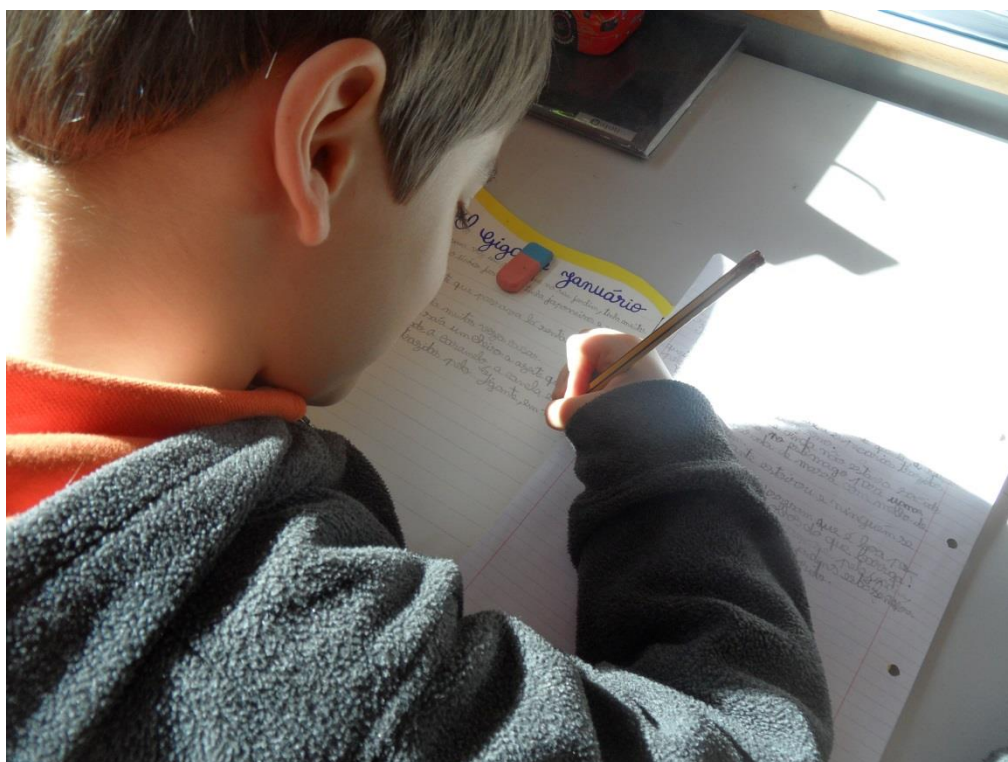


# *Desafios 3*

*Cadernos de trans\_ formação*

*Outubro de 2013*



*Ousar ser autor nos tempos de crise*

*Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia*

*ISSN: 2183-7406*

## Ficha Técnica:

**Direção:** José Matias Alves

**Coordenação deste número:** Ana Paula Silva

**Edição:** Francisco Martins

**Colaboradores permanentes:**

Alexandra Carneiro  
Ana Sofia Reis  
Cristina Palmeirão  
Fátima Braga  
Fernando Costa  
Filomena Serralha  
Ilídia Vieira  
Isabel Salvado  
João Rodrigues  
João Veiga  
Joaquim Machado  
Joaquina Cadete  
Jorge Nascimento  
José Afonso Baptista

José Maria de Almeida  
José Reis Lagarto  
Luísa Orvalho  
Luísa Trigo  
Lurdes Rodrigues  
Manuela Gama  
Manuela Ramoa  
Maria Peralta  
Maria José Araújo  
Maria José Tavares  
Mariana Filipe  
Rita Monteiro  
Valdemar Almeida  
Vítor Alaiz

**ISSN: 2183-7406**

## Colaboram neste número:

- Agostinho Guedes | Diretor da ESIC - Mestre em Administração Pública na área da Educação.
- Alexandra Carneiro | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).
- Alfredo Costa, Ana Paula Gomes, Luís Jacinto, Marina Sousa, Olga Carvalho e Sílvia Magalhães | Professores no Externato de Vila Meã.
- Ana Paula Silva | Professora do ensino secundário e consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- António Oliveira, Delmina Oliveira | Agrupamento de Escolas de Pedrouços.
- Carla Sofia Alves Lima, Selma Patrícia Araújo do Rego | Agrupamento de Escolas de Darque.
- Diana Paula Magalhães Maciel | Professora no Agrupamento de Escolas D. Pedro I – Canidelo.
- Elizabete Eufémia de Sousa Pereira | Agrupamento de Escolas de Resende “Coordenadora do Projeto TEIP” professora de Matemática e Ciências da Natureza.
- José Matias Alves / Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas).
- Manuela Ramôa | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).
- Maria do Céu Roldão | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME.
- Paulo Jorge Oliveira | Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Resende.

## Índice

Editorial: .....	5
Tempo de celebração .....	5
DE DENTRO:.....	6
Retalhos da vida de um professor .....	6
Aplaudir é preciso .....	6
Era uma vez um imenso Jardim.....	8
Laços que nos unem .....	11
Políticas educativas e as dinâmicas de melhoria .....	11
POR DENTRO .....	13
Autoavaliação do Agrupamento D. Pedro I.....	13
Estratégias aprendizagem promotoras de capacidades de Pensamento Crítico .....	21
ESCRIT@ EM R eDe.....	36
Projeto “Leitura em três Ciclos – histórias originais” .....	42
No trilho dos prémios da ESIC” .....	44
Educação para a excelência .....	44
NAIADE .....	47
Núcleo de Apoio à Inclusão, Acompanhamento e Desenvolvimento Educativo .....	47
ABC... de tudo: para um futuro de sucesso .....	58
Práticas de Observação de Aulas em Parceria .....	68
Uma experiência de formação .....	68
Suplemento ao nº 3 de Desafios .....	74
Estudo <i>IN</i> - Escola Secundária Inês de Castro .....	74

## Editorial:

### Tempo de celebração

José Matias Alves



Como nos aconselha a Professora Maria do Céu Roldão neste número de *DesaFios*, é importante promover e cultivar um tempo de reconhecimento e celebração.

É este gesto que quero hoje acender por três razões essenciais.

Primeiro porque neste número reunimos um assinalável conjunto de autores que fazem da sua profissão um exercício de lucidez e esperança. E fazem-no escrevendo sobre o que fazem, aprendendo, partilhando os saberes e os poderes que quotidianamente constroem. E esta capacidade (esta tenacidade) tem de ser sublinhada, reconhecida e celebrada.

Segundo porque há um número expressiva de relatos que nascem das escolas e que evidenciam que há inteligências apenas à espera que as reconheçam e promovam. E esta é uma condição decisiva de renovação e de confiança.

Terceiro porque as temáticas nos dão conta do pulsar dos territórios educativos na sua pluralidade e diversidade enriquecedoras.

E há, enfim, um sentimento de alegria. Porque apesar das ameaças e dos cortes há quem não desista. Há quem procure. Há quem acredite que não podemos morrer.

Por isso, aqui enuncia esta palavra de reconhecimento e gratidão.



**DE DENTRO:****Retalhos da vida de um professor****Aplaudir é preciso<sup>1</sup>**Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>

Escrevo estas linhas em Angola. No avião em que viajei de Lisboa para Luanda aconteceu um pequeno episódio que me evocou memórias de outras viagens: após a aterragem bem-sucedida, os passageiros bateram palmas, entre aliviados e eufóricos, embora nada tivesse havido de anormal na viagem. Eu tinha testemunhado este pequeno gesto – o aplauso por uma tarefa bem concluída – em alguns voos da América para Lisboa ou de Lisboa para os Açores, carregados de portugueses emigrados, ansiosos por rever a sua terra, a mesma que os tinha empurrado para o sonho de uma outra vida lá longe, terra mais madra do que mãe, pátria que não fora para eles a “mátria” de que falava Natália Correia. Nos últimos anos não tinha voltado a ouvir aplausos após o friozinho de medo que todos escondemos, mas sentimos, nos minutos decisivos da aterragem. Talvez andemos esquecidos de dar valor ao que é valioso... Ou talvez a capacidade do sonho ande já tão arrefecido que vibração é coisa rara.

A prática comovente de bater palmas vem-me também associada a memórias de despedida de homens e mulheres singulares que muito prezámos - batemos palmas emocionadas a Mário Viegas e a Raul Solnado. Lisboa aplaudiu de pé, durante longos 30 minutos, em todas as suas ruas e vielas cheias de gente em lágrimas, no dia em que a voz de Amália se calou para sempre. Bonitas as palmas que celebram, que louvam, que choram alguém que mereceu esta forma coletiva e vibrante de agradecer o que nos foi dado.

Essa capacidade coletiva de agregar emoções estará talvez embaciada, tão aflitos e sofridos são os dias de muitos de nós, tão induzidos somos todos a fechar o olhar sobre nós mesmos, num tempo que se desenha entre o desânimo generalizado da maioria dos cidadãos deste tempo e

<sup>1</sup> Texto também publicado na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>2</sup> Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME.

deste mundo, e a indignidade que está contaminando os sistemas políticos e sociais em que (sobre) vivemos a custo.

Talvez seja muito bom ressuscitar o hábito saudável de aplaudir, de bater palmas ao que merece ser valorizado, mesmo se as mãos nos doem e as lágrimas escapam à nossa sensata contenção, mesmo se já banalizámos o medo e o susto do quotidiano.

Mas talvez seja também preciso reviver a contraparte antiga do aplauso – a pateada, que ecoava nos teatros tradicionais e populares, quando a função não merecia a aprovação coletiva.

O espetáculo dos dias que passam, a insanidade das políticas que nos cercam, o impudor a que está a chegar o desrespeito pelo ser humano, a sobranceria intolerável da ideologia do (não) pensamento único, o esmagamento da memória de tantos que tanto construíram para sermos o que hoje somos, merecem, a meu ver, uma estrondosa e sentida pateada.

## **Era uma vez um imenso Jardim**

**Ana Paula Silva<sup>3</sup>**



Ainda a propósito do Dia Mundial do Professor tentei perceber-me nas alterações (não foram mudanças....) da escola desde que comecei a ser professora até ao momento presente (que espero seja apenas um intervalo). E foi assim que vi o filme:

Era uma vez um imenso Jardim. Estendia-se por Portugal inteiro em pequenos canteiros. Tinha plantas de todas as cores, tamanhos e aromas. O seu dono era ninguém mas sentíamos que pertencia a todos. Ao longo dos últimos 30 anos teve vários responsáveis pela sua gestão. Uns, com grandes ideias mas pouca força de execução. Outros, autoritários mas parcios em ideias. Uns que queriam revolucionar as técnicas do plantio, sem refletir no que já se estava a produzir com qualidade. Outros apostavam no regresso ao passado por julgarem que aí estava o futuro.

