, na qual aquela interacção é mediada socialmente por outro (o adulto ou um par mais competente). (p. 13)

Por conseguinte, é fundamental colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhe proporcionado “experiências de aprendizagem *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras* que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Desta forma, o respeito pela singularidade do aluno assume um carácter central em

toda a ação, tal como o seu ritmo de trabalho e as suas experiências e conhecimentos *a priori*.

As aprendizagens ativas e significativas permitem “que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho”, bem como de relacionar “vivências efectivamente realizadas . . . fora ou dentro da escola e que decorram da sua história pessoal” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Segundo Arends (1995):

a aprendizagem cooperativa é única entre os modelos de ensino porque utiliza uma estrutura da tarefa e da recompensa diferente para promover a aprendizagem do aluno. A estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos tarefas escolares. A estrutura da recompensa valoriza o esforço tanto colectivo como individual. (p. 384)

A diferenciação pedagógica é uma forma “de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Perrenoud, 2003, p. 21). Segundo Roldão (1998), o objetivo deste tipo de ensino “é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem sucedidos nos seus estudos” (p. 53).

Os princípios definidos e apresentados possibilitaram uma prática pedagógica adequada às necessidades do grupo de alunos e um melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Estratégias Globais de Intervenção e Contributo de Cada Disciplina para a Concretização dos Objetivos do Plano de Trabalho de Turma

Por forma a tonar os objetivos gerais do PTT concretizáveis, foi definido um conjunto de estratégias interventivas²⁸. Em seguida, apresentar-se-á as atividades desenvolvidas no âmbito das estratégias definidas. Durante o período de intervenção

²⁸ Ver anexo P, página 102 – Tabela das estratégias de intervenção/diferenciação pedagógica.

procuramos promover a aquisição de saberes integrados.

Todas as atividades desenvolvidas foram indutoras de modalidades de trabalho diversificadas, com especial destaque para o trabalho em grande grupo – momentos de comunicação e discussão das produções dos alunos – e para o trabalho em pequeno grupo/pares – desenvolvimento de atividades na ZDP.

Os momentos de partilha de conhecimentos que advêm do trabalho em grande grupo ou em pequeno grupo permitiram o desenvolvimento de competências de *participação democrática*, autonomia, cooperação, resolução de conflitos. Desta forma, os alunos ao se ajudarem mutuamente foram “responsáveis não só pelo seu próprio comportamento mas também pelo comportamento do grupo e pelo produto do seu trabalho” (Cochito, 2004, p. 41).

No âmbito do objetivo “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda” foram desenvolvidas atividades nas várias disciplinas que permitiram a sua concretização.

A introdução de duas novas rotinas o *Diário de Turma*²⁹ e o *Conselho de Turma* possibilitaram o desenvolvimento de competências de *participação democrática* e de resolução e gestão de conflitos. O Diário é “um instrumento de interpelação social na organização da escola [concebendo-se] . . . como a memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor” (Niza, 2012, p. 142). Ao longo da semana de trabalho, os alunos recorriam a este instrumento pedagógico para registar os momentos mais marcantes da semana, fossem eles positivos ou negativos. Segundo Niza (2012), o *Diário* é “um instrumento mediador e operador . . . da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperativa ou democrática pressupõe” (p. 143). A concretização deste regulação social ocorria no final de cada semana durante o *Conselho de Turma*. Estes eram momentos pautados pela partilha, reflexão, debate e pela procura de soluções para os problemas que surgiam ao longo da semana, conduzindo à criação de “novas regras . . . no interior da turma . . . de forma direta e negociada, [e, por conseguinte, construindo-se] em cooperação novos e progressivos consensos sobre os comportamentos sociais e os saberes científicos” (Niza, 2012, p. 146). O Conselho era

²⁹ Ver anexo Q, página 104 – Diário de Turma.

gerido pelo Presidente³⁰, sendo que a sua principal função durante este momento passava por coordenar os colegas/professor sempre que estes desejassem intervir, bem como conduzir a leitura dos registos do Diário. Estas rotinas permitiram que os alunos adquirissem um maior sentido de responsabilização social, bem como hábitos de interajuda, respeito mútuo e crescimento moral. O que significa,

que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola [neste caso específico, na sala de aula]. (Niza, 1998, p. 7)

Estes são os “ingredientes” fundamentais para fomentar a cooperação e o companheirismo entre colegas de turma.

A implementação da rotina *Ler, Contar e Mostrar*³¹ possibilitou, igualmente, o desenvolvimento de um espírito de interajuda, cooperação e tolerância entre alunos e professor. Este momento, gerido pelo Presidente semanal, dava a possibilidade aos alunos de partilharem com os colegas saberes, curiosidades ou interesses pessoais, gerando-se discussões do foro intelectual, que permitiam a circulação de experiências e conhecimentos. Conduzindo, inevitavelmente, à construção partilha e cooperada de novas aprendizagens. No decurso desta rotina, surgiam muitas vezes propostas de trabalho colaborativo, por exemplo um aluno da plateia disponibiliza-se para ajudar o colega a melhorar a produção apresentada.

Na disciplina de Matemática foram desenvolvidas atividades de cariz exploratório³² em pequeno grupo – resolução de problemas – que tinham como principal objetivo promover nos alunos uma atitude investigativa e de trabalho cooperativo. Neste sentido, as aulas eram centradas “na actividade dos alunos, nas suas ideias e na sua pesquisa” (Fonseca, Brunheira, Ponte, 1999, p.3). A concretização destas atividades em muito dependia do trabalho colaborativo e em equipa. Os momentos exploratórios ocorriam sempre em pequeno grupo (3 ou 4 elementos), durante os quais os alunos eram incentivados a refletir, conjecturar,

³⁰ Aluno eleito semanalmente, de forma democrática, que tinha como principal função gerir o grupo em momentos específicos, nomeadamente: *Conselho de Turma*; *Ler, Contar e Mostrar*; e avaliação do dia.

³¹ Ver anexo R, página 105 – Instrumento de pilotagem: *Ler, Contar e Mostrar*.

³² Ver anexo S, página 106 – Material pedagógico da disciplina de Matemática.

investigar, trocar ideias com os colegas, bem como a comunicar as suas conclusões.

Seguindo-se, sempre, um momento de discussão em grande grupo. Durante esta fase do trabalho os alunos eram “confrontados com hipóteses, estratégias e justificações diferentes das que tinham pensado, [eram] estimulados a explicitar as suas ideias, a argumentar em defesa das suas afirmações e a questionar os colegas” (Fonseca, Brunheira & Ponte, 1999. p.5).

No âmbito da disciplina de Português³³ foram promovidas atividades de escrita colaborativa, permitindo simultaneamente a aquisição de competências inerentes aos subprocessos da escrita – planificação, textualização e revisão – e competências a nível social. Durante estes momentos os alunos trabalhavam a pares permitindo assim a troca de ideias e conhecimentos. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007):

a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. (p. 10)

Posteriormente à realização das atividades, os pares partilhavam as suas produções com a restante turma. Durante a fase de discussão e partilha os restantes colegas emitiam as suas opiniões e em alguns casos sugeriam alterações permitindo assim que os colegas melhorassem as suas produções.

No que diz respeito a Estudo do Meio³⁴ desenvolvemos uma atividade que se prolongou por várias sessões e permitiu integrar competências e saberes inerentes à disciplina de Expressão e Educação Artística. Neste âmbito os alunos trabalharam em pequeno grupos com o objetivo de construir uma maqueta do Sistema Solar. Os elementos de cada grupo tinham como objetivo comum construir e pintar um astro que no final integraria a maqueta. A atividade permitiu desenvolver um conjunto de competências nos alunos, nomeadamente o espírito de equipa, o respeito mútuo, o sentido de colaboração e a necessidade de partilha de saberes. Esta atividade foi organizada por forma a “despertar uma variedade de processos internos de

³³ Ver anexo T, página 107 – Material pedagógico da disciplina de Português.

³⁴ Ver anexo U, página 110 – Maqueta do Sistema Solar.

desenvolvimento que apenas podem operar quando a criança está em interacção com as pessoas do seu meio em cooperação com os seus pares” (Vygotsky, 1978 citado por Sá & Varela, 2004, p. 37).

De modo a tornar concretizável o objetivo “Desenvolver a compreensão leitora” foi proposto um conjunto de atividades no âmbito das várias disciplinas.

As tarefas foram realizadas com recurso a diferentes modalidades de trabalho, nomeadamente o trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e a pares.

No que concerne à disciplina de Matemática, introduzimos uma nova rotina semanal “Hora do Problema”. Durante estes momentos pretendia-se que os alunos desenvolvessem simultaneamente competências de reflexão, análise de informação matemática, pensamento crítico e trabalho em equipa.

De acordo com Ponte e Serrazina (2000) a resolução de problemas “facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento” (p. 53). Esta é uma atividade que possibilita igualmente o desenvolvimento de competências de compreensão leitora. Através da leitura e interpretação de um problema o aluno retira as informações/dados essenciais e fundamentais para a sua resolução. *Compreender o problema* é, segundo Pólya (1975 citado por Ponte & Serrazina, 2000) a primeira etapa para a resolução do mesmo. Sem que esta se concretize, o aluno não pode prosseguir para as restas – “*conceber* um plano de resolução; *executar* o plano; e *refletir* sobre o trabalho realizado” (Pólya, 1975 citado por Ponte & Serrazina, 2000, p. 53). Ainda de acordo com os mesmos autores “a resolução de problemas ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já adquiridas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 55).

Esta nova rotina foi organizada em três fases: a fase inicial (explicitação oral do problema), fase de desenvolvimento (resolução do problema em pequeno grupo) e fase da discussão das ideias (comunicar as ideias e conclusões).

A comunicação matemática permite que os alunos entendam o seu “conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 59). A discussão dos resultados e a comunicação das ideias matemáticas “permite que elas se tornem objectos de reflexão, discussão e refinamento [por conseguinte] trata-se de um passo importante para a organização e clarificação do . . . pensamento [do aluno]” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 60).

No âmbito da disciplina de Português procurámos implementar estratégias

promotoras do desenvolvimento da compreensão leitora, e para tal valorizámos a diversidade e qualidade dos textos³⁵ selecionados e apresentados aos alunos. Os materiais pedagógicos utilizados permitiram “o alargamento das vivências e conhecimentos que [os alunos] possuem sobre o *Mundo*” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Recorremos a atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e modalidades de trabalho diversificadas, nomeadamente, o trabalho em grande grupo e trabalho em pequeno grupo/pares.

As atividades de pré-leitura permitem que os alunos explicitem o objetivo da leitura do texto, ativem conhecimentos anteriores sobre o tema e antecipem o tema/conteúdos do texto com base no título ou imagens do mesmo (Sim-Sim, 2007).

As atividades de leitura permitem ao leitor “a identificação do significado da palavra escrita [sendo que este] é o núcleo seminal da leitura e quanto maior riqueza lexical, mais velocidade na capacidade da análise interna de palavras desconhecidas e . . . melhor compreensão leitora” (Sim-Sim, 2007, p. 9). Neste sentido, foi proposto aos alunos que fizessem leituras seletivas, sintetizassem informação, inferissem sobre o significado de palavras desconhecidas, recorressem a materiais de referência como dicionário, sublinhassem e tirassem notas (Sim-Sim, 2007).

Por último, as atividades de pós-leitura permitem avaliar o grau de compreensão dos textos lidos, dando a possibilidade ao aluno de avaliar todo o processo desenvolvido até ao momento através da formulação de questões sobre o que leu, tentativa de respostas às mesmas e confrontação das previsões feitas com o conteúdo do texto (Sim-Sim, 2007).

No que concerne ao objetivo “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”, foi, igualmente, proposto um conjunto de atividades no âmbito das várias disciplinas.

No âmbito do Estudo do Meio recorremos frequentemente a sessões/momentos de *brainstorming* em grande grupo. Esta estratégia de ensino “constitui um modo de estimular o gerar de novas e/ou muitas ideias” (Vieira & Vieira, 2005, p. 24) De modo a concretizar estes momentos seguimos um conjunto de regras: todas as ideias foram admitidas; não foram feitos juízos de valor sobre as sugestões; os alunos foram encorajados a construir sobre as ideias dos outros; e todos os alunos, incluindo os mais silenciosos ou tímidos, foram encorajados a verbalizar as ideias

³⁵ Ver anexo V, página 111 – Material pedagógico da disciplina de Português.

(Orlich et al, 1994; Trindade, 2002 citados por Vieira & Vieira, 2005, p. 25).

A referida estratégia permitiu ativar conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas trabalhados, bem como promover o pensamento e o raciocínio reflexivo. As ideias que surgiam do *brainstorming*, foram sempre usadas no âmbito de outras atividades, assumindo a função de base/mote para a exploração do tema.