Entregues a muitos cuidadores, as plantas floresciam em ambiente inclusivo: silvestres e delicadas lado a lado, o seu desenvolvimento dependia da mestria dos abnegados jardineiros que conheciam o terreno que cultivavam pela experiência, pelo instinto, pela vocação. Apenas com a formação inicial, os jardineiros procuravam como podiam conhecimento mais especializado na cultura de espécies tão diversas. Os ventos mudaram e agora dizem que não, que é apenas necessário que o jardineiro saiba do seu mister. Isso é tudo o que basta para cultivar com qualidade qualquer tipo de planta. E, em resposta ao pedido de formação, o responsável pelo Jardim propõe um exame: um papel e caneta e respostas adequadas provarão se está apto ou não a cultivar. O papel certificará competências de cultivo.... Das orquídeas às couves. O Jardim precisava de obras. Era importante analisar, estudar em que era necessário intervir. Selecionar o que se aproveitava e o que era necessário mudar. Conceber projetos, envolver os jardineiros, ouvir os amantes da natureza, pensar nas plantas (porque nem todas são flores...).

Mas não. Não havia dinheiro para obras ou investimentos para a qualidade. E, porque as ideias

---

<sup>3</sup> Professora do ensino secundário e consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Universidade Católica



são grátis e ainda não pagam imposto, apareceram ideias avulso para “mudar” o Jardim de uma forma económica: juntaram-se os canteiros mais pequenos em torno de um canteiro maior e dispensaram-se jardineiros e outros funcionários auxiliares. Substituíram-se vasos por latas velhas e as plantas, agora, plantam-se aos molhos. Não interessa que cada tipo de planta exija um regadio diferente pois raciona-se a água para todos. O importante, não é que as plantas fiquem viçosas seja qual for a sua espécie. As mais desinteressantes se sobreviverem à seca forçada são já um caso de sucesso. Mudam-se as orientações de sementeira: só as plantas fortes e belas saem para o mercado, as mais fracas, as que não mostrem vocação ornamental são desviadas para percursos alternativos. Alegria os lares portugueses, perfumar o ambiente luso já não é prioridade: agora as ordens são cultivar para exportar.

Os jardineiros organizaram-se, reorganizaram-se e tentaram encontrar a identidade perdida (e continuam à procura...). Orientações contraditórias põem tudo em causa. Teria sido perdido, todo o tempo de fiel dedicação? Olham para o seu canteiro. Agora, apenas um no meio de outros e não o reconhecem. Já não sabem o nome de todas as plantas. Sentem que tudo no seu trabalho passou a ser contingente: o melhor é não se dedicar afetivamente a um trabalho que corre sérios riscos de ser terminado por outro jardineiro. Surgem as “metodologias de sobrevivência”... Para jardineiros.

Os mais velhos e experientes fogem, reformam-se para não ver o Jardim definhar. Os corajosos procuram na vocação força para não desertar. A persistência é dura e é preciso usar muito talento e imaginação e por vezes trazer as ferramentas de casa, pois se espera pela Central de Compras as plantas morrem à míngua. Cada jardineiro tenta ficar depois da hora de trabalho para colocar estacas nas plantas mais frágeis pois, com a redução de pessoal, o Jardim prescindiu desses luxos.

Por todo o lado são colocadas tabuletas com avisos que proclamam as novas regras do Jardim, lembrando que os exames de certificação são a garantia de qualidade. São avisos altos e severos que não deixam o sol beijar as plantas. Nem Santa Bárbara ajuda e a chuva das boas intenções dos “fiéis jardineiros” consegue apenas que o Jardim não morra. O tempo passa. Ele resiste, mas sem alegria, sem brilho. Não sou saudosista, não suspiro pelo que foi mas anseio por um Jardim onde as plantas cresçam com orgulho de pertença, onde todas tenham um apoio “à medida” das suas possibilidades, onde o seu perfume não seja sugado pela lógica de mercado, onde qualquer planta possa aspirar a ser ornamental, elogiada e admirada por todos. Porque nem todas as plantas são flores mas todas têm a sua beleza e utilidade.

Quanto a mim, continuo à espera de um Portugal amigo dos Jardins para, egoistamente, redescobrir a alegria de ser jardineira.

## Laços que nos unem

### Políticas educativas e as dinâmicas de melhoria<sup>4</sup>

José Matias Alves<sup>5</sup>



(Homenagem aos professores que salvam o mundo - fazendo o que devem fazer)

Neste tempo de turbulências, destruição de identidades, agregações forçadas, promessas salvadoras de mais exames será interessante rever o que dizem Stoll e Fink sobre as características das escolas que desenvolvem processos sistemáticos de melhoria de processos e resultados educativos.

Como acontece de forma algo recorrente, há um decálogo de boas práticas indiciadoras desta dinâmica, a saber:

- i) Nós sabemos para onde vamos. Esta partilha de visão e de metas a atingir é de grande relevância, pois não há vento favorável para quem não sabe para onde quer ir. E, no caso da escola, esta consensualização do horizonte, esta explicitação das metas cognitivas, emocionais, relacionais... que é preciso fazer os alunos alcançar é de vital importância, dado o número de intervenientes na ação educativa. Se isto se não consegue, o mais provável é a instituição da dinâmica da desconexão e da anarquia. A quase certeza do naufrágio.
- ii) Nós precisamos de alcançar as metas, precisamos de garantir o sucesso. Esta noção de responsabilidade partilhada, esta convicção de que todos seremos capazes é um poderoso fator de realização da oportunidade.
- iii) Nós trabalharemos de forma colaborativa para alcançar as metas visadas. Esta determinação (esta opção) por um modo de trabalho que aumenta as possibilidades de entendimento, de compreensão, e de eficácia da ação educativa revela uma disposição determinante de uma prática sistemática de melhoria.

---

<sup>4</sup> Publicado no 'Correio da Educação' e na [página do Facebook da Católica Porto - Educação](#)

<sup>5</sup> Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas).

- iv) Nós podemos fazer melhor. Esta consciência da imperfeição, esta vontade de uma melhoria gradual e contínua é um atributo essencial das escolas que aprendem e um poderoso fator de desenvolvimento profissional e organizacional.
- v) A aprendizagem implica toda a gente e de forma permanente. Para melhorar é preciso aprender sempre. Interpelar e interrogar: as rotinas, os problemas, as insuficiências. E mesmo desaprender o que nos aliena, nos encerra e limita.
- vi) Nós aprendemos tentando fazer qualquer coisa nova. Esta disposição para ensaiar novas soluções, para compreender os entraves e os problemas, para experimentar e avaliar novas respostas, para ver de outros pontos de vista é algo de fundamental para incrementar melhores processos e resultados educativos.
- vii) Há sempre alguém disponível para ajudar e apoiar. Esta certeza do suporte e do apoio, a tolerância face ao erro (este incentivo até para errar e aprender) é algo de vital se queremos sobreviver aos cenários de turbulência e alta imprevisibilidade.
- viii) Toda a gente tem alguma coisa para oferecer. Este clima de confiança, esta prática sistemática de dádiva, esta consideração e respeito mútuo, esta partilha são os ingredientes de uma comunidade aprendente em contínua melhoria.
- ix) Nós podemos discutir as nossas diferenças. Isto é, o apelo à alteridade e à heterodoxia, ao pensamento divergente que aspira à construção de máximos denominadores comuns; o respeito pela autonomia individual, o saber que a diferença é o sal da terra é algo de essencial para a existência de uma dinâmica de melhoria.
- x) Nós sentimo-nos bem connosco mesmos. Este sentimento de bem-estar interior, a celebração do que de bom existe, esta proximidade, esta alegria de estar vivo e de ser autor de uma comunidade em contínuo desenvolvimento é também algo de essencial numa escola que quer sair do marasmo e do *status quo*.

Estas dez características das escolas em processos de melhoria salientam a importância da proximidade, das emoções, dos sentimentos, dos compromissos, dos laços que constroem identidades solidárias e proactivas.

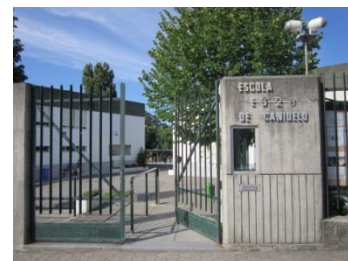
Não seria sensato induzir estas disposições e estas práticas?

**POR DENTRO**

## Autoavaliação do Agrupamento D. Pedro I

### - Do projeto à ação

Diana Paula Magalhães Maciel <sup>6</sup>



#### Resumo:

Centrado na ação-reflexão do processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas D. Pedro I – do projeto à ação, este estudo surge no quadro da Oficina de Formação *Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria*<sup>7</sup>, como exercício de reflexão para avaliação final.

Desenvolver o projeto de autoavaliação no contexto escolar implica refletir não só acerca do conceito de (auto)avaliação, como acerca de tudo o que determina a vida escolar e é passível de ser avaliado.

Importa que seja definido um projeto que se assuma como um contributo para o desenvolvimento da escola e para uma constante melhoria da qualidade das aprendizagens. É necessário que se criem condições e apoios, e que se fomente a monitorização das diversas etapas do projeto.

Passar da teoria à prática é o desafio lançado nesta reflexão, pois o que se pretende é envolver toda a comunidade educativa neste projeto para que, através da constante ação de avaliação, reflexão e reformulação, se possa transformar a escola num verdadeiro espaço de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** projeto, autoavaliação, monitorização, supervisão e comunicação.

---

<sup>6</sup> Professora no Agrupamento de Escolas D. Pedro I - Canidelo

<sup>7</sup> Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria | CCPFC/ACC-70781/12, promovida e desenvolvida pela Faculdade de Educação e Psicologia da Católica Porto.

## **O projeto**

A avaliação do sistema escolar é hoje em dia uma necessidade inquestionável, mas relativamente recente no nosso país. Surge no sentido da melhoria da qualidade da educação, da escola e da aprendizagem.

Pode-se definir a avaliação como um processo através do qual os resultados são criticamente analisados, tendo em conta objetivos previamente determinados. Torna-se fundamental enquanto informação sobre a eficácia e o grau de consecução das medidas implementadas. Favorece a auscultação e a melhoria da qualidade das práticas educativas.

A Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior”, refere uma conceção de avaliação que *“visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.”* Ainda acrescenta que: *“a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.”*

Neste quadro, a autoavaliação constitui um importante mecanismo que a escola tem ao seu dispor para poder projetar a sua imagem, regular o seu funcionamento, corresponder às expectativas da comunidade em que está inserida. Para além disso, a autoavaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço da autonomia, um processo de regulação que deverá em princípio provocar a transformação das práticas através da recolha sistemática de informação com vista à elaboração de planos de ação e melhoria que contribuam para a qualidade da educação.

Tendo sido designada para coordenar o Projeto de Autoavaliação do Agrupamento, no início deste ano letivo, vi-me integrada no meio de um projeto trienal iniciado no ano letivo anterior. Senti que devia iniciar com uma reflexão mais aprofundada do conceito de (auto)avaliação de escola. Percebi rapidamente que sem essa reflexão e sobretudo sem a partilha dessa reflexão dificilmente passaria de projeto de autoavaliação à prática da autoavaliação.

## **Situação problema**

A publicação da Lei nº 31/2002 que instituiu “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com carácter obrigatório não teve logo efeitos significativos na implementação da autoavaliação nas escolas. Esta operou-se provavelmente mais em consequência do programa de Avaliação Externa das Escolas iniciado em 2006.

Além disso, a pressão exercida pelos *rankings* das escolas também terá sido fator de mudança que levou cada escola a debruçar-se mais sobre os resultados obtidos. As implicações dos resultados da avaliação externa das escolas nas cotas dos níveis Muito Bom e Excelente para a avaliação do desempenho docente terão igualmente contribuído para a emergência da implementação do processo de autoavaliação nas escolas.

Tal significa analisar as práticas educativas e introduzir novos projetos avaliativos de forma a promover uma verdadeira cultura de avaliação e autoavaliação sistemática das escolas.

Pela mesma ocasião, melhorar a qualidade do sistema de ensino-aprendizagem deve ser uma preocupação constante e implicar procedimentos de avaliação variados, tendo em conta os objetivos delineados no projeto educativo da escola / do agrupamento.

À dificuldade inicial que consiste em determinar o que avaliar, quando, como, quem e para quê, junta-se a dificuldade em medir a qualidade da aprendizagem, da educação, da escola. O conceito de qualidade é multifacetado e difícil de definir, pois, consoante os grupos de interesse, poderá ter diferentes prioridades e expectativas.

Finalmente, a missão de avaliar terá de ser partilhada por todos os intervenientes, pelo que o sucesso da avaliação das escolas pressupõe a participação de todos os agentes.

A autoavaliação enquanto instrumento explícito da melhoria da escola tornar-se-á uma prática regular quando todos os seus intervenientes estiverem verdadeiramente envolvidos, participando ativamente em todas as etapas do processo. Muitas vezes, a avaliação levanta a dificuldade em ultrapassar o sentimento de algo exigido institucionalmente para compreender esta dinâmica como algo de intrínseco à melhoria que se deseja nas aprendizagens e na educação em geral.

Na tentativa de implementação de processos de autoavaliação, verificaram-se frequentemente dúvidas e incertezas. Porquê avaliar a escola? Para quê? – São questões fundamentais para determinar também o que avaliar, quando, como, quem...

Para iniciar um processo de autoavaliação, é sobretudo importante sensibilizar a comunidade educativa para a autoavaliação, para que esta reconheça a sua necessidade e participe nela.

Como salienta Azevedo, a autoavaliação tem de ser um processo “colegial, participativo e construtivo” (2005, p.76), capaz de mobilizar professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarcas e outros cidadãos que se relacionam com a escola, pois são eles que realmente conhecem os factos por dentro e que melhor podem interpretar a cultura escolar. Compete aos diferentes órgãos e estruturas da escola/agrupamento incentivar, apoiar e ampliar o processo de reflexão entre os atores da comunidade educativa.

Se a avaliação é imposta ou sofrida, corre o risco de se transformar num processo estéril, incapaz de produzir mudanças significativas na escola. Para promover uma cultura de autoavaliação vai

ser necessário ultrapassar preconceitos, receios e inseguranças, quebrar a indiferença e criar um clima de confiança, respeito por todos, transparência e abertura, sem o qual a escola dificilmente conseguirá desenvolver processos de autoavaliação contínuos e sistemáticos.

Cada escola possui a sua cultura própria. O clima que se vive na escola, as relações entre os intervenientes, o seu grau de motivação, as suas necessidades e perceções da realidade, são fatores a ter em conta quando se pretende implementar um processo de autoavaliação na escola. O sucesso desta vai depender da capacidade de liderança do órgão de gestão, em informar e mobilizar toda a comunidade educativa. A direção da escola deverá estar convicta da necessidade e da importância da autoavaliação para uma possível melhoria da escola, criando as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. Para evitar ou combater reações de rejeição e conseguir a confiança, a implicação e o envolvimento de todos, a comunidade educativa tem de ser informada sobre as finalidades do processo, o modo como vai ser implementado e os efeitos esperados.

### ***Resultados esperados***

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos, apontados na Lei nº31/2002, e dos quais saliento alguns:

Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;

Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;

Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos:

O projeto de autoavaliação do Agrupamento foi delineado para um triénio e este ano constituiu o segundo ano da sua implementação. No início de cada ano, é elaborado um plano de ação tendo



em conta os objetivos acima apresentados assim como as metas e as áreas de atuação previstas no projeto educativo. Mais uma vez, este ano, as prioridades centraram-se no Eixo 1, relativo aos resultados escolares, às aprendizagens e ao sucesso educativo, integrando-se já alguns aspetos do Eixo 2, quanto ao absentismo e abandono escolar, e sobretudo quanto à indisciplina.

Para além de recolher e analisar os dados relativos a esses eixos, continuou-se a trabalhar no sentido de sensibilizar a comunidade para a importância da implementação / partilha da cultura de autoavaliação.

### ***Intervenção***

A implementação de um processo de autoavaliação implica o desenvolvimento de um sistema rigoroso de recolha, tratamento e análise de informação organizado em torno do projeto educativo de escola, tendo por base a construção de indicadores que levem ao controlo da qualidade do serviço educativo prestado à comunidade.

Alaiz (2007) sistematiza a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas em dois grandes tipos de avaliação interna das organizações educativas que são definidos em função do modo como se concebe, no essencial, o objeto da “autoavaliação”, ou seja, a organização escolar:

a) Como uma organização igual às demais organizações, sendo vista como uma organização similar a uma empresa, poderá adotar modelos de origem empresarial, sem que sejam necessárias grandes adaptações. Nesta perspetiva, a escolha recai sobre modelos fechados, estruturados, com referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações.

b) Como uma organização específica, distinta das demais, que requer modelos próprios diferentes dos que servem para outras organizações. Nesta conceção, inscrevem-se os modelos abertos que não sofrem, aparentemente, alterações estruturais quando aplicados a organizações distintas, empresariais ou não.

Os modelos que assentam na especificidade da escola conferem elevada liberdade aos atores locais, permitindo-lhes traçar caminhos únicos e construir referenciais próprios.

Como já foi referido, a realidade escolar é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, pelo que os objetivos delineados e determinados para uma escola/um agrupamento serão sempre valorizados e avaliados diferentemente pelos sujeitos que interagem no espaço escolar.

Esta é mais uma razão que torna evidente a importância da participação, na aplicação do projeto de autoavaliação, de um leque representativo dos diversos grupos que compõem a comunidade educativa. Foi uma preocupação à qual se tentou desde logo dar resposta com a reformulação da equipa de autoavaliação de modo a englobar um elemento representante de cada ciclo escolar e

de cada departamento curricular, assim, como um técnico do gabinete de intervenção social e um funcionário não docente. Sempre que necessário, realizaram-se reuniões com representantes dos encarregados de educação e alunos: delegados de turma e/ou membros da associação de estudantes.

Além disso, é igualmente fundamental que todos os instrumentos elaborados para a recolha da informação sejam construídos com base na auscultação dos que passarão a utilizá-los, de modo a que se sintam parte integrante de todo o processo e não meros executores de uma tarefa burocrática.

A periodicidade da recolha das informações que fomentam a reflexão e consequente avaliação dos domínios destacados como prioritários tem de ser regular e respeitada para que o trabalho de recolha – tratamento – análise – reflexão – apresentação de plano de ação/melhoria funcione num ciclo em constante renovação.

Todos estes aspetos foram alvo de particular atenção ao longo de todo o ano, marcando uma das principais estratégias de intervenção: estar em constante interação com os diversos agentes da comunidade educativa, envolvendo-os sempre que possível em todo o processo de autoavaliação.

### **Estratégias de monitorização da resolução do problema**

Para a implementação do Projeto de Autoavaliação do Agrupamento, é imprescindível a constituição de uma equipa responsável pelo processo. A meu ver, requer um conjunto de pessoas com formação específica em avaliação. Não é uma situação sempre viável e não foi o que aconteceu neste caso, pelo que a falta de experiência e de formação para realizar a autoavaliação potenciaram momentos de ansiedade e insegurança na equipa, tanto mais que a competência científica da equipa é fundamental para dar credibilidade ao processo.

Para ultrapassar estas dificuldades, a escola recorre ao “amigo crítico” pertencente a uma instituição de ensino superior, no caso à Faculdade de Educação e Psicologia da Católica Porto, através do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas<sup>8</sup>. A mais-valia para a escola é ter uma perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento. O apoio externo e o trabalho em parceria tornam-se motivadores e desafiantes, pois está implícito no conceito de amigo crítico que este introduza um qualquer desafio para a escola numa abordagem amiga e apoiante. Estabelece-se assim uma relação em que as pessoas se possam ouvir umas às outras, avaliar as ideias abertamente e falar sem medos ou censuras, desafiando as suas práticas.

O “amigo crítico” tem o papel de monitorizar o trabalho da equipa de autoavaliação.

---

<sup>8</sup> <http://fep.porto.ucp.pt/same/>

À equipa de autoavaliação cabe planejar o processo, recolher, analisar e tratar a informação. São tarefas que exigem tempo e disponibilidade. Para que esta monitorização obtenha resultados no sentido da formulação de um plano de melhoria, é igualmente importante encontrar formas e tempo para que os outros elementos da comunidade educativa possam envolver-se e participar ativamente no processo. Neste sentido, a equipa estabeleceu como principal estratégia a coordenação da recolha das informações com a apresentação do respetivo tratamento, sendo esta sempre devolvida aos órgãos que inicialmente estiveram na origem dos dados. Assim, dar regularmente um *feedback* acabou por motivar novas reflexões e novos *feedbacks* que começaram a contribuir de forma mais concreta para os diversos planos de melhoria que se foram propondo ao longo do ano.

Não sendo possível atender a todas as solicitações apontadas nas análises efetuadas quer nos resultados escolares, quer na indisciplina, por exemplo, foram contudo apresentadas algumas propostas concretas de atuação, que antes teriam ficado absorvidas numa ata de uma reunião de grupo disciplinar ou de conselho de turma e que agora, à luz de um verdadeiro processo de autoavaliação, puderam ser discutidas e analisadas, e depois rejeitadas, reformuladas ou implementadas.

### ***Avaliação da intervenção***

A escola tem de rever a sua organização, as lideranças e operar mudanças nas suas práticas e na sua cultura.