Ainda integradas no Estudo do Meio foram propostas atividades de trabalho em equipa que tinham como objetivo dar resposta a situações problemáticas. De acordo com Vieira & Vieira (2005) este tipo de tarefas são vulgarmente designadas de *estudo orientado em equipas*. Durante estes momentos de trabalho os alunos foram organizados em pequenos grupos (3 ou 4 elementos), sendo o objetivo central analisar textos informativos e proceder à realização de fichas de trabalho/guiões de trabalho com questões relacionadas com os conteúdos abordados. O tipo de questões apresentadas foram estruturadas de modo a promover o pensamento crítico-reflexivo e a despertar o sentido curioso-investigativo, escondido em cada aluno. Tal como afirma Nickerson (1984; 1987 citado por Vieira & Vieira, 2005) “o que é exigível aos professores é que estes não se limitem a fornecer informações aos alunos, mas levá-los a pensar criticamente; não é colocar alguma coisa nas cabeças dos alunos mas sim tirar algo delas” (p. 93). Por outro lado, o esforço e participação ativa dos alunos “são fulcrais para a melhoria do seu potencial de pensamento crítico” (Vieira & Vieira, 2005, p. 93).

Ao nível da disciplina de Matemática, consideramos que a exploração de problemas e atividades de índole investigativa³⁶ permitiu igualmente a promoção e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Durante o momento da “Hora do problema”, anteriormente referido, e durante a introdução de novos conteúdos as estratégias adoptadas passaram sempre pela exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como pelas concepções que estes desenvolviam em pequeno grupo sobre o tema em estudo – momentos de reflexão conjunta. Segundo Ponte e Serrazina (2000), “a reflexão é um elemento muito importante na resolução de um problema” ou situação de investigação-ação (p. 53). Assumindo um função determinante para a concretização da situação problemática em estudo. Este tipo de situação coloca os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que estes construam “activamente o seu conhecimento” (Serrazina, 2002, p. 9). Deste

³⁶ Ver anexo W, página 113 – Material pedagógico da disciplina de Matemática.

modo, “o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim num modelo onde a investigação, a construção e a comunicação entre os alunos são palavras-chave” (Serrazina, 2002, p. 9).

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho é “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos” ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assume-se, assim, como um elemento essencialmente formativo, na medida em fornece dados que permitiram reestruturar as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor.

De modo a traçar o percurso académico do aluno devem ser compreendidas três modalidades distintas de avaliação: diagnósticas, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica permitirá ao professor “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho” (Cortesão, 2002, p. 39) o que poderá ser “extremamente importante porque [fornecerá] ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (p.39). Os elementos recolhidos durante o processo de diagnose efetuado com a turma assumem um carácter essencial, fornecendo elementos que permitirão ao professor adequar a sua prática pedagógica. A avaliação formativa “reside em recolher dados para a reorientação do processo de ensino-aprendizagem . . . [dados esses] que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspetos a melhorar” (Cortesão, 2002, p. 39). Este tipo de avaliação informa os atores educativos acerca das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos, permitindo posteriormente proceder a melhorias nas estratégias de trabalho implementadas (Cortesão, 2002).

A avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a

aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 26.º). Este tipo de avaliação é da responsabilidade do orientador cooperante.

Os instrumentos que permitiram avaliar as aprendizagens dos alunos são: i) grelhas com indicadores de avaliação e mapas de registo das atividades (observação direta) ; ii) as produções dos alunos; e iii) fichas formativas.

5.1.1 Competências Sociais

A avaliação das competências sociais baseia-se na análise de grelhas de registo com indicadores de avaliação: i) grelhas da observação diagnóstica³⁷ ; e II) grelhas de observação da 7.º semana de intervenção³⁸.

A avaliação incidiu sob quatro dimensões: i) Respeitar as regras de sala de aula/trabalhar de forma cooperativa; ii) Realizar atividades de forma responsável; iii) Participar ativamente nas dinâmicas de sala de aula; e iv) Respeitar os outros e a si.

No que concerne à dimensão *Respeitar as regras de sala de aula/trabalhar de forma cooperativa*, verificou-se durante o período de observação que apenas dois alunos trabalhavam regularmente de forma cooperativa, apoiando os colegas em diversas situações, nomeadamente prestando auxílio durante a realização de atividades pedagógicas. No final das sete semanas de intervenção, e após a implementação de estratégias impulsionadoras do desenvolvimento desta competência, constatou-se uma evidente evolução ao nível da colaboração espontânea dos alunos. Assim, dos vinte e dois alunos treze em muitas situações procuraram ajudar nas mais diversas situação os colegas e os professores – atividades pedagógicas; tarefas semanais; empréstimo de material escolar, entre outros. Ainda no âmbito da presente dimensão, no decurso das semanas de observação constatou-se que apenas quatro alunos solicitavam habitualmente a ajuda dos colegas e do professor. Contudo com a implementação de estratégias de trabalho cooperativo verificou-se uma grande evolução a este nível. No final do período de intervenção quinze dos vinte e dois alunos trabalhavam em conjunto com os colegas

³⁷ Ver anexo C, página 66 – Tabela da avaliação diagnóstica: Competências Sociais.

³⁸ Ver anexo X, página 116 – Tabela da avaliação da 7.º semana: Competências Sociais.

de forma espontânea e permanente. Estes resultados podem advir da implementação de novas modalidades de trabalho, nomeadamente o trabalho em pequeno grupo e a pares, tal como dos momentos de partilha de conhecimentos durante o “Ler, Contar e Mostrar”.

Relativamente à dimensão *Realizar atividades de forma responsável*, os resultados não foram tão significativos como na dimensão anterior. Durante as semanas de observação catorze dos vinte e dois alunos não conseguiram terminar todas as atividades propostas no estipulado para a sua realização. Ao longo do período de intervenção, apesar dos diversos esforços para estabelecer períodos de trabalho para a concretização de cada atividade, os progressos não foram notórios. Na avaliação final é possível verificar que dez alunos continuam a ter dificuldades em cumprir os tempos previstos para cada tarefa.

Ao nível da dimensão *Participar ativamente nas dinâmicas de sala de aula*, verifica-se uma evidente evolução ao longo de todo o período de prática. Na grelha de observação diagnóstica constata-se uma maior incidência dos níveis de avaliação “Às vezes”, uma menor incidência de “Muitas vezes” e total ausência de “Sempre” relativamente à participação espontâneas dos alunos. Na grelha final, e consequência da implementação de diversas estratégias pedagógicas – “Ler, Contar e Mostrar”; Conselho de Turma; apresentação de produções dos alunos ao grande grupo – a participação deixou de ser uma questão de carácter obrigatório e passou a ocorrer de forma natural e espontânea.

No que se refere à dimensão *Respeitar os outros e a si*, o processo evolutivo foi pouco significativo, na medida em que este é um dos parâmetros onde os alunos sempre demonstraram maior domínio das competências como se pode verificar pela grelha de observação e a grelha de avaliação final relativa à 7.º semana de intervenção.

5.1.2 Português

No que respeita à avaliação das aprendizagens no âmbito da disciplina de Português foram definidos um conjunto de indicadores de avaliação organizados em cinco grandes domínios: i) Leitura; ii) Escrita; iii) Conhecimento Explícito da Língua (CEL); iv) Compreensão do Oral; e v) Expressão Oral. Os dados recolhidos foram

registados na grelha de observação diagnóstica³⁹ e na grelha da 7.º semana de intervenção⁴⁰, com o intuito de posterior análise. No que concerne ao domínio da *Leitura* a avaliação tem por base as produções dos alunos – registos escritos do caderno diário, produções textuais, fichas de trabalho. Ao estabelecermos uma comparação entre os dados recolhidos no início do período de estágio e os finais, verifica-se uma evolução em todos os indicadores, com especial destaque para a compreensão do sentido global do texto. Durante o período de observação sete alunos apresentavam dificuldades nesta competência, no final da nossa intervenção apenas quatro alunos apresentavam dificuldades na mesma. No sentido de minimizarmos esta fragilidade promovemos estratégias de trabalho em pequeno grupo – trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – e o incentivo constante ao recurso de dicionários e enciclopédias.

No domínio da *Escrita* os indicadores onde a evolução das aprendizagens dos alunos foi mais notória foi ao nível da organização e sequenciação das ideias de textos e ao nível da revisão textual. Como estratégia impulsionadora da minimização desta fragilidade optou-se por implementar atividades promotoras dos subprocessos da escrita. O que se verificou uma boa estratégia, pois no final do período de intervenção mais de metade dos alunos da turma já se encontrava no nível de avaliação “Muitas vezes” em ambos os indicadores.

Quanto ao domínio do *Conhecimento Explícito da Língua* os resultados finais mantiveram-se os mesmos, comparativamente com os dados recolhidos durante o período de observação. Consideramos que uma das razões para tal facto ter ocorrido poderá estar relacionado a reduzida implementação de atividades neste âmbito. O que significa que futuramente terá que ser feita uma melhor gestão do tempo, de modo a ser dedicado igual número de horas a todos os domínios da disciplina de Português.

Relativamente ao domínio da *Compreensão do Oral* o processo evolutivo foi igualmente significativo, tal como se constata nas grelhas de observação e da 7.º semana de intervenção. Ao nível do domínio da *Expressão do Oral* ocorreu igualmente uma evolução positiva dos resultados da avaliação diagnóstica para os resultados obtidos no final do período de intervenção. O processo evolutivo obtido neste último domínio poderá advir da implementação de atividades promotoras da capacidade

³⁹ Ver anexo D, página 68 – Tabela de avaliação diagnóstica: Português.

⁴⁰ Ver anexo Y, página 118 – Tabela da avaliação da 7.º semana: Português.

comunicativa dos alunos, como por exemplo o *Conselho de Turma* e o *Ler, Contar e Mostrar*.

5.1.3 Matemática

A avaliação da área disciplinar de Matemática contempla conteúdos relativos aos seguintes domínios: i) Números e Operações; ii) Geometria e Medida (GM); iii) Organização e Tratamento de Dados (OTD); e iv) Capacidades Transversais. Os dados recolhidos foram registados na grelha de observação diagnóstica⁴¹ e na grelha da 7.º semana de intervenção⁴², com o intuito de posterior análise.

Assim, os processos evolutivos mais significativos foram ao nível do domínio dos *Números e Operações*. Destacamos os indicadores da resolução de problemas envolvendo o algoritmo da subtração e multiplicação e o recurso a estratégias de cálculo mental como aqueles onde a aquisição de aprendizagens foi mais notória. Este resultados podem advir da implementação de uma nova rotina “Hora do Problema” – todas as quintas-feiras – e a hora do “Cálculo mental” – duas vezes por semana.

Ao nível do domínio das *Capacidades Transversais* estas foram sendo desenvolvidas sempre que se proponham atividades do tipo exploratório e investigativo, conduzindo o aluno à interpretação, reflexão e comunicação de informação e ideias matemática. Neste campo os processo evolutivo também foi positivo, contudo consideramos pertinente e importante dar continuidade à implementação deste tipo de atividades afim de os resultados serem cada vez mais notórios e significativos.

5.1.4 Estudo do Meio

Os dados da avaliação diagnóstica são referentes a conteúdos muito dispares dos conteúdos trabalhados ao longo do período de intervenção. Neste sentido, não serão comparados os dados iniciais com os finais, contudo será feita uma apreciação global acerca do desempenho dos alunos na presente disciplina.

⁴¹ Ver anexo E, página 71 – Tabela da avaliação diagnóstica: Matemática.

⁴² Ver anexo Z, página 121 – Tabela da avaliação da 7.º semana: Matemática.

A disciplina de Estudo do Meio sempre foi a que mais interesse suscitou nos alunos, mostrando-se sempre empenhados e curiosos face aos temas trabalhados. As atividades apresentadas permitiram, ainda, que o grupo adquirisse competências no âmbito do pensamento crítico, sendo no entanto necessário dar continuidade a esta prática.

5.1.5 Expressões Artísticas e Físico-Motora

No que concerne às áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motora, e tal como foi referenciado no capítulo da avaliação diagnóstica, não foi possível recolher dados acerca das competências já adquiridas pelos alunos nas presentes áreas. Contudo, em anexo⁴³ são apresentados os dados recolhidos ao longo da intervenção relativamente à área de Expressão Artística. Neste âmbito foram desenvolvidas algumas atividades de articulação curricular, como por exemplo a construção de uma maquete do Sistema Solar – conteúdo trabalhado em simultâneo nas disciplinas de Estudo do Meio e Português.

5.2 Avaliação do Plano de Trabalho de Turma

A avaliação é uma componente indispensável ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno, apresentando-se como uma “elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, [assumindo] também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” pelos alunos (Abrantes, 2002, p. 9). Neste sentido, serão apresentados seguidamente os dados relativos à avaliação do Plano de Trabalho de Turma (PTT).

Pretendia-se inicialmente, com a definição de um conjunto de objetivos gerais dar resposta às fragilidades identificadas no grupo de alunos. Presentemente confrontaremos as previsões iniciais com os resultados obtidos. Este processo de confronto envolve reflexão, de acordo com Abrantes (2002) a avaliação requer precisamente “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de

⁴³ Ver anexo AA, página 123 – Tabela da avaliação da 7.ª semana: Expressão Artística.

ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2001, citado por Abrantes, 2002, p. 10). No sentido de organizar adequadamente os dados recolhidos ao longo do período de intervenção, são aprestadas em anexo tabelas com indicadores de avaliação para cada um dos objetivos gerais do PTT.