O grande desafio para o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar estará na capacidade de problematizar a cultura instituída, promovendo uma cultura de avaliação que seja motor de mudanças organizacionais e pessoais numa perspetiva transformacional.

A escola tem de implementar processos de autoavaliação que permitam obter *feedbacks* sistemáticos sobre o seu funcionamento e corrigir eventuais afastamentos aos objetivos previamente delineados.

No estudo das práticas de autoavaliação em escolas de diversos países europeus, foram identificadas características comuns às boas práticas de autoavaliação (Azevedo, 2005):

Liderança forte;

Metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;

Empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e melhoria;

Definição e comunicação clara de políticas e orientações;

Atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados;

Forte empenhamento do pessoal na autoavaliação;  
Dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos;  
Bom planeamento das ações e da afetação de recursos;  
Equilíbrio entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade.

Ainda é longo o caminho a percorrer até se afirmar que na nossa escola se fomentam práticas de autoavaliação regulares e generalizadas.

Contudo, a semente já foi plantada e as perspetivas são encorajadoras, mesmo se é natural, enquanto coordenadora do projeto de autoavaliação, manter uma visão otimista da organização educativa na qual me encontro envolvida.

A escola não deixa de ser uma organização complexa, pelo que a sua avaliação não pode ser reduzida a alguns procedimentos e alguns dados quantitativos. Avaliar a escola implica conhecer profundamente a realidade em que se insere, a sua heterogeneidade, os seus recursos e como tudo interage de um modo dinâmico e ao mesmo tempo único.

Promover uma cultura de autoavaliação começa forçosamente por um projeto, por um desafio. A forma como a escola responderá a este desafio determinará a viabilidade em passar do projeto à ação... de autoavaliação.

### **Referências bibliográficas**

- Alaíz, V. et al., (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. *Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas – Práticas Eficazes*. Porto: Edições Asa.
- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro de 2002 – “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior;
- Macbeath, J. (2006). *A História de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

## Estratégias aprendizagem promotoras de capacidades de Pensamento Crítico

Elizabete Eufémia de Sousa Pereira<sup>9</sup>



Formar cidadãos ativos, com capacidades de pensar, de se adaptar a novas situações no contexto da crescente e rápida alteração da sociedade, é um dos objetivos da educação (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], 1986).

Defende-se, hoje, que os cidadãos sejam literados.

Assim, atingir o desígnio da literacia exige que o ensino contemple, duas vertentes. Uma é relativa à compreensão das relações entre a informação e a Tecnologia na sociedade, a outra diz respeito às capacidades de Pensamento Crítico, as quais devem ser consciente e sistematicamente desenvolvidas ao longo da escolaridade dos alunos. No entanto, estudos realizados referem que as capacidades de Pensamento Crítico têm sido um ideal esquecido, não têm sido implementadas adequadamente pelos professores e a maioria dos alunos, quer em contextos educativos, quer fora deles, não manifestam o seu potencial de Pensamento Crítico.



Assim, o Pensamento Crítico enquanto "uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer" (Ennis, 1985, p.46), tornou-se uma área de interesse para investigadores e educadores, pelo facto da existência da preocupação com a incapacidade das instituições educativas em ensinarem os estudantes a pensar efetivamente. Vários autores referem que o Pensamento Crítico deve ser ensinado em diversos contextos e disciplinas, e que aprender a usar estas capacidades é clara e profundamente um trabalho difícil, especialmente as primeiras vezes que se tenta mobilizá-las; no entanto se ensinado explícita e intencionalmente pode contribuir para o desenvolvimento social, cultural e económico das sociedades.

---

<sup>9</sup> Agrupamento de Escolas de Resende“, Coordenadora do Projeto TEIP” professora de Matemática e Ciências da Natureza

Para promover capacidades de Pensamento Crítico nos alunos é necessário que os professores criem situações de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dessas capacidades nos seus alunos. Alguns investigadores desenvolveram programas de intervenção (baseados na Taxonomia de Ennis, 1987, como por exemplo, Tenreiro-Vieira, 1994) promotores de capacidades de Pensamento Crítico, verificando que estes conduzem efetivamente à promoção de capacidades de Pensamento Crítico.

Assim, pretendo mostrar estratégias de aprendizagens, nomeadamente ao nível do questionamento, fundamentado segundo a taxonomia de Ennis, que visem desenvolver as capacidades de Pensamento Crítico dos alunos, passíveis de ser usados em contexto de sala de aula em qualquer disciplina ou nível de ensino. Pretendo ainda, analisar algumas questões de algumas provas de exames nacionais e fazer a sua relação para o apelo a utilizar capacidades de Pensamento Crítico.

Tenho pois a convicção de que, face à necessidade de desenvolver o aluno de forma integral e prepará-lo para a sociedade que integra, urge ensiná-lo a pensar criticamente, para que aprenda eficazmente a tomar decisões face a problemas com que se confrontará.

### ***Importância do Pensamento Crítico em Educação***

Indivíduos sejam capazes de pensar criticamente sobre as suas crenças, apontando razões racionais que as justifiquem e viver numa sociedade plural com competência cívica para tomar decisões racionais.

Capacidades de pensamento são valiosas no desenvolvimento dos alunos, enquanto futuros cidadãos e trabalhadores produtivos num mundo tecnológico (Huot, 1998).

Preparar os alunos para terem sucesso na vida futura (Tenreiro-Vieira, 2000).

Viabilizar uma aprendizagem de alto nível cognitivo ajudando os alunos a pensar nas suas conclusões, discutir o seu pensamento com outros, analisar conceitos, teorias, explicações e comparar o que aprenderam com o que experienciaram (Paul, 2001).

Preparar os alunos para enfrentar o fluxo dinâmico e imprevisível da desatualização de conhecimentos científicos e técnicos.

### ***Práticas de Sala de Aula: Estratégias de Aprendizagem Promotoras de Pensamento Crítico***

Gasta-se pouco tempo a estimular os alunos a questionar, formular e responder a questões de clarificação e/ ou desafio, apresentar oralmente uma posição e analisar argumentos e a avaliar credibilidade de uma fonte.

Baseados na taxonomia de Ennis como referencial teórico a fim de identificar capacidades de Pensamento Crítico.

Usar a taxonomia como um modelo ou padrão por forma a explicitar as capacidades de pensamento Crítico que pretende exigir, escrevendo itens com base em propostas concretas encontradas na própria taxonomia garante que os materiais têm condições para promover efetivamente capacidades de Pensamento crítico.

Se os professores desenvolverem materiais para promover o pensamento e se têm os procedimentos necessários, então a utilização de atividades de Pensamento Crítico na sala de aula irão produzir resultados positivos.

### ***Taxonomia de Ennis***

O Pensamento Crítico envolve capacidades e disposições, designadas no original por “abilities” e “dispositions” respetivamente (Ennis, 1985a, 1985c, 1987a, 1987b, citado por Oliveira, 1992, p.19). As capacidades referem-se aos aspetos mais cognitivos do Pensamento Crítico, e as disposições aos aspetos mais afetivos. Estas capacidades e disposições são os elementos fundamentais da taxonomia proposta por Ennis (1985a, 1985b, 1987) e que segundo o autor definem o Pensamento Crítico (Tenreiro Vieira, 2000, p.27).

Seguidamente, apresenta-se, na tabela 1, uma versão pormenorizada da taxonomia proposta por Ennis (1987) no que se refere às disposições e às capacidades do Pensamento Crítico, conforme nos é citado por Tenreiro Vieira (2000) no seu livro “O Pensamento Crítico na Educação Científica” (p.27).

### ***Tabela***

#### ***Metas para um Currículo de Pensamento Crítico***

I. Definição operacional: O Pensamento Crítico é uma forma de pensar reflexiva e sensata com o objetivo de decidir em que se deve acreditar ou fazer.

II. Assim definido, o Pensamento Crítico envolve tanto disposições como capacidades (designadas no original por “dispositions” e “abilities”, respetivamente):

A. Disposições

Procurar um enunciado claro da questão

Procurar razões

Tentar estar bem informado

Utilizar e mencionar fontes credíveis

Tomar em consideração a situação na sua globalidade

Tentar não se desviar do cerne da questão

Ter em mente a preocupação original e/ou básica

Procurar alternativas

Ter abertura de espírito

Considerar seriamente outros pontos de vista além do seu próprio (pensamento dialógico)

Raciocinar a partir de premissas de que os outros discordam sem deixar que a discordância interfira com o seu próprio raciocínio (pensamento baseado em supostos)

Suspender juízos sempre que a evidência e as razões não sejam suficientes

Tomar uma posição (e modificá-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer

Procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir

Lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo

Usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica

Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros

## B. Capacidades

### *Clarificação elementar*

Focar uma questão

Identificar ou formular uma questão

Identificar ou formular critérios para ajuizar possíveis respostas

Manter presente em pensamento a situação

Analisar argumentos

Identificar conclusões

Identificar as razões enunciadas

Identificar as razões não enunciadas

Procurar semelhanças e diferenças

Identificar e lidar com irrelevâncias

Procurar a estrutura de um argumento

Resumir



Fazer e responder a questões de clarificação e/ou desafio, como por exemplo:

Porquê?

Qual é a sua questão principal?

O que quer dizer com "...”?

Importa-se de exemplificar?

O que é que não seria um exemplo (apesar de ser quase um)?

Em que é que isto se aplica a este caso (descreva um contra exemplo)?

Que diferença é que isto faz?

Quais são os factos?

É isto que quer dizer: "...”?

Diria mais alguma coisa sobre isto?

### *Suporte Básico*

Avaliar a credibilidade de uma fonte, segundo os seguintes critérios:

Perita/Conhecedora/Versada

b) Não há conflito de interesses

c) Acordo entre as fontes

d) Reputação

e) Utilização de procedimentos já estabelecidos

f) Risco conhecido sobre a reputação

g) Capacidade para indicar razões

h) Hábitos cuidadosos

Observar e avaliar relatórios de observação. Os critérios que devem presidir são:

Um número mínimo de inferências envolvidas

Um curto intervalo de tempo entre a observação e o relatório

O relatório ser elaborado pelo próprio observador, em vez de o ser por outra pessoa qualquer (i.e. não por ouvir dizer)

Ter registos. Se o relatório é baseado num registo, é geralmente preferível que:

O registo tenha sido efetuado pouco tempo depois da observação

O registo tenha sido feito pelo observador

Registo tenha sido feito pelo relator

O relator acredita no registo, ou por acreditar previamente na exatidão deste ou pelas observações efetuadas pelo observador serem geralmente corretas.

Corroboração

Possibilidade de corroboração

Condições de bom acesso

Se a tecnologia for útil, uma utilização competente desta

Satisfação do observador (e do relator, se se tratar de uma pessoa diferente) em relação aos critérios de credibilidade (item B4).