No que diz respeito ao objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda” a avaliação baseia-se nos dados recolhidos ao longo da intervenção em vários momentos/rotinas, como é o caso do cumprimento das tarefas semanais (presidente, presenças, flor, biblioteca e limpeza), conselho de turma e restantes atividades desenvolvidas em sala de aula. Confrontando os resultados da avaliação diagnóstica⁴⁴ com os resultados obtidos no final da intervenção⁴⁵ constata-se progressos significativos a este nível, com especial destaque para a aquisição de competências ao nível do trabalho cooperativo. No entanto, os progressos não foram muito significativos no que toca ao respeito pelas regras de sala de aula. Este foi um dos temas mais batalhados ao longo do período de intervenção, criando-se diversas estratégias e incentivos para que os alunos respeitassem as regras. Este é um tipo de trabalho que requer rigor e continuidade, só assim será possível alcançar os resultados desejados, isto é, que todos os alunos cumpram as regras. Em relação ao indicador respeito pela opinião dos outros – colegas e professores – aferiu-se um ligeiro progresso. Tendo sido para isso fundamental a implementação da rotina *Conselho de Turma*. Contudo, em apenas sete semanas não é possível fazer um trabalho muito significativo neste campo, a aquisição de competências de reflexão acerca das atitudes e valores de nós próprios e dos outros requer tempo e maturidade.

Em relação ao objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora” concorrem os indicadores apresentados nas tabelas⁴⁶ que seguem em anexo. Este é um objetivo que contribuiu para a integração curricular, neste sentido foram desenvolvidas atividades no âmbito das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática impulsionadoras do desenvolvimento desta competência transversal.

É possível aferir que os indicadores onde ocorreram maiores progressos

⁴⁴ Ver anexo AB, página 124 – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”.

⁴⁵ Ver anexo AC, página 125 – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”.

⁴⁶ Ver anexo AD, página 126 – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”.

foram⁴⁷: distingue informação essencial de acessória; realiza inferências; e identifica o tema do texto. Consideramos ter havido uma evolução positiva e significativa a este nível, no final da nossa intervenção, ainda identificamos fragilidades ao nível desta competência. Para se obter o sucesso desejado é necessário dar continuidade às estratégias/atividades implementadas, por exemplo a “Hora do Problema” ou atividades de escrita colaborativa.

Por último, relativamente ao objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico” tal como nos anteriores verificamos um progresso positivo. No entanto, e uma vez mais, constatamos através de uma análise comparativa entre os dados da observação⁴⁸ e os dados obtidos⁴⁹ no final da intervenção a necessidade de dar continuidade ao trabalho iniciado. Os indicadores a melhor são: levanta hipóteses; retira conclusões; e reflete sobre o trabalho desenvolvido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada mais uma etapa, neste processo de formação inicial, torna-se fundamental fazer uma análise retrospectiva e reflexiva acerca do período de prática pedagógica e da minha condição como futura professora.

O período de intervenção, permitiu-me confrontar saberes teóricos adquiridos ao longo de cinco de formação com um contexto real de prática, e assim contribuir para a construção de um quadro teórico-prático de referência fundamental para a minha vida futura enquanto docente. Este momento assumiu uma dimensão essencial para a aquisição de um conjunto de competências que considero indispensáveis para o exercício da profissão nomeadamente, a capacidade de interpretação, observação, análise, reflexão, ponderação, problematização e gestão. Este tipo de competências permitir-me-ão adequar, futuramente, a minha prática interventiva às características e necessidades dos grupos com que irei trabalhar. Considero sobretudo, que o professor deve, não só, procurar centrar a sua ação nos conhecimentos curriculares

⁴⁷ Ver anexo AE, página 127 – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”.

⁴⁸ Ver anexo AF, página 128 – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”.

⁴⁹ Ver anexo AG, página 129 – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”.

dos alunos, mas sim, assumir uma postura de *organizador social das aprendizagens* (Niza, 1998), procurando equilibrar a componente curricular, cultural e social do seu grupo e assim criar um clima positivo, que consiga dar resposta à exigências do mesmo.

Hoje, cada vez mais ser professor, não implica, exclusivamente, dominar todos os conteúdos e conhecimentos científicos lecionados. Hoje em dia, mais do que nunca, ser professor implica uma carga emocional fora da média, uma capacidade de enfrentar problemas do foro social e cultural. Nóvoa (2003) reforça esta ideia, atualmente:

o trabalho pedagógico não está apenas impregnado de “saberes” e de uma “decisão-em-situação”, mas implica uma *deliberação*, isto é, uma resposta do professor a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais cada vez mais complexos. (p. 6)

Esta nova, ou não tão nova, função de agente socializador que o professor assume nos dias de hoje implica, obviamente, um trabalho pautado pelo rigor, dedicação e entrega, conduzindo a uma prática interventiva significativa.

Durante o período de intervenção procurei, assumir este tipo de postura, uma atitude de questionamento permanente, entrega e procura por soluções que conduzissem ao melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como garantir o sucesso da prática e o desenvolvimento sociomoral do grupo. Este complexo processo representou, manifestamente, um momento de autoformação por excelência, marcado por situações que contribuíram positivamente para o desenvolvimento da minha ação pedagógica, mas também por alguns constrangimentos.

Destaco como principais contributos, o clima positivo de sala de aula, a motivação permanente dos alunos e a minha própria motivação que foi crescendo ao longo das semanas de prática.

O clima de sala de aula, influência a motivação e as expectativas dos alunos face ao seu desempenho e ao desempenho dos colegas. Esse mesmo clima, criado pelo professor, influência igualmente a sua prestação, desempenho e motivação. Durante o período de estágio o ambiente em sala de aula manteve-se sempre positivo, o que representou uma mais valia para mim e para os alunos. Considero que a

interação estabelecida entre pares e entre mim e o grupo, em muito se deveu ao clima de livre expressão (Niza, 1998) e à comunicação aberta e ativa (Arends, 2008) permitida e incentivada diariamente. Mas, num ambiente onde reina a liberdade de expressão, muitas vezes surgem situações de conflito. Considero que este possa ter sido um aspeto menos positivos deste período. Contudo, a procura de soluções permitiu, a pouco e pouco minimizar as pequenas guerrilhas que surgiam naturalmente no decurso dos dias de trabalho. O ponto-chave para ultrapassar este género de contratempos passou pelo reconhecimento da naturalidade deste tipo de situações e pela procura de mecanismos para “resolver esses conflitos de forma produtiva” (Arends, 2008, p. 147).

A motivação é uma questão que advém do clima de sala de aula e das atividades/tarefas propostas e desenvolvidas. Neste sentido, “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas são o maior objetivo do ensino” (Arends, 2008, p. 152). Deste modo, procurei, sempre que possível implementar atividades estimulantes e, ao mesmo tempo impulsionadoras do desenvolvimento das competências essenciais. Nem sempre este esforço foi bem conseguido, pois a motivação é um fator intrínseco e extrínseco, no entanto percebi que só através de uma política de continuidade é possível alcançar o sucesso pretendido.

Gostaria agora, agora de refletir sobre a minha motivação. Ao longo das semanas de intervenção, senti que essa mesma motivação foi crescendo, em parte pelo gosto e dedicação no momento de construir materiais pedagógicos lúdicos e simultaneamente atrativos para o grupo de alunos. Mas especialmente, pelo carinho, entrega e otimismo transmitidos diariamente pelos alunos. Esses mesmos que me lembravam, todos os dias, que a escola é um local onde deve reinar a alegria, amizade, o gosto pela aprendizagem de novos conhecimentos e não um local enfadonho, que frequentamos porque somos obrigados.

Relativamente ao meu estudo, considero pertinente delinear em traços gerais algumas considerações finais.

A relação escola-família é um tema inesgotável e longe de consensualidade, que nós últimos anos foi alvo de diversos trabalhos de investigação, sendo que “muitos de entre eles levantam um antigo problema, o de saber em que medida o desenvolvimento [da relação] escola-família poderia servir a luta contra o insucesso escolar” (Montadon, 2001). Na sequência de alguns desses trabalhos os seus autores

refirmam a importância do envolvimento parental para o desenvolvimento e sucesso escolar das crianças (Henderson, 1987; Comer, 1988; Davies, 1989 citados por Montadon, 2001). Contudo, considero que nos devemos focar nas repercussões que esta relação pode trazer para o desenvolvimento dos próprios alunos e não tanto no sucesso escolar, pois essa é uma questão que surge por acréscimo.

É consensual, hoje em dia, que a evolução no campo legislativo no que toca à participação parental é bastante significativa, no entanto o envolvimento dos pais nas dinâmicas de sala de aula continua a ser uma lacuna tanto a nível processual como a nível formal. A questão que se coloca prende-se com a necessidade de integrar os pais/famílias nas dinâmicas de sala de aula, independentemente das questões relativas ao sucesso e insucesso escolar. Ou seja, até que ponto poderão os pais participar no processo de ensino-aprendizagem, não limitando a sua integração na comunidade escolar à incorporação dos órgãos de gestão e administração? Até que ponto poderão os pais participar no processo de ensino-aprendizagem, sem que para isso tenhamos de estabelecer como objetivo central o sucesso escolar dos alunos, mas sim o seu desenvolvimento cognitivo e sociomoral?

Em futuros trabalhos/reflexões será importante tecer novas considerações sobre possíveis estratégias de integração parental no processo de ensino-aprendizagem das crianças e quais as repercussões dessa participação no seu desenvolvimento.

Por último, gostaria de referir que o tempo dedicado ao meu estudo apenas me permitiu perceber, num contexto fechado, as concepções dos professores e dos pais face ao envolvimento parental nas dinâmicas escolares.

Em sete semanas de intervenção, que foi o tempo ao longo do qual decorreu a prática, não foi possível tecer considerações e tirar conclusões sobre uma questão tão delicada como a relação escola-família e simultaneamente implementar estratégias que promovam o envolvimento parental. Neste sentido, apenas foi possível concretizar o processo de investigação, ficando a componente relativa à ação para futuras intervenções.

Em tom de conclusão, independentemente do meio, das pessoas que o coabitam e de questões do foro legislativo, é fulcral fomentar a necessidade de aproximar os pais das escolas, eles, são, acima de tudo, educadores natos e conhecem as suas crianças melhor do que ninguém.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barbeiro L. & Pereira L. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Rolo, C. & Alves, M. (1997). *A Evolução do Sistema Educação e o PRODEP. A parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo: Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem – Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Coll, C., et al. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula, Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Editora ASA.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, H., Brunheira, L., & Ponte, J. P. (1999) *As actividades de investigação, o professor e a aula de matemática. Actas do ProfMat 99* (pp. 91-101). Lisboa: APM.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Agrupamento de Escolas da Pontinha/Odivelas*. Ministério da Educação e Ciência.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos – XV Recenseamento Geral da População*. Lisboa.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos – V Recenseamento Geral de Habitações*. Lisboa.
- Lima, J. A. (Org.) (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Martins, I. P., et. al. (2007). Coleção Ensino Experimental das Ciências. *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. Inovação*, 11, 77-98.

- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (Coord.), Chantaine-Demilly, L., Garcia, C.,M, Gómez, A. P., Popkewitz, T., Schön, D., A., Zeichner, K. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais efeito. In J. Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares*. (p. 103-126). Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1998). *Gostar de História: um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, P. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna, n.º8, 5.ª série, 30-33.
- Santana, M. I. V. (2003). *A Função Epistémica da Escrita. Da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/900>.
- Serrazina, L. (2002). *A Formação Para o Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família um olhar sociológico. Um Estudo Etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 443-463.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Sleges, P. (2007). *Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships*. *International Journal*

about Parents in Education Copyright 2007 by European Network about Parents in Education 2007, Vol.1, N.º 0, 45-52 ISSN: 1973 – 3518.

Tenreiro, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para a sala*. Lisboa: Porto Editora.

Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. *Análise Psicológica*. 1 (V) 169 – 178.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Vieira, R., M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Villas-Boas, M. A. (s.d.). *A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Consultado em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>.

Legislação

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 7 – 1.ª série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012. Diário da República n.º 126 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro de 1977. Diário da República n.º 26 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Diário da República n.º 237 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS

Anexo A – Planta da sala de aula

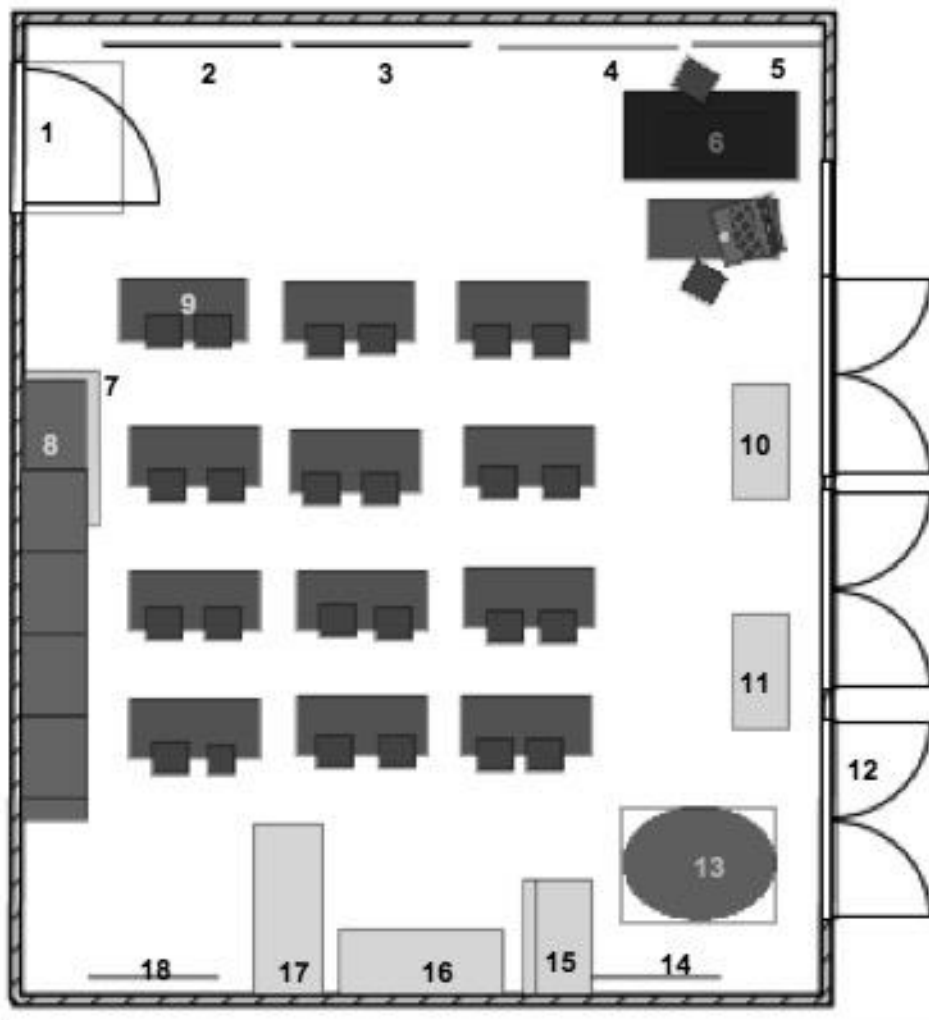


Figura A1. Planta da sala de aula

Legenda

1 – Porta	10 – Armário
2 – Quadro de ardósia	11 – Armário
3 – Quadro de ardósia	12 – Janelas
4 – Quadro interativo	13 – Mesa redonda
5 – Placard	14 – Placard
6 – Secretária da professora	15 – Biblioteca
7 – Lavatório	16 – Armário
8 – Armários	17 – Armário
9 – Mesas dos alunos	18 – Placard

Anexo B – Plano semanal

Plano semanal nº

___/___/___

Horas	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta feira	sexta feira
8:00 9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
9:30 10:30	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
10:30/11:00	Intervalo				
11:00 12:30	Matemática	Português	Apoio ao Estudo	Português	Matemática
12:30 13:30	EAFM	EAFM	Ed. Cidadania	Português	EAFM

Figura B2. Plano semanal

Anexo C – Tabela da avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Tabela C1

Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Grelha de Observação: Competências Sociais																								
Semana de 16/ 03/ 2015 a 20/ 03/ 2015																								
Alunos		Anayeld	André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniel	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Zé	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Neyma	Nuno	Zita	Joia	
Respeitar as regras de sala de aula/Trabalhar de forma cooperativa	- Coloca o dedo no ar	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	- Aguarda pela sua vez de falar	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	- Respeita a vez de falar dos colegas e do	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	- Respeita a opinião dos colegas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	- Trabalha cooperativamente	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	- Solicita a ajuda dos colegas e do professor	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
	- Partilha material com os colegas	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Anexo D – Tabela da avaliação diagnóstica de Português

Tabela D2

Avaliação diagnóstica de Português

Grelha de Observação: Português																		
Semana de 16/ 03/ 2015 a 20/ 03/ 2015																		
Alunos		André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Compreensão oral	- Identifica informação essencial e acessória																	
	- Reconta o que ouviu																	
	- Faz inferências																	
	- Cumpre instruções																	
Expressão do Oral	- Usa vocabulário adequado ao tema e à situação																	
	- Organiza corretamente frases																	
	- Usa a palavra de uma forma clara, audível e expressiva																	
Leitura	- Lê, em voz alta, de forma fluente e expressiva																	
	- Lê por iniciativa própria																	
	- Lê diferentes tipos de textos																	
	- Compreende o sentido global do texto																	

	- Recorre a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão (dicionários)																	
	- Responde a questões de compreensão inferencial																	
	- Estabelece sequencialidade entre as ações																	
Escrita	- Estrutura frases corretamente																	
	- Organiza e sequencia as ideias do texto																	
	- Utiliza a pontuação de forma adequada																	
	- Organiza o texto em parágrafos																	
	- Utiliza vocabulário diversificado																	
	- Utiliza conectores																	
	- Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento																	
	- Redige textos mediante proposta																	
	- Escreve com correção ortográfica																	
	- Utiliza maiúsculas e minúsculas de forma adequada																	
	-Utiliza as regras de acentuação.																	
	- Organiza e gere o espaço da página.																	
		- Identifica as classes de palavras presentes numa frase																

CEL	- Identifica as subclasses de palavras presentes numa frase																			
	- Conjuga verbos regulares																			
	- Flexiona adjetivos																			
	- Identifica os processos de formação de palavras																			
Legenda:	Nunca																			
	Não observado																			

Anexo E – Tabela da avaliação diagnóstica de Matemática

Tabela E3

Avaliação diagnóstica de Matemática

Grelha de Observação: Matemática																		
Semana de 16/ 03/ 2015 a 20/ 03/ 2015																		
Alunos		André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Números e operações	- Resolve problemas envolvendo a adição																	
	- Calcula adições com recurso ao algoritmo																	
	- Resolve problemas envolvendo a subtração																	
	- Calcula subtrações com recurso ao algoritmo																	
	- Resolve problemas envolvendo a multiplicação																	
	- Calcula multiplicações com recurso ao algoritmo																	
	- Recorre a estratégias de cálculo mental																	
	- Representa números na reta numérica																	
	- Compreende e memoriza as tabuadas da multiplicação																	

	- Compreende frações com os significados quociente, parte-todo e operador																	
	- Lê os números por classes e ordens																	
GM	- Representa retas paralelas																	
	- Representa retas perpendiculares																	
	- Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas																	
OTD	- Identifica a frequência absoluta																	
	- Identifica a moda																	
Capacidades transversais	- Interpreta informação matemática representada de diversas formas																	
	- Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas																	
	- Discute resultados, processos e ideias matemáticas																	
Legenda	Nunca																	
	Não observado																	

Anexo F – Tabela da avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Tabela F4

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Grelha de Observação: Estudo do Meio																		
Semana de 16/ 03/ 2015 a 20/ 03/ 2015																		
Alunos	André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita	
O seu corpo	- Identifica fenómenos relacionados com alguns das funções vitais (digestão)	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	
	- Identifica fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (circulação)	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	
	- Identifica fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (respiração)	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Orange	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	
	- Conhece as funções vitais (digestivo, respiratório, circulatório, excretor, reprodutor)	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	
	- Conhece alguns órgãos dos aparelhos correspondentes	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	
	- Reconhece situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	- Reconhece a importância do ar puro e do sol para a saúde.	Blue	Blue	Green	Orange	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue
A saúde do seu corpo	Blue	Blue	Green	Orange	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	

seguran ça do sua	- Identifica perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas																	
	- Conhece algumas regras de primeiros socorros																	
	- Distingue freguesia																	
	- Distingue concelho																	
	- Distingue distrito																	
A sua naturalidade e nacionalidade	- Distingue países																	
Legenda:	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre									
	Não observado																	

Anexo G – Quadro das potencialidades e fragilidades

Tabela G5

Quadro das potencialidades e fragilidades

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<p>Participar ativamente nas dinâmicas de sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar quando solicitado. - Participar de forma pertinente. <p>Respeitar os outros e a si:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver amigavelmente os conflitos. 	<p>Regras de sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o dedo no ar. - Aguardar a sua vez de falar. <p>Trabalhar de forma cooperativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar cooperativamente. - Solicitar a ajuda dos colegas e do professor.
	Português	<p>Expressão do Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. - Usar a palavra de uma forma clara, audível e expressiva. <p>CEL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjugar verbos regulares. - Flexionar adjetivos.
Matemática		<p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas envolvendo a adição. - Calcular adições com recurso ao algoritmo. - Resolver problemas envolvendo a subtração. - Calcular subtrações com recurso ao algoritmo.
	Estudo do Meio	<p>O seu corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (circulatório). - Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação. <p>A sua naturalidade e nacionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir países. - Distinguir distrito. - Distinguir concelho.

Processos de
envolvimento parental

Participação parental:

- Participar ativamente na ajuda aos trabalhos de casa.
- Participar na reunião dos EE.
- Participar em eventos desenvolvidos no âmbito das dinâmicas escolares.

Envolvimento parental:

- Participar na co-produção de atividades/tarefas integradas nas dinâmicas escolares.
-

Anexo H – Guião da entrevista semiestruturada à orientadora cooperante

Guião de entrevista à orientadora cooperante

Entrevistado: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

Horas: das _____ às _____

A presente entrevista surge integrada num estudo desenvolvido no âmbito do trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, incorporado no relatório final da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), tendo como principal finalidade a compreensão da Relação Escola-Família, ao nível do envolvimento parental na ação educativa escolar.

Objetivos gerais da entrevista:

- Compreender as perspetivas da orientadora cooperante face ao envolvimento parental.
- Compreender o grau de envolvimento parental nas dinâmicas escolares.
- Conhecer os programas de envolvimento parental estabelecidos entre a escola/professor e as famílias dos alunos.

Tabela H6

Guião da entrevista semiestruturada à orientadora cooperante

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar os objetivos gerais da entrevista.- Agradecer a colaboração no estudo.- Assegurar o anonimato do entrevistado.	

	- Solicitar autorização para o uso de meios audiovisuais.	
Percurso académico e profissional do entrevistado	- Conhecer o percurso académico e profissional do entrevistado.	- Como caracteriza o seu percurso académico e profissional?
Características dos alunos	- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre o grau de influência da estrutura e tipo de família no desenvolvimento sociomoral do aluno.	- Como caracteriza a turma da qual é professora titular? - Considera que a estrutura e o tipo de família influenciam as características do aluno? - Em que sentido?
Percepções sobre o envolvimento parental na escola	- Compreender as perspetivas do entrevistado face ao envolvimento parental. - Conhecer as percepções do entrevistado face ao envolvimento parental no estabelecimento onde leciona.	- Considera importante o envolvimento parental para um adequado desenvolvimento do aluno do ponto de vista escolar e social? - Porquê? - Como caracteriza o envolvimento parental nas dinâmicas da escola, em especial neste estabelecimento?
Programas de envolvimento parental	- Conhecer, segundo o entrevistado, os programas mais adequados de envolvimento parental.	- Na sua opinião, qual o programa ideal de envolvimento parental? - Quais as estratégias a implementar de modo a que o envolvimento parental se concretiza na prática? - Quais os principais obstáculos à participação dos pais?
	- Conhecer os programas de envolvimento parental implementados e concretizados.	- Na sua opinião, o que valorizam realmente os pais na escola/dinâmicas escolares? - E os professores? - Como se concretiza na realidade este envolvimento dos pais nas atividades da turma?
Síntese e agradecimentos		- Gostaria de acrescentar alguma informação relativa ao tema que tenha ficado por dizer no decurso da entrevista?

Anexo I – Questionário aos pais

Para efeito do estudo que estou a desenvolver no âmbito do trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico cuja temática se centra na Relação Escola-Família, integrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, pretende-se :

- **Conhecer e compreender as perspetivas dos pais face aos processos de envolvimento parental nas dinâmicas escolares.**
- **Conhecer e compreender os processos de participação e envolvimento parental enquadrados nas estratégias e atividades de intervenção educativa.**

O presente questionário é anónimo e unipessoal, neste sentido todas as informações resultantes do seu preenchimento terão um uso exclusivamente académico. Os dados relativos ao inquirido, à escola, ao professor e aos alunos não serão, em nenhum momento, divulgados.

Dados do inquerido:

Grau de relacionamento/parentesco com o aluno: _____

Sexo: Feminino _____

Masculino _____

Idade: _____

Habilitações Académicas: _____

Profissão: _____

PARTICIPAÇÃO PARENTAL NA AÇÃO EDUCATIVA ESCOLAR

	Sim	Não
1. Foi ou é membro do Conselho Geral do Agrupamento?		
2. Foi ou é membro de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação?		

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
3. Participa em eventos desenvolvidos pelo agrupamento/escola no âmbito das dinâmicas escolares?				
4. Participa em eventos desenvolvidos pelo professor no âmbito das dinâmicas escolares?				

PERCEPÇÃO SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

	Contribuição dos pais para a construção do Plano de Trabalho de Turma	Contribuição dos pais para a construção da turma	Contribuição dos pais para a planificação de atividades	Contribuição dos pais para a definição de regras de funcionamento de sala de aula	Outro(s)
5. Qual o grau de importância que atribui aos seguintes aspetos: <u>Selecionar apenas 2 aspetos.</u>					

6. Quais as situações de participação parental que considera mais importantes no contacto com a escola? <u>Selecionar apenas 3 situações.</u>	
Reuniões de pais	
Reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando	
Reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando	
Colaboração e acompanhamento na realização dos trabalhos de casa	

Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)	
Reuniões de Associações de Pais e Encarregados de Educação	
Planificação de atividades da turma a que pertence o seu educando	
Participação nos Órgãos de Gestão	
Execução de atividades com a turma a que pertence o seu educando	
Processos de avaliação das atividades e aprendizagens dos alunos da turma a que o seu educando pertence	
Prestação de serviços e materiais	
Outro(s)	

PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO

	Sim	Não
7. No presente ano letivo, já foi contactado(a) por algum membro da escola?		