*Inferência*

Deduzir e avaliar deduções

Lógica de classes

Lógica condicional

Interpretação de enunciados

1) Dupla negação

Condições necessárias e suficientes

Outras palavras e frases lógicas: só, se e só se, ou, alguma, a não ser que, não, não ambas, etc.

Induzir e avaliar induções

Generalizar

Tipificação de dados

Limitação do campo-abrangência

Constituição da amostra

Inferir conclusões e hipóteses explicativas

Tipos de conclusões e hipóteses explicativas

Afirmações causais

Afirmações acerca das crenças e atitudes das pessoas

Interpretações dos significados pretendidos

Afirmações históricas para que algumas coisas tenham acontecido

Definições relatadas

Afirmações de que algo é uma razão ou conclusão não enunciada

Investigar

Delinear investigações, incluindo o planeamento de variáveis controláveis

Procurar evidências e contra evidências

Procurar outras explicações possíveis

Critérios: a partir de assunções dadas aceitáveis

A conclusão proposta explicaria a evidência (essencial)

A conclusão proposta é consistente com os factos que se conhecem (essencial)

As outras conclusões alternativas possíveis são inconsistentes com os factos conhecidos (essencial)



A conclusão proposta parece plausível (desejável)

Fazer juízos de valor

Factos antecedentes

Consequências

A aplicação imediata (prima facie) de princípios aceitáveis

Considerar alternativas

Comparar, pesar e decidir

*Clarificação elaborada*

Definir os termos e avaliar as definições em três dimensões

Forma

Sinónimo

Classificação

Gama

Expressão equivalente

Operacional

Exemplo – não exemplo

Estratégias de definição

Atos

Relata um significado (Definição relatada)

Estipula um significado (Definição estipulada)

Exprime uma posição sobre uma questão (posicional, inclui uma definição programática e persuasiva)

Identificação e trabalho com equívocos

Tem em atenção o contexto

Tipos possíveis de resposta

i) A resposta mais simples: “A definição está pura e simplesmente errada”

ii) A redução ao absurdo: “De acordo com aquela definição, há um resultado que não corresponde ao esperado”

iii) A consideração de interpretações alternativas: “Sobre esta interpretação há este problema; sobre aquela há aquele outro”

iv) Estabelecer que há dois significados para uma expressão chave e uma mudança no significado de uma para outra

v) Desprezar a definição idiossincrásica

Conteúdo



Identificar assunções

Razões não enunciadas

Assunções necessárias: reconstrução de argumentos

*Estratégias e táticas*

Decidir uma ação

Definir o problema

Selecionar critérios para avaliar possíveis soluções

Formular soluções alternativas

Decidir, por tentativas, o que fazer

Rever e decidir, tomando em consideração a situação no seu todo

Verificar cuidadosamente a implementação

Interatuar com outros

Empregar e reagir a denominações falaciosas incluindo

Circularidade

Apelo à autoridade

Seguir a posição mais em voga

Termo que dá nas vistas

Apor um nome

Plano escorregadio

Post hoc

Non sequitur

Ad hominem

10) Afirmar o consequente

Negar o antecedente

Conversão

Petição de princípio

Ou ... ou

Vaguidade

Equivocação

Ir contra moinhos de vento

Apelo à tradição

Argumento a partir de analogias

Questão hipotética

Supersimplificação

Irrelevância

Estratégias lógicas

Estratégias retóricas

Argumentar: apresentar, oralmente ou por escrito, uma composição

Pensar num determinado tipo de público e ter isso em mente

Organizar (esquema mais habitual: assunto principal, clarificação; razões; alternativas; tentativa para refutar desafios prospectivos; resumo, incluindo a repetição do ponto principal)

---

Nota: Esta tabela é apenas uma estrutura global de um curso sobre Pensamento Crítico. Não inclui sugestões de nível, sequência, repetição em maior ou menor profundidade, relevo ou inclusão numa determinada área de conteúdo.

Como se pode verificar as capacidades listadas na taxonomia de Ennis de Pensamento Crítico encontram-se agrupados em cinco categorias ou áreas principais: (1) Clarificação Elementar, (2) Suporte Básico, (3) Inferência, (4) Clarificação Elaborada e (5) Estratégias e Táticas. As diferentes capacidades incluídas em cada uma destas áreas envolvem, por sua vez, um compósito de capacidades inter-relacionadas.

### ***Estratégias de Aprendizagem***

#### ***(Exemplo de uma atividade de discussão – Ciências Naturais – 5º Ano)***

##### **Plano de discussão**

Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

##### *Clarificação elementar*

2. Analisar argumentos:

c) Identificar razões não enunciadas;

1 – Que razões possuis para acreditar que o cavalo é um animal herbívoro?

2 – Que razões possuis para acreditar que os animais carnívoros possuem os dentes caninos mais desenvolvidos?

3 – Que razões possuis para acreditar que a águia é um animal carnívoro?

4 – Que razões possuis para acreditar que os ursos gostam de mel?

5 – Que razões possuis para acreditar que o pombo gosta de trigo?

#### ***(Exemplo de uma tarefa de Ciências Naturais – 5º Ano)***

##### **Tarefa 4**

Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

##### *Clarificação elementar*

2. Analisar argumentos:

d) Procurar semelhanças e diferenças;

Relê atentamente os parágrafos 4, 5 e 6 do Episódio 4. Completa os espaços em branco, indicando:

**4.2.1** – Uma diferença existente entre a águia pescadora e o colibri, para cada caso.

<u>Águia</u>	<u>Diferenças</u>	<u>Colibri</u>
_____	quanto ao bico	_____
_____	quanto ao regime alimentar	_____
_____	quanto às patas	_____

**4.2.2** – Duas semelhanças existentes entre a águia pescadora e o colibri.

<u>Águia</u>	<u>Semelhanças</u>	<u>Colibri</u>
_____		
_____		

**(Exemplo de uma tarefa – Português – 1º Ciclo)**

### **Tarefa 1**

Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

*Clarificação elementar*

**1.** Lê novamente o Episódio 1.

2. Analisar argumentos:

g) Resumir

**1.1.** Resume o Episódio 1.

3. Fazer e responder a questões de clarificação e ou desafio, como por exemplo:

c) O que se quer dizer com «...»?

**1.2.** O que se quer dizer com “partilhar os seus pensamentos”?

2. Analisar argumentos:

b) Identificar as razões enunciadas;

c) Identificar as razões não enunciadas

**1.3.** Procura na história do Episódio 1 razões apontadas para que as pessoas falem

**1.4.** Indica outras razões possíveis para o facto de as pessoas falarem com os outros.

## **Tarefa 1.2**

Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

*Clarificação elementar*

2. Analisar argumentos:

b) Identificar razões enunciadas;

f) Procurar a estrutura de um argumento;

***“A Pimpa está sempre a falar.”***

De acordo com esta afirmação, em cada um dos casos, são apresentadas razões para a justificar.

Assinala com uma cruz, para cada caso:

- a opção A se for uma boa razão (a razão justifica/apoia/suporta a afirmação)
- a opção B se for uma má razão (a razão não justifica/não apoia/não suporta a afirmação)
- a opção C se não tiveres a certeza (a razão não permite identificar se é uma boa ou má razão)

### **1.2.1. A Pimpa está sempre a falar,**

porque o silêncio a incomoda.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

### **1.2.2. A Pimpa está sempre a falar,**

porque não tem outra coisa para fazer.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

### **1.2.3 A Pimpa está sempre a falar,**

porque quer que os outros saibam o que ela sente.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

### **1.2.4. A Pimpa está sempre a falar,**

porque quer partilhar os seus pensamentos.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

### **1.2.5. A Pimpa está sempre a falar,**

porque é amiga da Isabel.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

### **1.2.6. A Pimpa está sempre a falar,**

porque o Bruno não fala.

A	B	C
Boa razão	Má razão	Não tenho a certeza

***(Exemplo de uma tarefa de Ciências Naturais – 5º Ano)***

#### **Tarefa 4**

**Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)**

#### ***Inferência***

#### ***4. Deduzir e avaliar deduções:***

Em cada alínea desta tarefa são dadas duas afirmações. Aceitando essas afirmações como verdadeiras, assinala com uma cruz, a opção que deves aceitar ainda como verdadeira.

**4.1.1 – “Se o cavalo tem dentes incisivos desenvolvidos então come erva. O cavalo come erva.”**

Se isto for verdade assinala a opção que deves aceitar como sendo verdadeira:

A – O cavalo tem dentes incisivos desenvolvidos.

B – O cavalo não tem dentes.

C – O cavalo é menor que o coelho.

**4.1.2 – “Todos os leões se alimentam de outros animais. Lux é um leão.”**

Se isto for verdade assinala a opção que deves aceitar como sendo verdadeira:

A – Lux é vegetariano.

B – Lux alimenta-se de outros animais.

C – Lux é fêmea.

**4.1.3 – “Os animais omnívoros alimentam-se de animais carnívoros, herbívoros e também de vegetais. O porco é um omnívoro.”**

Se isto for verdade assinala a opção que deves aceitar como sendo verdadeira:

A – O porco quando pequeno chama-se leitão.

B – O porco alimenta-se de animais carnívoros, herbívoros e também de vegetais.

C – O porco gosta de comer.

**(Exemplo de questões nos Exames Nacionais)**

**Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)**

#### ***Clarificação elementar***

#### **2. Analisar argumentos:**

**b) Identificar as razões enunciadas;**



1.2. A Maria afirmou: «a quarta parte dos ramos encomendados tinha apenas margaridas».

Explica por que razão a afirmação da Maria é verdadeira.

In Prova Final de Português, 1º Ciclo, 2013

3. Consideras importante a realização de expedições como a que é referida no texto?

Apresenta dois motivos que justifiquem a tua opinião.

In Prova Final de Português, 1º Ciclo, 2013

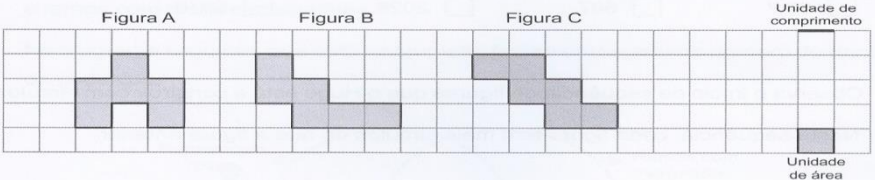
Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

Clarificação elementar

3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo


d) O que seria um exemplo?

4. O Hugo estava a desenhar figuras diferentes, mas que tivessem sempre a mesma área.




Lê o que dizem o Hugo e a Mafalda depois de observarem com atenção as figuras.

Penso que encontrei uma regra!  
Sempre que duas figuras têm a mesma área, também têm o mesmo perímetro.