8. Caso tenha sido contactado(a) por algum membro da escola, frequentada pelo seu educando, indique a frequência com que o fizeram:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Coordenador de Escola				

Professor Titular				
Professor AEC				
Assistente Operacional				
Psicólogo(a)				

	Por telefone	Por escrito (caderneta)	Por escrito (caderno diário)	E-mail	Por carta	Pessoalmente	Outro(s)
9. Indique o meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para o(a) contactar:							

10. No presente ano letivo, indique se foi contactado(a) por um dos seguintes motivos:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Reuniões de Pais/Encarregados de Educação				
Reuniões individuais				
Atitudes e comportamentos do seu educando				
Informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando				
Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)				
Informações do Agrupamento/Escola				
Outro(s)				

11. No presente ano letivo, indique porque motivo se deslocou à escola:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Reuniões de Pais/Encarregados de Educação				
Reuniões individuais				
Atitudes e comportamentos do seu educando				
Informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando				
Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)				
Informações do Agrupamento/Escola				
Outro(s)				

ENVOLVIMENTO PARENTAL NA AÇÃO EDUCATIVA / INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS

	Questões profissionais	Transportes/ deslocação	Incompatibilidade de horários	Incompatibilidade com o professor	Incompatibilidade com outros pais	Falta de interesse	Outro(s)
12. Indique porque motivo nunca ou raramente se desloca à escola (sem contar com as idas regulares para levar e buscar o seu educando):							

13. Numa típica semana, indique o grau de regularidade das seguintes atividades:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 4 vezes	5 ou mais
Questões sobre o dia-a-dia do seu educando (dinâmicas escolares, conteúdos lecionados, possíveis conflitos com colegas, momento favorito do dia...)				
Ajuda na realização dos trabalhos de casa				
Verificação do caderno diário				
Verificação da caderneta				

14. Indique as <u>2 estratégias</u> que, na sua opinião, melhor contribuem para a promoção do envolvimento dos pais:	
Participação na construção do Plano de Trabalho de Turma	
Participação na constituição da turma	
Participação na construção do horário da turma	
Participação na planificação e execução de atividades da turma	
Participação na definição de regras de funcionamento de sala de aula	
Prestação de serviços e fornecimento de materiais	
Outro(s)	

Nota. Adaptado de Canário, Rolo e Alves (1997, p. 123).

Anexo J – Gráfico: “Número de recados”



Figura J3. Gráfico “Número de recados”.



Figura J4. Gráfico “Número de recados”.

Anexo K – Gráfico “Registos na caderneta no sentido Escola-Família”

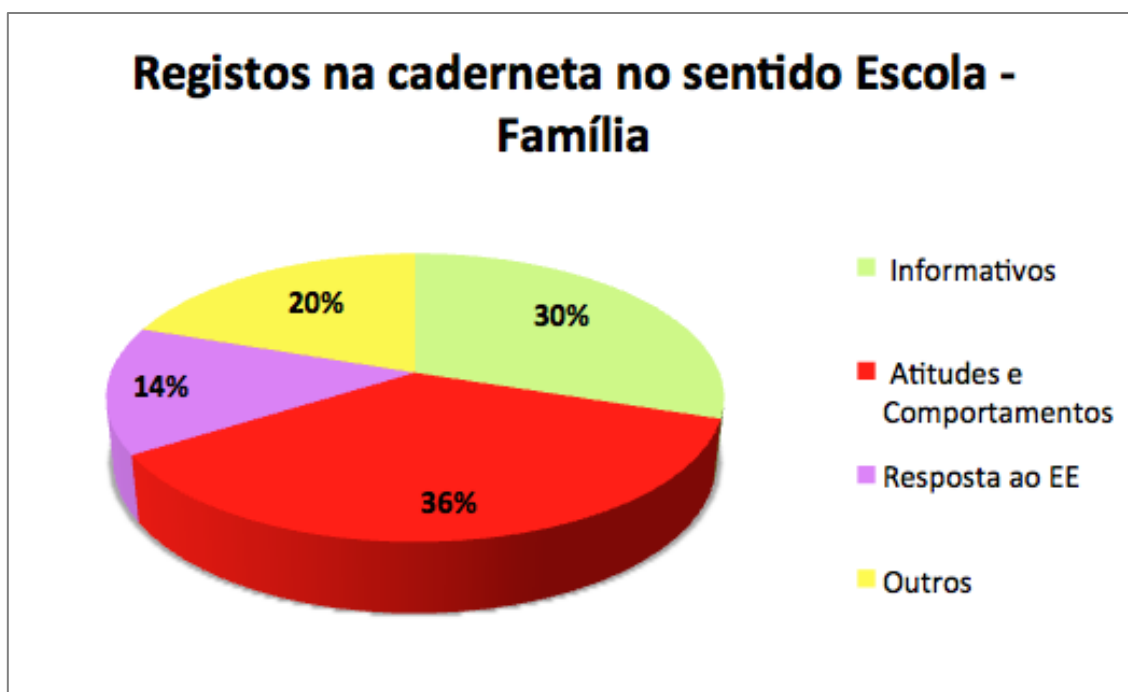


Figura K5. Gráfico “Registos na caderneta no sentido Escola-Família”.

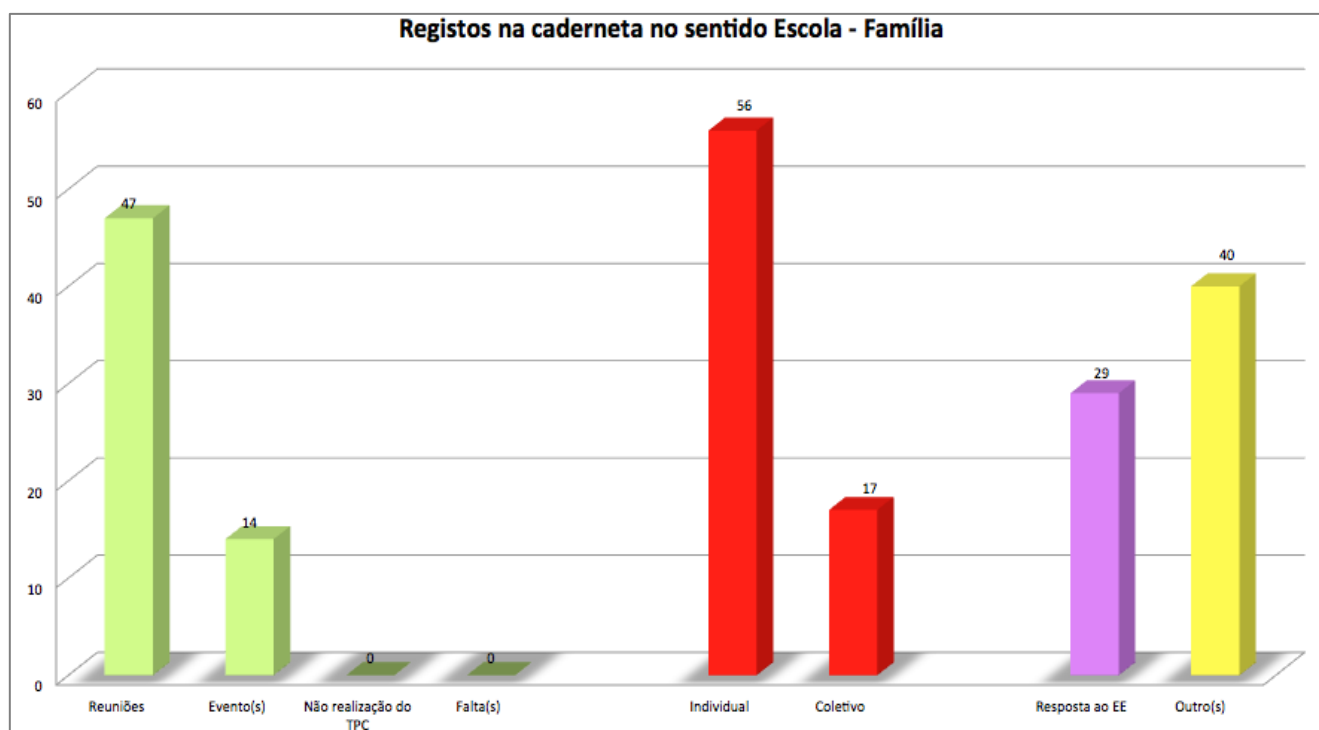


Figura K6. Gráfico “Registos na caderneta no sentido Escola-Família”.

Anexo L – Gráfico “Registos na caderneta no sentido Família-Escola”

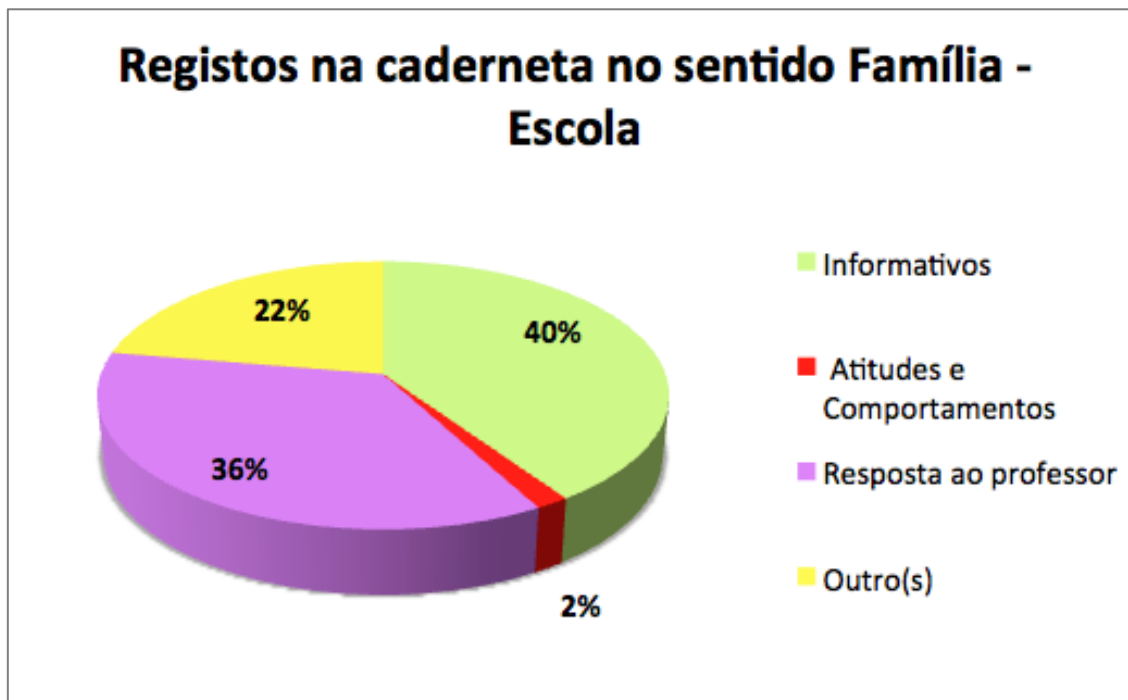


Figura L7. Gráfico “Registos na caderneta no sentido Família-Escola”

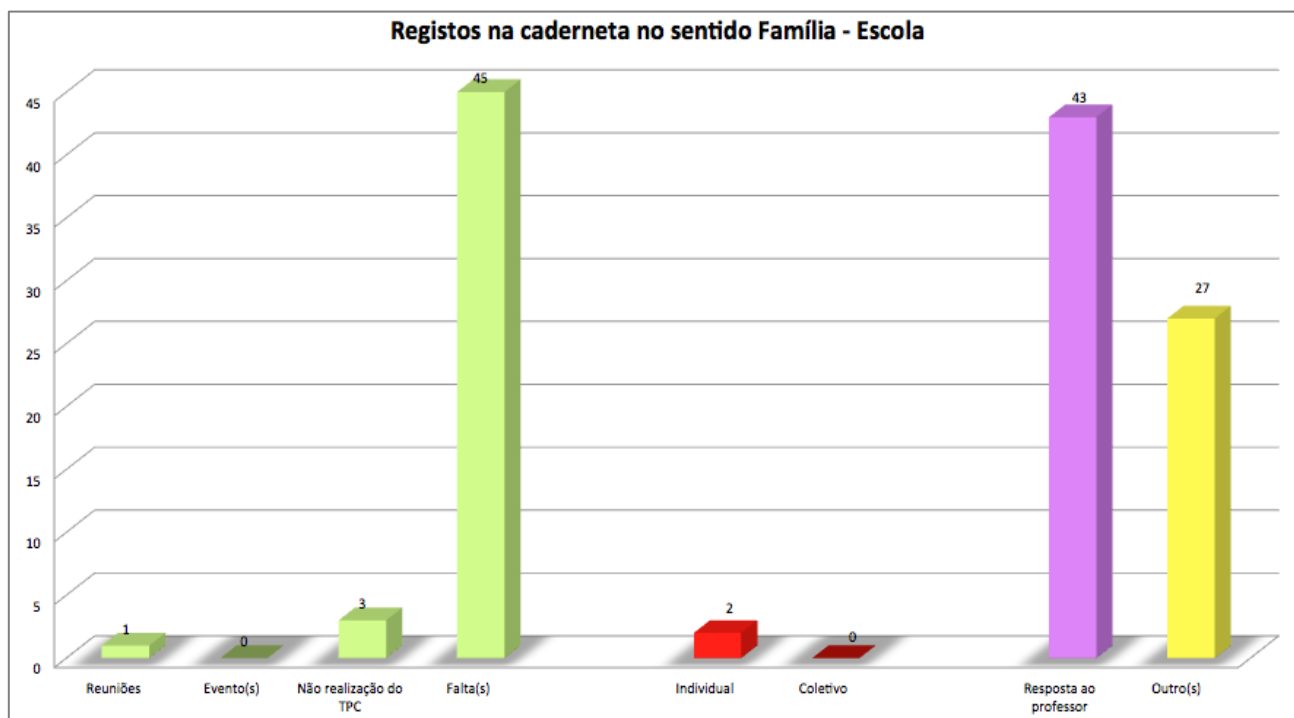


Figura L8. Gráfico “Registos na caderneta no sentido Família-Escola”

Anexo M – Gráfico “Natureza dos recados: informativos”

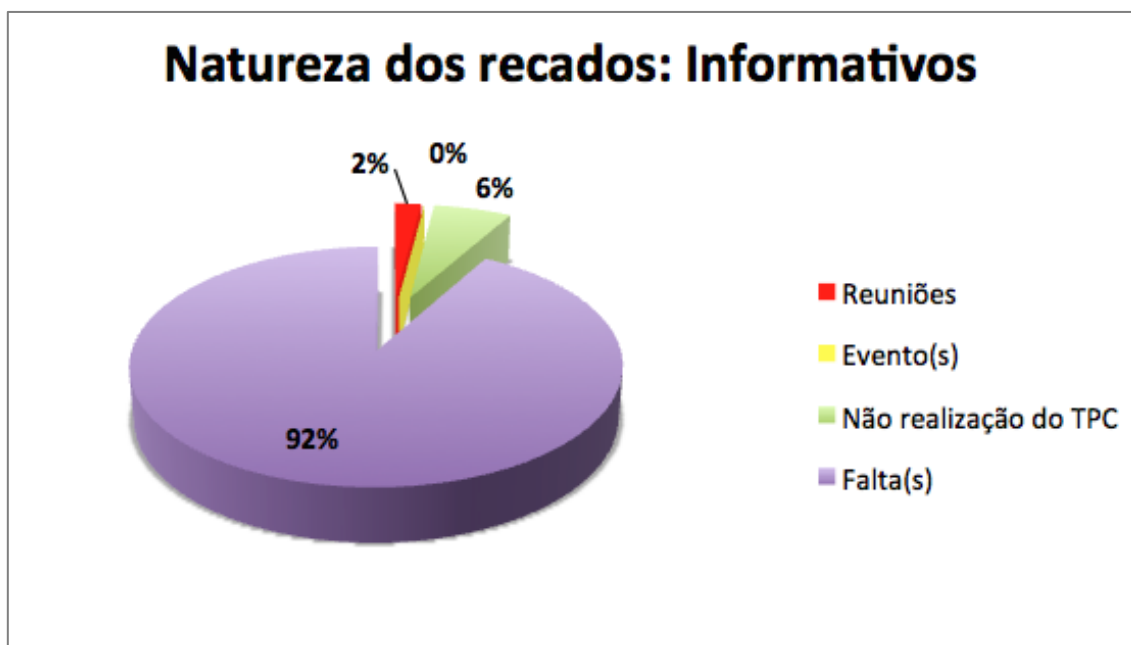


Figura M9. Gráfico “Natureza dos recados: informativos”.

Anexo N – Respostas da orientadora cooperante ao questionário por entrevistada

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Percurso académico e profissional do entrevistado	- Conhecer o percurso académico e profissional do entrevistado.	1. Como caracteriza o seu percurso académico e profissional?

1. R: Eu tirei o curso mais tarde. Iniciei a minha licenciatura em 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, variante Matemática/Ciências, com 29 anos e fui trabalhadora estudante. Estudava relativamente perto da minha casa, no Instituto Superior de Ciências Educativas e na altura trabalhava como administrativa na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Quando terminei o curso concorri para o 2.º ciclo, mas como não fui colocada optei pelo 1.º ciclo.

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Características dos alunos	- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre o grau de influência da estrutura e tipo de família no desenvolvimento sociomoral do aluno.	1. Como caracteriza a turma da qual é professora titular? 2. Considera que a estrutura e o tipo de família influenciam as características do aluno? 3. Em que sentido?

1. R: Grande parte das crianças estão motivadas para as aprendizagens, o que me custa mais, apesar de já ser o terceiro ano que estou com este grupo é o facto de eles não cumprirem as regras de sala de aula e haver falta de espírito de equipa. Contudo, são crianças muito empenhadas, que trabalham e que gostam de aprender.

2. e 3. R: Sim, considero que a instabilidade familiar se reflete no dia-a-dia de alguns alunos. Os que tem uma estrutura familiar estável são crianças que nos

ouvem mais e seguem os nossos conselhos. Na minha opinião, a estabilidade familiar é fundamental.

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Percepções sobre o envolvimento parental na escola	- Compreender as perspectivas do entrevistado face ao envolvimento parental.	1. Considera importante o envolvimento parental para um adequado desenvolvimento do aluno do ponto de vista escolar e social? 2. Porquê?
	- Conhecer as percepções do entrevistado face ao envolvimento parental no estabelecimento onde leciona.	3. Como caracteriza o envolvimento parental nas dinâmicas da escola, em especial neste estabelecimento?

1. R: Considero importante a presença dos pais e o trabalho em equipa entre os pais e o professor, contribui muito para o sucesso cognitivo, pessoal e social do aluno.
2. R: Pelas experiências que tenho passado com alguns alunos. No caso específico de um aluno da turma, cujo comportamento era muito inconstante, tenho vindo a verificar que as muitas reuniões que tenho tido com a mãe e algumas reuniões a três (mãe, a criança e eu) contribuíram para a melhoria do seu comportamento.
3. Temos desenvolvido vários projetos que promovem o envolvimento dos pais, por exemplo no ano passado tivemos o “Projeto das Profissões”, em que grande parte dos pais dos alunos da turma apresentaram a sua profissão em sala de aula. Neste sentido, considero que há um bom envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Relativamente às restantes turmas não tenho dados relativos a esta questão.

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Programas de envolvimento parental	- Conhecer, segundo o entrevistado, os programas mais adequados de envolvimento parental.	<p>1. Na sua opinião, qual o programa ideal de envolvimento parental?</p> <p>2. Quais as estratégias a implementar de modo a que o envolvimento parental se concretiza na prática?</p> <p>3. Quais os principais obstáculos à participação dos pais?</p>
	- Conhecer os programas de envolvimento parental implementados e concretizados.	<p>4. Na sua opinião, o que valorizam realmente os pais na escola/dinâmicas escolares?</p> <p>5. E os professores?</p> <p>6. Como se concretiza na realidade este envolvimento dos pais nas atividades da turma?</p>

1. R: Nesta escola comparativamente com outras onde já estive, considero que já se faz muitas atividades que conduzem ao envolvimento dos pais. Em outras escolas onde lecionei a maioria dos pais não comparecia às reuniões. No caso específico da minha atual turma, sempre que convoco os pais para as reuniões os mesmos comparecem.
2. R: Como fazemos muitas reuniões e desenvolvemos muitos projetos, por exemplo “Semana da Alimentação”, “Semana da Leitura”, “Semana da Tecnologia”, entre outros, no âmbito do qual foi pedido aos pais colaboração na recolha de receitas saudáveis, considero que já implementamos estratégias suficientes de envolvimento parental
3. Considero que alguns pais não demonstram interesse, mas a maioria dos pais que não participam ativamente é em parte devido a questões profissionais, como por exemplo a incompatibilidade de horários.

4. R: Na minha opinião o que os pais mais valorizam é se os alunos aprendem bem os conteúdos e se estão bem preparados.
5. R: Considero que um dos fatores mais importantes é a disciplina e o relacionamento entre os alunos, o saber estar numa sala de aula. É importante as crianças saberem estar e adequar a forma de estar a cada situação.
6. Os pais participam sempre que são solicitados em projetos e atividades desenvolvidas na sala, mas não de forma voluntária.

Blocos de informações	Objetivos específicos	Questões
Síntese e agradecimentos		1. Gostaria de acrescentar alguma informação relativa ao tema que tenha ficado por dizer no decurso da entrevista?

1. R: Apesar de atualmente a nossa profissão ter uma imagem muito negativa na sociedade, eu acho que o professor de 1.º ciclo tem um papel muito importante para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, tal como para a promoção da leitura, espírito crítico. É, igualmente importante inculcar-lhes regras e organização o que se vai repercutir-se para a vida futura deles.

Anexo O – Resposta aos questionários

Grau de parentesco com o aluno	
Mãe	12
Pai	5

Sexo	
Feminino	12
Masculino	5

Profissões	
Assist. administrativa coordenadora	1
Advogada	1
Jornalista	1
Doméstica	1
Mecânico	1
Empregada de balcão	1
Técnico hoteleiro	1
Professor	1
Assistente operacional	1
Vendedor	1
Helpdesk	1
Operária fabril	1
Desempregada	2
Costureira	1
Pedreiro	1
Gerente de loja de desporto	1

Habilitações académicas	
4º ano	1
6º ano	1
9º ano	4
12º ano	7
Licenciatura	3
Pós-graduação	1

PARTICIPAÇÃO PARENTAL NA AÇÃO EDUCATIVA ESCOLAR

	Sim	Não
1. Foi ou é membro do Conselho Geral do Agrupamento?	0	17
2. Foi ou é membro de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação?	6	11

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
3. Participa em eventos desenvolvidos pelo agrupamento/escola no âmbito das dinâmicas escolares?	0	7	8	2
4. Participa em eventos desenvolvidos pelo professor no âmbito das dinâmicas escolares?	2	9	4	2

PERCEPÇÃO SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

	Contribuição dos pais para a construção do Plano de Trabalho de Turma	Contribuição dos pais para a construção da turma	Contribuição dos pais para a planificação de atividades	Contribuição dos pais para a definição de regras de funcionamento de sala de aula	Outro(s)
5. Qual o grau de importância que atribui aos seguintes aspetos: <u>Selecionar apenas 2 aspetos.</u>	8	3	6	0	0

6. Quais as situações de participação parental que considera mais importantes no contacto com a escola? <u>Selecionar apenas 3 situações.</u>	
Reuniões de pais	10
Reuniões individuais relacionadas com o comportamento do seu educando	9
Reuniões individuais relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do seu educando	10
Colaboração e acompanhamento na realização dos trabalhos de casa	12
Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)	1
Reuniões de Associações de Pais e Encarregados de Educação	1
Planificação de atividades da turma a que pertence o seu educando	0

Participação nos Órgãos de Gestão	0
Execução de atividades com a turma a que pertence o seu educando	1
Processos de avaliação das atividades e aprendizagens dos alunos da turma a que o seu educando pertence	5
Prestação de serviços e materiais	2
Outro(s)	0

PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO

	Sim	Não
7. No presente ano letivo, já foi contactado(a) por algum membro da escola?	14	3

8. Caso tenha sido contactado(a) por algum membro da escola, frequentada pelo seu educando, indique a frequência com que o fizeram:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Coordenador de Escola	9	3	1	1
Professor Titular	0	6	6	2
Professor AEC	11	2	1	0
Assistente Operacional	13	1	0	0
Psicólogo(a)	12	2	0	0

	Por telefone	Por escrito (caderneta)	Por escrito (caderno diário)	E-mail	Por carta	Pessoalmente	Outro(s)
9. Indique o meio de comunicação mais frequentemente usado pelos membros da escola para o(a) contactar:	1	13	0	2	0	1	0

10. No presente ano letivo, indique se foi contactado(a) por um dos seguintes motivos:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Reuniões de Pais/Encarregados de Educação	0	15	2	0
Reuniões individuais	12	2	2	0
Atitudes e comportamentos do seu educando	8	5	3	0
Informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando	11	5	1	0
Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)	7	5	3	2
Informações do Agrupamento/Escola	7	7	2	0
Outro(s)	0	0	0	0

11. No presente ano letivo, indique porque motivo se deslocou à escola:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 5 vezes	6 ou mais
Reuniões de Pais/Encarregados de Educação	0	15	2	0

Reuniões individuais	11	3	2	0
Atitudes e comportamentos do seu educando	12	1	4	0
Informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem do seu educando	13	3	1	0
Eventos (festas de final de ano, colóquios, workshops, provas desportivas, exposições...)	10	5	1	1
Informações do Agrupamento/Escola	14	3	0	0
Outro(s)	0	0	0	0

ENVOLVIMENTO PARENTAL NA AÇÃO EDUCATIVA / INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS

	Questões profissionais	Transportes/ deslocação	Incompatibilidade de horários	Incompatibilidade com o professor	Incompatibilidade com outros pais	Falta de interesse	Outro(s)	Se respondeu Outro(s), indique qual(ais).
12. Indique porque motivo nunca ou raramente se desloca à escola (sem contar com as idas regulares para levar	8	0	7	0	0	1	1	Não me desloco à escola porque não tenho motivos para me deslocar, pois o meu educando não é problemático. Hoje em dia, com o ritmo de trabalho que qualquer profissão tem,

e buscar o seu educando):								quer em horas de trabalho, quer na intensidade e devido à situação financeira geral, os EE têm de trabalhar mais, o que tem como consequência o menor tempo para os seus educandos.
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	---