Hugo

Acho que não. Pode haver figuras com a mesma área mas com perímetros diferentes.



Mafalda

Qual dos dois amigos tem razão?

Resposta: \_\_\_\_\_

Apresenta um exemplo que justifique a tua resposta.

In Prova Final de Matemática, 1º Ciclo, 2013

## Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

### Clarificação elementar

#### 3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo

##### Porquê?

##### Suporte Básico

#### 4. Avaliar a credibilidade de uma fonte.

7. Após a leitura do texto, dois amigos fizeram os comentários seguintes.

**Filipe:** *Eu acho que a frase «Uma biblioteca é um labirinto.» (linha 32) é aquela que transmite melhor o poder da leitura.*

**Leonor:** *Para mim, a frase «nós somos feitos de histórias» (linha 35) é a que mostra melhor a influência que a leitura pode ter em nós.*

Qual dos comentários te parece mais adequado ao sentido do texto?

Justifica a tua opção.

*In Prova Final de Português, 2º Ciclo, 2013*

## Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

### Clarificação elementar

#### 2. Analisar argumentos:

##### b) Identificar as razões enunciadas;

7. Indica a razão pela qual a expressão «Enganosa sereia» (verso 14) pode ser considerada metáfora de «Mar».

*In Prova Final de Português, 3º Ciclo, 2013*

## Capacidades de Pensamento Crítico (segundo a definição de Pensamento Crítico de Ennis)

### Disposições:

#### 9. Ter abertura de espírito;

#### 11. Tomar uma posição.

8. Lê os últimos versos do poema «Mar Português», de Fernando Pessoa, apresentados abaixo, e o comentário que se lhes segue.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa, *Mensagem*, edição de Fernando Cabral Martins, Lisboa, Assírio & Alvim, 1997

*Tanto nestes versos de «Mar Português» como no poema de Miguel Torga, é possível identificar-se um contraste no modo como o mar é apresentado.*

Defende este comentário, explicitando o contraste referido.

Fundamenta a tua resposta com elementos textuais que evidenciem esse contraste.

*In Prova Final de Português, 3º Ciclo, 2013*

Em suma, o Pensamento Crítico não é só um objetivo educacional, mas um modo de ensinar e aprender com eficácia.



## Referências Bibliográficas

- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Huot, J. (1998). *The Development of Thinking Skills: An Essential Part of Learning*. Copy right the Learning Resource. [<http://www.earli.eu.org/>].
- Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 - Lei n.º 46. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Paul, R. (2001). *Critical Thinking*. [<http://www.CriticalThinking.org/>].
- Tenreiro-Vieira, C. (1994). *O Pensamento Crítico na educação científica: Proposta de uma metodologia para a elaboração de actividades curriculares*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Tenreiro Vieira, C. (2000). *O Pensamento Crítico Na Educação Científica*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, Divisão Editorial.

## ESCRIT@ EM REDE

### Um projeto de promoção da leitura e da escrita

Alfredo Costa<sup>10</sup> Ana Paula Gomes<sup>11</sup> Luís Jacinto<sup>12</sup> Marina Sousa<sup>13</sup>  
Olga Carvalho<sup>14</sup> Sílvia Magalhães<sup>15</sup>



#### Resumo

O projeto que agora se apresenta enfatiza a escrita criativa e o intercâmbio interinstitucional enquanto estratégia para ativar a motivação e, assim, promover e desenvolver melhores hábitos de leitura e escrita. ESCRIT@ EM REDE é um projeto de promoção da leitura e da escrita e, portanto, um projeto de intervenção pedagógica, criado no âmbito da oficina de formação Desenvolvimento Profissional e Organizacional – dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria<sup>16</sup>. Os participantes diretos são alunos do 6º ano de escolaridade a frequentarem/estudarem no Externato de Vila Meã e na EB2,3 de Valadares<sup>17</sup>.

Objetivamente, o projeto visa (i) melhorar a capacidade de leitura e a redação de textos; (ii) promover o contacto com outras realidades socioculturais; (iii) relacionar as novas tecnologias com as formas tradicionais de escrita

No final, sobressai já a relação positiva entre alunos e instituições e, em particular, sobre o valor das aprendizagens significativas. Fica na memória os testemunhos dos alunos do Externato de Vila Meã que, desde cedo, manifestaram a vontade de estar presencialmente com os colegas da EB 2/3 de Valadares

<sup>10</sup> Alfredo Filipe Borges de Oliveira Costa; Externato de Vila Meã; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; alfredo.costa@externatovilamea.com.

<sup>11</sup> Ana Paula Nunes Ferreira Gomes; Externato de Vila Meã; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; paula.gomes@externatovilamea.com.

<sup>12</sup> Luís Manuel Coelho Jacinto; Externato de Vila Meã; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; luisjacinto@externatovilamea.com.

<sup>13</sup> Marina Susana Vieira de Sousa; Externato de Vila Meã; Departamento de Línguas; marina.sousa@externatovilamea.com.

<sup>14</sup> Olga Maria Teixeira Carvalho; Externato de Vila Meã; Departamento de Línguas; olga.carvalho@externatovilamea.com.

<sup>15</sup> Sílvia Valéria David Magalhães; Externato de Vila Meã; Departamento de Línguas; silvia.valeria@externatovilamea.com.

<sup>16</sup> Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria | CCPFC/ACC-70781/12. Uma oficina gerada e assumida pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, através do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) - <http://fep.porto.ucp.pt/same/>.

<sup>17</sup> A opção por este agrupamento de escolas, especificamente pela EB2,3 de Valadares tem a ver com o facto de ser uma realidade sociocultural diferente da do Externato de Vila Meã.

## Introdução

A escrita faz parte do quotidiano dos nossos alunos – nas aulas, nas mensagens de telemóvel, nos posts das redes sociais, etc. Infelizmente, isto nem sempre significa que sejam paralelamente leitores ativos e críticos ou que seja estreita a relação entre a originalidade, a livre expressão de pensamentos e a comunicação eficaz. Assim, pretende-se, de acordo com o que está previsto na escrita criativa e, tal como defende L. Gomes (s.d.), desenvolver um conjunto de técnicas que permitam melhorar as competências narrativas. Obviamente, a base assenta na originalidade, na imaginação e na forma de expressão (Bellon, 1998: 23-24). Neste quadro, a tarefa dos alunos é individual e a originalidade consegue-se pela sua disposição para captar estímulos e para expressá-los com sensibilidade (expressão) e flexibilidade para relacionar as vivências e experiências; isto é, pela imaginação que cada um convoca para as suas narrativas. Motivar os alunos é a máxima que nos anima e que segundo Niza, Segura e Mota (2011) fomenta e estimula a aprendizagem e a vontade para superar situações- problema de natureza pedagógica. Nesta linha, o intercâmbio interinstitucional enquanto forma privilegiada de promover aprendizagens significativas, mormente no domínio da língua materna, é o modo usado para atingir a tão necessária motivação para querer aprender mais e melhor.

**eSCRIT@ EM REDE** é um projeto de intervenção pedagógica (PIP) que visa promover e desenvolver a escrita criativa e, assim, trabalhar dificuldades específicas de leitura, escrita e de vocabulário. A ideia concretiza-se com a criação de programa de intercâmbio interinstitucional e com a criação de dois grupos de trabalho (oito alunos por grupo) a frequentarem o 6º ano de escolaridade. Uns estudam em Vila Nova de Gaia, na Escola Básica EB2,3 Valadares<sup>18</sup> e outros em Vila Meã, nomeadamente o Externato de Vila Meã<sup>19</sup>. Cinco são raparigas e três são rapazes e em termos de idade, a média é de 12 anos.

A estratégia de desenvolvimento utilizada resulta da aplicação de uma metodologia de intervenção pedagógica de colaboração e de cooperação interpessoal e interinstitucional e de um plano de trabalho estruturado em três fases: i) a primeira, enquanto projeto-piloto, inicia-se em abril e começa com a seleção de um grupo de alunos do 6.º ano de escolaridade (n=8) com dificuldades significativas na língua materna e com os contatos com a EB2.3 de Valadares cuja

---

<sup>18</sup> Um dos concelhos mais populosos do país, está inserido num meio em que as atividades económicas estão mais ligadas aos setores secundário e terciário (PEE, p. 9).

<sup>19</sup> Vila Meã está situada no extremo ocidente do Concelho de Amarante, Vila Meã tem uma privilegiada localização geográfica, onde o setor terciário ocupa uma percentagem de população ativa muito superior à média do concelho” e, onde a atividade agrícola, sobretudo a de natureza familiar, assume ainda destaque no tecido económico local (PEE, p.9-10. [online] <http://www.externatovilamea.com/projeto.pdf>, 14 de setembro de 2013

missão era a de identificar e organizar um segundo grupo de alunos/jovens com idades e necessidades semelhantes às dos alunos do EVM. A segunda, de maio a junho, dá lugar à operacionalização efetiva do PIP e põe em contato, por via da escrita, os grupos. Dado o caráter experimental deste projeto apenas houve lugar a uma troca de correspondência entre os alunos das duas escolas. A última fase acontece já no final do ano letivo, e portanto entre junho e julho e respeita à fase da avaliação dos impactos.

### **Concretizando ...**

#### **De maio a junho**

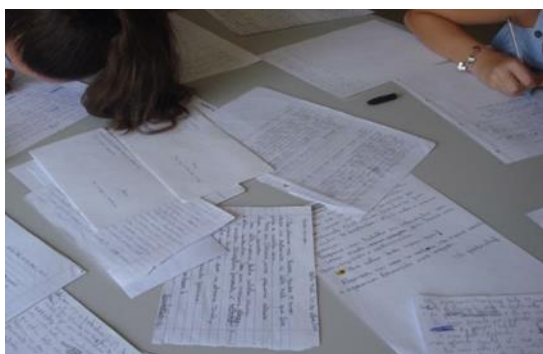
Nesta fase, cada aluno é desafiado a escrever uma carta a um colega da escola parceira. O guião de carta, sugere como ponto de partida a redação de uma carta com a descrição pessoal, da escola e do meio e a identificação de personalidades locais (fotografia 1).



Fotografia 1. Alunas do Grupo EV

Entre maio e junho a troca de correspondência, sob a forma de carta, ativa a relação social e pedagógica entre alunos. Entre cartas, cada missiva gerava momentos de reflexão e de correção interativa entre alunos, professores e saberes. Os textos eram reescritos, reorganizados, reformulados. Os pontos de reflexão visavam sempre relembrar as regras de escrita e a própria estrutura de uma carta e assim melhorar a qualidade da escrita, da leitura e da interpretação dos textos escritos. Primeiro em rascunho cuja finalidade era servirem de fonte de orientação, estratégia e instrumento de aperfeiçoamento da caligrafia, pontuação, ortografia, acentuação e sintaxe. Depois, os textos supervisionados e corrigidos eram copiados para papel de carta e colocados em envelopes preenchidos sob a monitorização dos professores. (Fotografias 2 e 3).





Fotografias 2 e 3. Rascunhos e cartas elaboradas pelos alunos EVM

Entre cartas, havia que aguardar a resposta de cada um dos alunos (umas vezes de Vila Meã, outras de Vila Nova de Gaia). Os conhecimentos adquiridos eram convocados postos à prova. Eram retomados e aplicados na/para a correção dos textos carta enviados. Ao todo foram escritas dezasseis cartas. Oito dos alunos de Vila Meã e oito dos alunos da EB2,3 de Valadares.

Por fim, numa terceira fase, o grupo de trabalho procedeu à avaliação do projeto, através dos testemunhos dos alunos e dos trabalhos produzidos pelos mesmos. Aqui privilegiamos o aperfeiçoamento da escrita

### **Junho e Julho**

Um tempo exigente! Tempo de avaliação do projeto, de recolha de testemunhos dos alunos, de reunião do grupo de trabalho (n=6) e de análise dos textos produzidos. Um tempo de grande azafama (para além deste projeto é tempo de avaliação interna e externa nas escolas, tempo de reuniões, tempo de ...), mas também um tempo de reflexão e de contributos muito positivos na/para a continuidade do projeto e, em particular, para os impactos futuros deste tipo de interações pedagógicas.

Na sequência desta reflexão, concluiu-se que mesmo alunos com graves dificuldades na expressão escrita ficam motivados para a melhoria só pelo facto de saberem que os seus textos serão lidos por alunos da mesma faixa etária e de uma realidade sociocultural diferente. Claro que esta análise carece de uma amostra maior de alunos e de outros níveis de ensino, mas esse é o caminho aberto por este projeto-piloto.

No final, fica a sensação de um trabalho ainda incompleto, mas de um trabalho que motiva para aprender e para gerar verdadeiros momentos de participação ativa e de cooperação entre alunos e entre professores. Os produtos são vários (e.g. dossier, rascunhos, cartas). Claramente, o projeto ganha dimensão e os grupos adquirem novas perspetivas sobre a importância de diversificar os modos de aprender e de implicar os alunos no processo da educação autêntica

(Azevedo, 2011). O que está em causa é aprender a língua materna, base de toda a aprendizagem, através de atividades extracurriculares que promovam a descoberta do “outro”.

### **Resultados**

A avaliação dos impactos é ainda efémera, tanto mais que falamos de um projeto cujas sementes estão só a iniciar o seu processo de germinação. No entanto, nestes dois meses conseguimos perceber que o intercâmbio interinstitucional e interpessoal (docente e discente) motiva, em particular, os alunos para a escrita e para a leitura. Apesar disso, ficam testemunhos (relevantes) de que parece ser um bom presságio para o sucesso da ESCRIT@ EM REDE e consequentemente do sucesso dos nossos alunos.

### **Nota final**

Tal como os impactos também as conclusões são ainda precoces. Acreditamos, contudo que existe espaço, desde que continuado, para fazer nascer uma cultura de mais responsabilidade e compromisso em prol das aprendizagens e da qualidade da educação que caracteriza a nossa ação e a nossa escola. Obviamente, são necessários melhoramentos, sobretudo ao nível da (i) maior interdisciplinaridade, nomeadamente com as Línguas e as Ciências Sociais e Humanas, através do intercâmbio com escolas estrangeiras; (ii) maior aproveitamento das redes sociais, sobretudo na divulgação do projeto; (iii) melhor coordenação dos trabalhos ao nível do Conselho de Turma; (iv) maior contacto com a escola de intercâmbio; e (v) quiçá uma parceria com os CTT para otimizar tempos e recursos. Os nossos Agradecimentos vão para a Escola EB 2/3 de Valadares nas pessoas do Diretor Pedagógico Manuel Vaz Nunes e da professora Regina Clementino pela simpatia e disponibilidade que sempre demonstraram. Para a Católica Porto e, em especial, para o Externato de Vila Meã por nos terem possibilitado frequentar a tão profícua ação de formação Desenvolvimento Profissional e Organizacional – dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria. E, como não poderia deixar de ser, para os alunos que conosco trabalharam de forma frequente, diligente e comprometida.

### **Referências bibliográficas**

Azevedo, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social com a educação. Vila Nova de Gaia:

FML Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual. Disponível em [http://area.dgdc.minedu.pt/GramaTICa/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual\\_-pdf](http://area.dgdc.minedu.pt/GramaTICa/ensino_escrita_dimensao_textual_-pdf) [consultado em abril de 2013].



Bellón, F. (1998). Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender. Madrid: Ediciones Pirâmide.

Gomes, L. (s.d.). No terreno – Um escritor em sala de aula.

Disponível em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=187> [consultado em abril de 2013].

Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico Disponível em [www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip\\_escrita](http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip_escrita) [consultado em abril de 2013]

## Projeto “Leitura em três Ciclos – histórias originais”

Paulo Jorge Oliveira<sup>20</sup>



No ano letivo 2010/2011, o Agrupamento de Escolas de Resende, tendo em conta os níveis de desempenho em Português ao nível da escolaridade obrigatória, formas de intervir para a melhoria do sucesso educativo e a necessidade de articular verticalmente o trabalho docente e discente, organizou as suas primeiras Jornadas Reflexivas. Nessa altura, o Agrupamento ainda não era mega, sendo formado apenas pelos ensinos pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo. Mas era já grande o entusiasmo em inovar e em melhorar práticas. Dessa reflexão surgiu o Projeto “Leitura em 3 Ciclos” associado à necessidade de desenvolver competências em leitura e escrita.

### **Constituíram objetivos principais do Projeto:**

- Promover as literacias textuais e tecnológicas assim como a leitura de histórias originais;
- Promover o trabalho colaborativo e a articulação curricular e pedagógica entre três ciclos de ensino;
- Desenvolver e partilhar a troca de experiências entre leitores;
- Favorecer a melhoria do sucesso escolar dos alunos.

No ano letivo de 2011/2012, já então em mega agrupamento, iniciou-se a dinamização do projeto, tendo por base a articulação curricular vertical (na disciplina do Português), o trabalho colaborativo e a parceria entre os professores do 4.º ano de escolaridade e de Português do 2.º e 3.º Ciclos. Estes professores envolveram os seus alunos na criação coletiva textual de uma história original, numa dinâmica de continuidade. Os alunos de cada uma das turmas do 4º ano escreveram uma introdução para as várias histórias que surgiram, tendo os alunos do 5º ano dado continuidade e os alunos de turmas do 7º e 8º anos elaborado a sua conclusão. Isto obrigou a que os alunos tivessem de ler e trabalhar as histórias para lhes dar continuidade.

---

<sup>20</sup> Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Resende

Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências associadas à leitura e à escrita, como:

- Planear, textualizar e rever o texto;
- Identificar a tipologia textual;
- Organizar as ideias;
- Adequar aos objetivos pretendidos;
- Selecionar ideias
- Explorar o vocabulário;
- Fazer resumos;
- Recontar.

No presente ano letivo (2012/2013), foi feita a leitura das histórias pelos alunos do 1.º ciclo (incluindo os das escolas isoladas), que tiveram também a responsabilidade de ilustrarem as seis histórias criadas pelos seus colegas. Para isso foi necessário fazer a sua leitura, reconto oral e resumos de partes da história, o que contribuiu quer para a partilha, quer para a exploração das mesmas.

Este trabalho resultou num livro intitulado *Leitura em três ciclos - Histórias originais* e ainda na sua publicação no formato e-book, que pode ser consultado em:

<http://pt.calameo.com/read/00215541914e24be87bec>.



Pretendeu-se, com estas publicações, favorecer a leitura de modo a envolver também a comunidade educativa e a sociedade cibernauta e contribuir para que a mesma seja perpetuada.

Ainda no presente ano letivo, procedeu-se à criação de outras seis histórias originais iniciadas, desta vez, pelas turmas do sétimo ano, continuadas pelas do quinto e, neste momento, foram concluídas quatro histórias por turmas do quarto ano de escolaridade.

No próximo ano letivo proceder-se-á à conclusão das duas histórias inacabadas e à leitura e ilustração de todas as histórias, antes de ser criado o segundo livro digital de *Leitura em três ciclos – Histórias originais*.

Para concluirmos, em jeito de avaliação, o projeto contribuiu para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e para o desenvolvimento de competências associadas à leitura e escrita, pelo que nos é possível afirmar que os objetivos que traçamos foram alcançados e possibilitam novas formas de trabalho futuro. Julgamos assim ter começado a trilhar um caminho de descoberta e de melhoria das nossas práticas.

## No trilho dos prémios da ESIC”

### Educação para a excelência

Agostinho Guedes<sup>21</sup>



A **Escola Secundária de Inês de Castro (ESIC)** tem desenvolvido projetos pedagógicos com impacto positivo em toda a comunidade educativa. Essas iniciativas foram premiadas com o reconhecimento a nível nacional em variadas ocasiões.

De setembro 2012 a junho de 2013 houve um progressivo caminhar por momentos marcantes na vida da escola. Começámos o ano com a atribuição de **92 diplomas de mérito** a alunos que se destacaram pelo excelente desempenho escolar. Em paralelo, foi igualmente na ESIC que se premiou o **melhor aluno do conselho de Gaia**, que atingiu 194 pontos na classificação final do ensino secundário. Ainda no domínio dos resultados escolares, em janeiro de 2013, o jornal Público anuncia a ESIC como sendo a **9ª escola pública** a preparar melhor os alunos para o **prosseguimento de estudos no ensino superior**.



Os alunos do ensino básico destacaram-se também pela participação em concursos nacionais e concelhios, como o **Programa Valores de Futuro** e o **Egg Parade**, onde alcançaram patamares de excelência.

O **Parlamento dos Jovens** mereceu igualmente relevância, pois os alunos do ensino secundário conseguiram o apuramento sucessivo nas várias sessões em que participaram, culminando a sua brilhante representação, em maio de 2013, no círculo eleitoral na Assembleia da República, tendo como porta-voz o Presidente da Associação de Estudantes.

---

<sup>21</sup> Diretor da ESIC - Mestre em Administração Pública na área da Educação.



#### Cale-se.

Simultaneamente, a presença e participação contínuas, de âmbito internacional, no envolvimento com escolas congéneres europeias, graças à envolvimento promovida pelo **Projeto Internacional ProALV Comenius** tem resultado em ganhos de socialização e conhecimento transversais para os nossos jovens e professores que a ele se têm dedicado incondicionalmente.