13. Numa típica semana, indique o grau de regularidade das seguintes atividades:	Nunca	1 ou 2 vezes	3 a 4 vezes	5 ou mais
Questões sobre o dia-a-dia do seu educando (dinâmicas escolares, conteúdos lecionados, possíveis conflitos com colegas, momento favorito do dia...)	3	4	4	6
Ajuda na realização dos trabalhos de casa	1	4	6	6
Verificação do caderno diário	2	6	4	4
Verificação da caderneta	1	6	5	5

14. Indique as <u>2 estratégias</u> que, na sua opinião, melhor contribuem para a promoção do envolvimento dos pais:	
Participação na construção do Plano de Trabalho de Turma	10
Participação na constituição da turma	2
Participação na construção do horário da turma	5
Participação na planificação e execução de atividades da turma	6
Participação na definição de regras de funcionamento de sala de aula	8
Prestação de serviços e fornecimento de materiais	3
Outro(s)	0

Anexo P – Tabela das estratégias interventivas/diferenciação pedagógica

Tabela P7

Estratégias interventivas/diferenciação pedagógica

Competências a Desenvolver	Objetivos Gerais de Intervenção	Estratégias Globais de Intervenção	Estratégias de Diferenciação Pedagógica	Área Disciplinar
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação - Interajuda - Participação democrática direta. 	<p>Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo/pares. - Comunicação e discussão das produções ao grande grupo – debate. - Diário de turma. - Conselho de Turma. - <i>Ler, contar e mostrar</i> – partilha de produções. - Promoção de práticas de participação democrática – debate. - Realização de atividades de escrita colaborativa na planificação, textualização e revisão – em grande grupo. - Realização de auto e heteroavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio tutorial. - Tarefas diferenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Estudo do Meio - Competências Sociais
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de questões-problema. - Raciocínio matemático. - Leitura. - Compreensão leitora. 	<p>Desenvolver a compreensão leitora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo/pares. - Exploração de vários tipos de texto. - Produção de textos. - Leitura de histórias – hora do conto. - Identificação de personagens, espaços e tempos da história. - Exploração dos livros: título, capa, contracapa, autores, 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio tutorial. - Tarefas diferenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - Competências Sociais.

		<p>ilustrações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas. - Introdução do momento semanal do problema. - Apresentação de estratégias e raciocínios matemáticos. - Comunicação e discussão das produções ao grande grupo – debate. 		
<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento Crítico. - Pensamento Criativo. - Conhecimento científico. 	<p>Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em pequeno grupo/pares. - Realização de atividades práticas: inferir sobre as mesmas e tirar conclusões. - Comunicação e discussão das produções à turma – debate. - Promoção de momentos de reflexão e discussão – debate. - Introdução do momento semanal do problema. - Apresentação de estratégias e raciocínios matemáticos. - <i>Brainstorming</i> - Estudo orientado em equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio tutorial. - Tarefas diferenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática - Estudo do Meio

Anexo R – Instrumento de Pilotagem: Ler, Contar e Mostrar

Ler, contar e mostrar...

Mês de: maio


	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Anayeld						■																			
André																				■					
Bruna									×							×				■					
Bruno									×											■					
Carolina		×							×				■							■					
Daniel																									
Daniela		■																						×	
Diana						■																			
Gustavo		×				■														■					
Igor									×																
Inês B.									×				■			×									
Inês S.									■																
José																								×	
Laura		×														×								×	
Luiza																×									
Margarida						■							■												
Martim		×																							
Miguel		×				■										×				■					
Neyma																									
Nuno																									
Zita		■				■																		×	
Joia						■							■												

Código Apresentou

Figura R11. Tabela de registo “Ler, Contar e Mostrar”.

Anexo S – Material pedagógico da disciplina de Matemática

Nome: _____ Data: __/__/__

 **Momento do Problema**
Caixa de brinquedos do Miguel

O Miguel tem triciclos e carrinhos na sua caixa de brinquedos. Ele contou 21 rodas e o número de triciclos é o mesmo que número de carrinhos.

Quantos triciclos e carrinhos tem o Miguel na sua caixa?

Ajuda o Miguel a descobrir quantos triciclos e carrinhos tem na caixa de brinquedos!


Bom trabalho!
Referências: Letra, C. (p.d.). O Mundo de Carochinha. Matemática – 3.º ano. Galvão.

Figura S12. Material pedagógico da disciplina de Matemática.

Anexo T – Material pedagógico da disciplina de Português

Nome: _____ Data: _____

Notícia



Vamos planificar . . .

A Matilde e a Mafalda foram passar as férias da páscoa a Londres. Ajudas a planificar uma notícia que relate a viagem a terras de Sua Majestade.

Mas antes . . . Vê a caixa de texto que está no fim da ficha!

Título da notícia: _____

Cabeça da notícia (primeiro parágrafo):

- Onde? _____
- Quando? _____
- Quem/O quê? _____

Corpo da notícia:

- Porquê? _____
- Como? _____

Figura T13. Material pedagógico da disciplina de Português.



Vamos rever . . .

Volta a ler a notícia que escreveste e verifica:

	Sim	Não
• O título faz a síntese da notícia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• A cabeça da notícia responde às perguntas: Quem? O quê? Onde e quando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No corpo da notícia dei respostas às questões: Como? e Porquê?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Londres . . .



É a capital de Inglaterra. Inglaterra é uma ilha e integra o Reino Unido.

A língua oficial é o inglês. Este é um país monárquico, o que significa que é governado por um Rei ou uma Rainha. Atualmente é governado pela Rainha Isabel II.



Os monumentos mais famosos de Londres são: London Eye

Tower Bridge; o Palácio de Buckingham; e o Big Ben.



Don't-trabalhe!

Referências: Melo, P. & Costa, M. (2013). A grande aventura – Português 3.º ano. Lisboa: Texto

Figura T15. Material pedagógico da disciplina de Português.

Anexo U – Maqueta do Sistema Solar

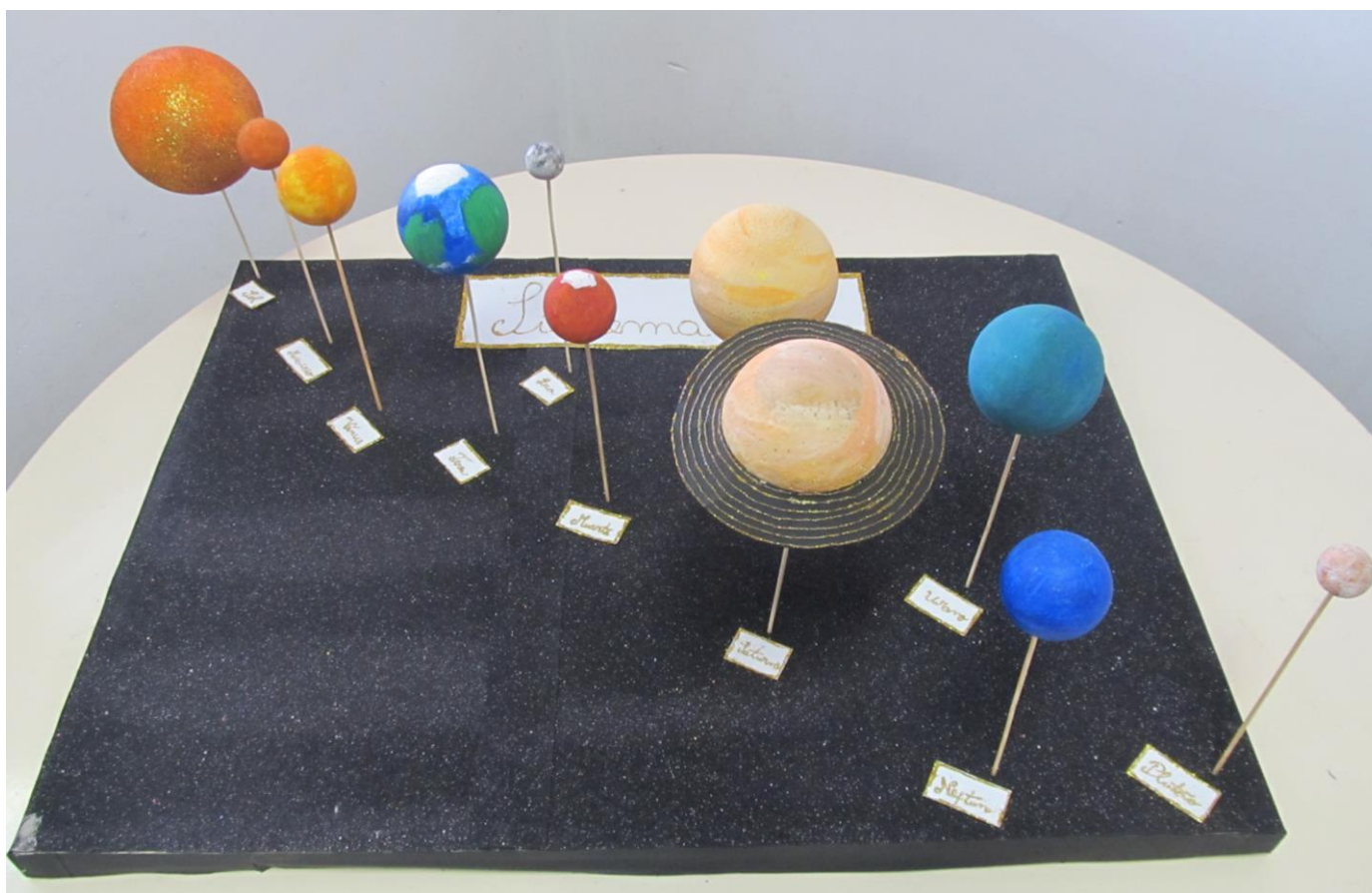


Figura U16. Maqueta do Sistema Solar.

Anexo V – Material pedagógico da disciplina de Português

Nome: _____ Data: __/__/__

Ficha de trabalho Português

Indicações:

- A) Lê, **atentamente e em silêncio**, o seguinte texto e **sublinha** as informações que consideras mais importantes.

Ynari, a menina das cinco tranças



Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos, e sentar-se juntos à margem do rio.

Certa tarde, já o Sol se punha, Ynari ouviu um barulho. Do capim alto saiu um homem

muito pequenino com sorriso muito grande. E embora ele não fosse do tamanho dos homens da aldeia de Ynari, ela não se assustou. O homem muito pequenino andava devagarinho e devagarinho se aproximou.

– Olá! – cumprimentou.

– Olá – respondeu Ynari, receando que estivesse a falar alto de mais para o tamanho do ouvido do homem muito pequenino. – Desculpa, mas não sei o teu nome . . .

– Eu também não sei o meu nome . . . – desculpou-se o homem muito pequenino. – Mas chamam-me homem pequenino.

– Ah, está bem . . . – sorriu Ynari, enquanto se deitava na relva para ficar mais perto dele.



Bom trabalho!

Figura V17. Material pedagógico da disciplina de Português.

- Eu tenho um nome só, quer dizer, uma só palavra: chamo-me Ynari.
- Ynari é um nome muito bonito – o homem pequenino sentou-se.
- De onde vens?
- Venho da minha aldeia, que fica mais para cima, junto à nascente do rio.
- E lá, na tua aldeia, são todos pequeninos?
- Sim, somos todos mais pequenos que vocês, quer dizer, depende daquilo que entendes por “pequeno”. Não achas?
- Nunca tinha pensado nisso. Sempre pensei que uma coisa menor fosse uma coisa pequena. . .
- Pode não ser assim . . . Conheces a palavra “coração”?
- Conheço! – sorriu Ynari. – E não é só uma palavra, é isto que bate dentro de nós – e mostrou o seu peito onde o coração batia.
- Claro, e . . . O coração é pequeno para ti?
- É . . . e não é! Cabe tanta coisa lá dentro, o amor, os nossos amigos, a nossa família . . .
- Vês? – disse o homem – Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande. . .

Os dois ficaram por um tempo calados, olhando o Sol que, do outro lado do rio, quase já tinha desaparecido. Assim, tão amarelada que estava a tarde, parecia que o Sol se ia afogar no rio e que os peixes, saltando, se queimavam nos seus raios avermelhados.



Referências: Costa, M. & Melo, P. (s.d.). A Grande Aventura – 4.º ano. In Ondjaki (2004). *Ynari, a menina das cinco tranças*. Caminho

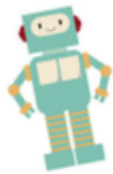
Bom trabalho!

Figura V18. Material pedagógico da disciplina de Português.

Anexo W – Material pedagógico da disciplina de Matemática

Nome: _____ Data: _____

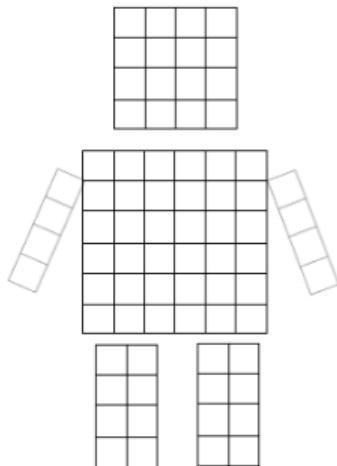
Constrói um robô espacial!



- Pinta o teu Robô com lápis de cor ou lápis de cera.
- Decora o teu robô como mais gostares.
- Cola o teu robô num cartolina colorida.



Completa:



O meu nome é: _____

A minha cabeça tem _____ quadrados (**área**) e _____ unidades a rodear (**perímetro**).

O meu tronco tem _____ quadrados (**área**) e _____ unidades a rodear (**perímetro**).

O meu braço tem _____ quadrados (**área**) e _____ unidades a rodear (**perímetro**).

A minha perna tem _____ quadrados e _____ unidades a rodear.

Figura W19. Material pedagógico da disciplina de Matemática.

Como eu descobri a/o ... da parte do corpo	Área Comprimento x largura	Perímetro lado + lado + lado + lado
cabeça	____ x ____ = ____	____ + ____ + ____ + ____ = ____
tronco	____ x ____ = ____	____ + ____ + ____ + ____ = ____
braço	____ x ____ = ____	____ + ____ + ____ + ____ = ____
perna	____ x ____ = ____	____ + ____ + ____ + ____ = ____

Dom Trabalho!

Figura W20. Material pedagógico da disciplina de Matemática.

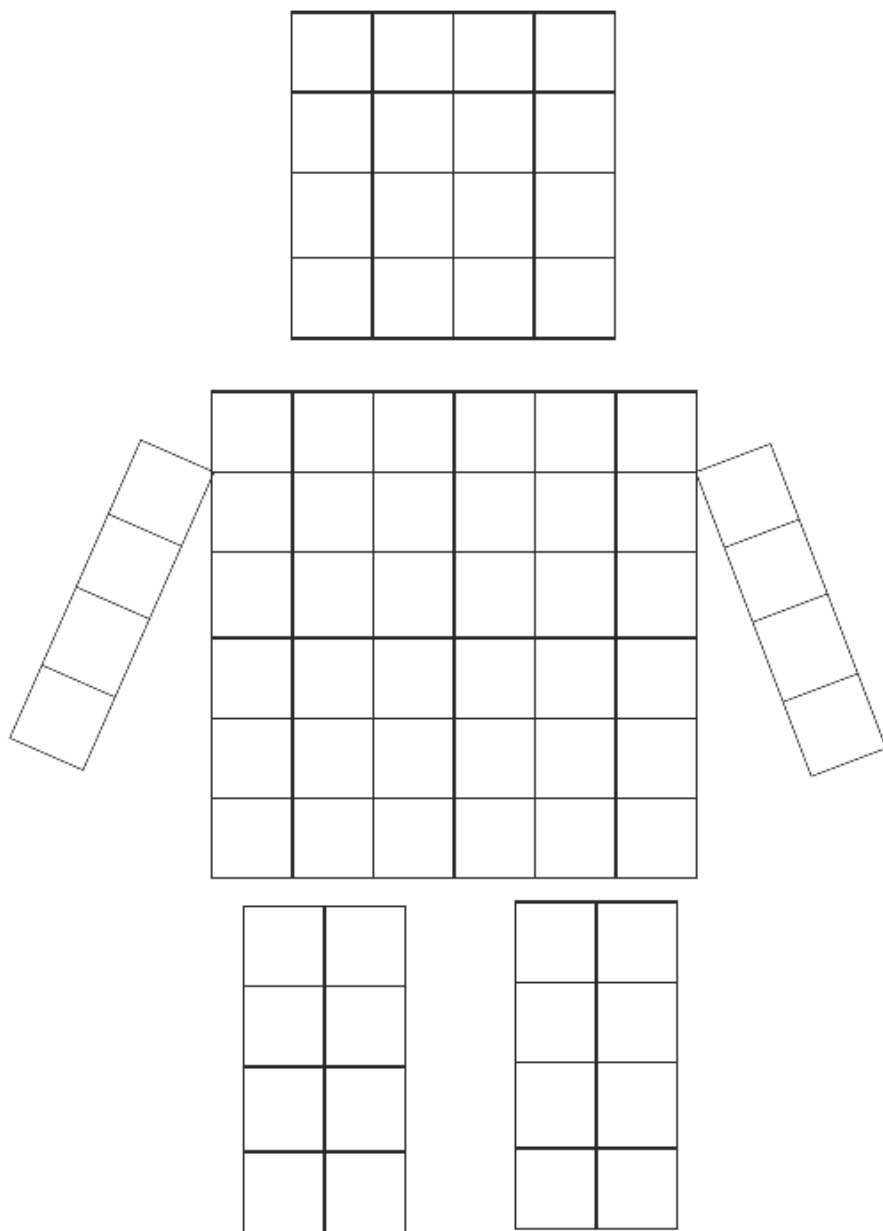


Figura W21. Material pedagógico da disciplina de Matemática.

Anexo X - Tabela da avaliação da 7.º semana de intervenção: Ciências Sociais

Tabela X8

Avaliação da 7.º semana de intervenção

Grelha de Observação: Competências Sociais																							
Semana de 25/ 05/ 2015 a 29/ 05/ 2015																							
Alunos		Anayeld	André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniel	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Zé	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Neyma	Nuno	Zita	Joia
Respeitar as regras de sala de aula/Trabalhar de forma cooperativa	- Coloca o dedo no ar																						
	- Aguarda pela sua vez de falar																						
	- Respeita a vez de falar dos colegas e do professor																						
	- Respeita a opinião dos colegas																						
	- Trabalha cooperativamente																						
	- Solicita a ajuda dos colegas e do professor quando tem dúvidas																						
	- Partilha material com os colegas																						

Anexo Y - Tabela da avaliação da 7.º semana de intervenção: Português

Tabela Y9

Avaliação da 7.º semana de intervenção

Grelha de Observação: Português																		
Semana de 25/ 05/ 2015 a 29/ 05/ 2015																		
Alunos		André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Compreensão oral	- Identifica informação essencial e																	
	- Reconta o que ouviu																	
	- Faz inferências																	
	- Cumpre instruções																	
Expressão do Oral	- Usa vocabulário adequado ao tema e à																	
	- Organiza corretamente frases																	
	- Usa a palavra de uma forma clara, audível e																	
Leitura	- Lê, em voz alta, de forma fluente e expressiva																	
	- Lê por iniciativa própria																	

Escrita	- Lê diferentes tipos de textos																
	- Compreende o sentido global do texto																
	- Recorre a diferentes estratégias para																
	- Responde a questões de compreensão																
	- Estabelece sequencialidade entre as ações																
	- Estrutura frases corretamente																
	- Organiza e sequencia as ideias do texto																
	- Utiliza a pontuação de forma adequada																
	- Organiza o texto em parágrafos																
	- Utiliza vocabulário diversificado																
	- Utiliza conectores																
	- Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento																
	- Redige textos mediante proposta																
	- Escreve com correção ortográfica																

Anexo Z - Tabela da avaliação da 7.ª semana de intervenção: Matemática

Tabela Z10

Avaliação da 7.ª semana de intervenção: Matemática

		Grelha de Observação: Matemática																
		Semana de 25/ 05/ 2015 a 29/ 05/ 2015																
Alunos		André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Números e operações	- Resolve problemas envolvendo a adição																	
	- Calcula adições com recurso ao algoritmo																	
	- Resolve problemas envolvendo a subtração																	
	- Calcula subtrações com recurso ao algoritmo																	
	- Resolve problemas envolvendo a multiplicação																	
	- Calcula multiplicações com recurso ao algoritmo																	
	- Recorre a estratégias de cálculo mental																	
	- Representa números na reta numérica																	
	- Compreende e memoriza as tabuadas da multiplicação																	
	- Compreende frações com os significados quociente, parte-todo e operador																	
- Lê os números por classes e ordens																		
GM	- Representa retas paralelas																	
	- Representa retas perpendiculares																	

	- Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas																		
OTD	- Identifica a frequência absoluta																		
	- Identifica a moda																		
Capacidades transversais	- Interpreta informação matemática representada de diversas formas																		
	- Representa informação e ideias matemáticas de diversas formas																		
	- Discute resultados, processos e ideias matemáticas																		
Legenda	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre										
	Não observado																		

Anexo AA – Tabela da avaliação da 7.º semana de intervenção: Expressão Artística

Tabela AA11

Avaliação da 7.º semana de intervenção: Expressão Artística

Grelha de Observação: Expressão Artística																		
Semana de 25/ 05/ 2015 a 29/ 05/ 2015																		
Alunos		André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Recorte e colagem	Liga/cola elementos para uma construção																	
	Monta objetos																	
	Faz construções a partir de representações no plano: maquete																	
	Faz composições (colagens) com diferentes materiais Pinta superfícies não planas																	
Pintura	Pinta superfícies não planas																	
	Colabora com os colegas																	
Legenda	Nunca																	
	Não Observado																	

AB – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”.

Tabela AB12

Avaliação diagnóstica do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”

Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda 1.º semana																	
Alunos	André	Bruna	Bruno	Carolina	Daniela	Diana (8)	Gustavo	Igor	Inês B.	Inês S.	Laura	Luiza	Margarida	Martim	Miguel	Nuno	Zita
Trabalha cooperativamente com os colegas																	
Respeita as opiniões dos colegas																	
Respeita as regras de sala de aula																	
Participa ativamente																	
Legenda:	Releva		Apresenta dificuldades		Não revela												

AC – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”.

Tabela AC13

Avaliação final do objetivo geral “Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda”

Adotar atitudes e hábitos de cooperação, tolerância e interajuda 7.º semana																	
Alunos	André (2)	Bruna (3)	Bruno (4)	Carolina (5)	Daniela (7)	Diana (8)	Gustavo (10)	Igor (11)	Inês B. (12)	Inês S. (13)	Laura (15)	Luiza (16)	Margarida (17)	Martim (18)	Miguel (19)	Nuno (21)	Zita (22)
Trabalha cooperativamente com os colegas	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva
Respeita as opiniões dos colegas	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva
Respeita as regras de sala de aula	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva
Participa ativamente	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades	Apresenta dificuldades
Legenda:	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva	Apresenta dificuldades	Releva

AD – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”.

Tabela AD14

Avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”

Desenvolver a compreensão leitora 1.º semana																	
Alunos	André (2)	Bruna (3)	Bruno (4)	Carolina (5)	Daniela (7)	Diana (8)	Gustavo (10)	Igor (11)	Inês B. (12)	Inês S. (13)	Laura (15)	Luiza (16)	Margarida (17)	Martim (18)	Miguel (19)	Nuno (21)	Zita (22)
Trabalha cooperativamente com os colegas																	
Respeita as opiniões dos outros																	
Distingue informação essencial de acessória																	
Realiza inferências																	
Identifica o tema do texto																	
Identifica segmentos do texto que não compreendeu																	
Participa ativamente																	
Legenda:																	
	Revela		Apresenta dificuldades		Não Revela												

AE – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”.

Tabela AE15

Avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a compreensão leitora”

Desenvolver a compreensão leitora 7.º semana																	
Alunos	André (2)	Bruna (3)	Bruno (4)	Carolina (5)	Daniela (7)	Diana (8)	Gustavo (10)	Igor (11)	Inês B. (12)	Inês S. (13)	Laura (15)	Luiza (16)	Margarida (17)	Martim (18)	Miguel (19)	Nuno (21)	Zita (22)
Trabalha cooperativamente com os colegas																	
Respeita as opiniões dos outros																	
Distingue informação essencial de acessória																	
Realiza inferências																	
Identifica o tema do texto																	
Identifica segmentos do texto que não compreendeu																	
Participa ativamente																	
Legenda:	Revela		Apresenta dificuldades		Não Revela												

AF – Tabela da avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”.

Tabela AF16

Avaliação diagnóstica do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”

Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico 1.º semana																	
Alunos	André (2)	Bruna (3)	Bruno (4)	Carolina (5)	Daniela (7)	Diana (8)	Gustavo (10)	Igor (11)	Inês B. (12)	Inês S. (13)	Laura (15)	Luiza (16)	Margarida (17)	Martim (18)	Miguel (19)	Nuno (21)	Zita (22)
Trabalha cooperativamente com os colegas																	
Respeita as opiniões dos outros																	
Levanta hipóteses																	
Realiza inferências																	
Retira conclusões																	
Reflete sobre o trabalho desenvolvido																	
Legenda:	Revela		Apresenta dificuldades		Não Revela												

AG – Tabela da avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”.

Tabela AG17

Avaliação final do objetivo geral “Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico”

Desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico 7.º semana																	
Alunos	André (2)	Bruna (3)	Bruno (4)	Carolina (5)	Daniela (7)	Diana (8)	Gustavo (10)	Igor (11)	Inês B. (12)	Inês S. (13)	Laura (15)	Luiza (16)	Margarida (17)	Martim (18)	Miguel (19)	Nuno (21)	Zita (22)
Trabalha cooperativamente com os colegas	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Respeita as opiniões dos outros	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Levanta hipóteses	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Realiza inferências	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Retira conclusões	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Reflete sobre o trabalho desenvolvido	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Legenda:	Revela	Verde	Apresenta dificuldades	Amarelo	Não Revela	Vermelho											