Estes e outros registos fazem com que a comunidade desta escola sinta que o seu rumo segue um sentido ascendente, espelhado na qualidade da vida escolar dos alunos. O bom ambiente educativo é partilhado por todos que veem reconhecida a importância da sua intervenção no espaço escolar. Os pais valorizam igualmente os projetos pedagógicos da escola e intervêm ativamente na sua concretização. A **Escola de Pais**, que também integra o calendário dos prémios da ESIC, deu resposta às necessidades sinalizadas pela comunidade educativa ao estimular um maior envolvimento parental na escola. Ao longo das várias sessões da Escola de Pais isso mesmo foi notório, assim como a especial valorização da escola enquanto espaço de partilha entre todos os agentes educativos.



A Criatividade dos alunos também esteve à prova através da participação na **final nacional das Olimpíadas da Criatividade 2013**, alcançando os primeiros prémios em duas modalidades - "casos" e "escrita criativa". Este percurso brilhante foi coroado com uma representação única para os alunos envolvidos, em junho, em Indiana/ Estados Unidos, numa **Competição Internacional**. Para além dos **CriAtivos** também os alunos do clube de teatro - **Contra-regra** já em abril de 2013 tinham obtido o prémio de melhor interpretação feminina, atribuído ao papel de Diabo do espetáculo "B.A.R.C.A.", apresentado em concurso no **Festival Internacional de Teatro**

Toda esta riqueza pedagógica de experiências ambiciosas e definidas de acordo com o projeto educativo da escola, com o lema “Acolher, formar e preparar para a vida”, só é possível graças a um corpo docente estável e profissionalmente capaz de dar resposta às exigências de uma comunidade educativa específica que integra um Território Educativo de Intervenção Prioritária.

A atualização permanente do corpo docente dita uma atuação inovadora que já deu os primeiros passos na sala de aula aberta à partilha de metodologias diversas. Este nível de trabalho colaborativo é o espelho da qualidade educativa que habita nos corredores da Escola Secundária de Inês de Castro.

E é este sentido, o da qualidade em direção à excelência, que continuaremos a trilhar, contando com a colaboração interventiva e imprescindível de toda a comunidade escolar.





## **NAIADE**

### **Núcleo de Apoio à Inclusão, Acompanhamento e Desenvolvimento Educativo**

Carla Sofia Alves Lima <sup>22</sup>

Selma Patrícia Araújo do Rego <sup>23</sup>



#### **Resumo**

O sistema que aqui se apresenta foi criado no ano letivo 2009/2010, no âmbito do projeto TEIP, e surgiu pela necessidade que a escola sentia de gerir as situações de indisciplina que diariamente ocorriam e que criavam (antes de serem quantificadas) uma ideia errada e sobrevalorizada dos problemas disciplinares dos alunos.

A finalidade é medir e quantificar para melhor se poder atuar, sem nunca esquecer que os grandes episódios de indisciplina, têm sempre início em situações de menor gravidade e que muitas vezes são desvalorizadas.

A máxima é que tudo que incomode alguém é considerado indisciplina, e por isso deve ser analisado como tal, seguindo todos os passos da gestão disciplinar.



**Palavras-Chave:** indisciplina, bullying, gestão, quantificar, medir, TEIP, NAIADÉ

#### **1. Introdução**

Este trabalho surge no âmbito da formação “Desenvolvimento Profissional e Organizacional em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”<sup>24</sup>, pretende ser um ensaio teórico acerca do modelo de gestão de indisciplina adotado no Agrupamento de Escolas de Darque entre os anos letivos de 2009/2010 e 2012/2013 sob a direção de Luís Sottomaior Braga<sup>25</sup>. Procuramos, assim, argumentar que, os padrões da definição da indisciplina, não são científicos mas antes operativos,

<sup>22</sup> Psicóloga – Agrupamento de Escolas de Darque – carlalima.psic@gmail.com

<sup>23</sup> Pedagoga – Agrupamento de Escolas de Darque – selma\_rego@hotmail.com

<sup>24</sup>2424 Registo CCPFC/ACC-74466/13

<sup>25</sup> Professor Grupo 200 e o mentor do projeto que agora se apresenta.

e não são mais do que a soma de opiniões pessoais não definidas, longe de conceitos definidos por um grupo restrito com critérios *a priori*. No fundo ela é uma definição democrática, pois cada um é que decide o que é a indisciplina e tem a liberdade de participar.

Assumimos como fonte impulsionadora deste trabalho e de toda a reflexão que aqui se apresenta o contacto com diversos autores da Psicologia e das Ciências da Educação, bem como a última sessão do curso de formação, subordinada ao tema “Mediação e Gestão de Conflitos”, orientada por Cristina Palmeirão <sup>26</sup>.

Na primeira parte do trabalho abordamos o conceito de indisciplina bem como a sua ligação à escola atual; de seguida o modelo aplicado no Agrupamento de Escolas de Darque no âmbito do seu projeto TEIP e terminamos com reflexões e propostas de melhoria a aplicar no próximo ano letivo, já no contexto de Mega agrupamento.

## **2. Questões de indisciplina(s)!**

Os problemas de indisciplina são, já há vários anos, mencionados como um dos aspetos que mais dificulta a vida escolar, constituindo-se assim como um desafio às escolas e aos seus agentes. Este desafio «(...) está ligado a tudo o que diz respeito ao ensino: professores, alunos, organização escolar, práticas educativas, bem como os objetivos e perspetivas que as orientam, aos condicionalismos próprios de uma aula, da escola, da comunidade e do sistema» (Caeiro e Delgado, 2005:24)

Apesar de muito utilizado, o conceito de indisciplina não é consensual, sendo por isso muitas vezes aplicado em diferentes contextos e associado a fenómenos umas vezes mais complexos, e outras a situações de menor relevância. Contudo não há dúvidas de que «(...) a questão da disciplina/indisciplina é claramente um fenómeno psicossocial e cultural complexo, irreduzível à sua dimensão psicológica, isto é, irreduzível a uma expressão comportamental referível a traços de personalidade ou a perturbações de ordem psicológica que se traduzam, episodicamente, em factos anómalos» (Correia & Matos, 2001: 102)

A dificuldade de gestão das questões de indisciplina prende-se com a sua subjetividade que origina frequentemente respostas divergentes em situações semelhantes: «o que para um educador constitui um problema, pode constituir para outro, uma irritação e, para outro ainda, apenas manifestação exuberante de bom humor por parte dos alunos». (Picado, 2009:3). Torna-se deste modo indispensável a definição clara do conceito, bem como a adoção de estratégias de gestão coerentes que transmitam aos alunos segurança nos episódios em que sejam vítimas e

---

<sup>26</sup> Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Perita Externa do Agrupamento de Escolas de Darque.



uma ação eficaz nos episódios em que sejam os causadores das situações de indisciplina. Assim «(...) é necessário que os alunos conheçam e mantenham um código de modelos de atuação concreto e conheçam o que se desencadeia quando se infringe esse código. É necessário, por isso, estabelecer modelos de participação dos alunos no estabelecimento, assunção e avaliação dessas normas, para favorecer a sua interiorização e responsabilização» (Serrate, 2009:113)

A indisciplina, bem como os episódios de violência são frequentes nas escolas, embora muitas vezes estejam confinados a um grupo reduzido de alunos para quem esta é «(...) uma forma social de expressão, um modo de existência, uma cultura, a cultura dominante no interior dessas camadas. Nessa dimensão, atitudes, linguagens, gestos e comportamentos típicos desses grupos, ainda que absolutamente impróprios quando encarados à luz dos padrões da escola, são, apesar de tudo, muito próprios para exprimir as culturas e formas de vida das camadas a que pertencem os respetivos autores» (Correia & Matos, 2003:27). Estas situações, são muitas vezes uma chamada de atenção, a expressão de uma cultura própria bem como o sinal de desadequação às regras e imposições da vida escolar, que entra em confronto com o estilo de vida experienciado no contexto familiar e social envolvente. Torna-se claro que «os fenómenos descritos como de «indisciplina» ou de «violência escolar» não são mais do que a expressão de um desfasamento entre uma «ordem escolar formal» (que define o quadro normativo e legal) e as várias «ordens informais» que se foram construindo no jogo estratégico dos diferentes atores, em função dos seus interesses e lógicas divergentes» (Barroso, 2003:70). O reconhecimento desta realidade constitui-se como mais um desafio à escola em que, nunca na tentativa de compensar a sociedade, tem também o papel de educar para os valores e evidenciar a necessidade de uma ação estruturada. Muitas das vezes, a escola é o único espaço social em que alguns alunos experimentam a vida organizada e hierarquizada com regras e normas conhecidas *a priori*. Contudo, este facto não pode ser desculpabilizador de condutas indisciplinadas, deve antes servir de plataforma de reflexão perante a realidade, pois

*durante muito tempo, comportamentos perturbadores foram desvalorizados em muitos estabelecimentos de ensino. Explicações «psicológicas» ou relatos de carências sociais das famílias serviam de argumentos para um «deixar andar» que, em muitos casos, levava à impossibilidade de ensinar. (...) Quanto mais desorganizada é a família, mais importante é a imagem coerente e estruturada que a escola deve fornecer a esses alunos, para que eles distingam o caos da sua casa do espaço com limites do estabelecimento de ensino. (Sampaio, 2009:130)*

### **3. O NAIADE – Núcleo de Apoio à Inclusão, Acompanhamento e Desenvolvimento Educativo**

Em Darque, no conceito de indisciplina cabe tudo o que incomode alguém o suficiente para se queixar aos órgãos que gerem esse assunto na escola.

Este é um sistema com inspiração no Direito Penal e baseia-se na garantia generalizada de que há a faculdade de os alunos e outros membros da comunidade se queixarem do que os incomoda e não conseguem gerir por si, causado pelo comportamento de outros. Assim, longe de boatos ou de meras ideias preconceituosas, indisciplina passa a ser aquilo de que há registo de alguém objetivamente se queixar com data, hora, local e descrição sumária dos factos e explicação de porque violam os deveres de quem os praticou. O registo escrito filtra emoções, focaliza no essencial e evita a criação de mitos em redor da ocorrência.

À semelhança do que acontece no direito penal, em que só se qualifica de crime o que se participa às autoridades, este sistema criado pelo agrupamento é menos centrado em perceções, e mais em descrições objetivas dos factos.

Na gestão das situações de indisciplina, e mesmo na fase da classificação das participações, não se olha o aluno alegadamente problemático, mas sim o ato que foi praticado e, se for o caso, a sua acumulação. Esta é uma forma de evitar a criação de rótulos de “alunos problemáticos”. Com este sistema, aquilo que a escola assume é que tem problemas e quer conhecê-los bem, através das descrições, de forma a poder atuar. Pelo facto de ser um sistema disponível a todos, não são só os adultos que podem fazer participações dos alunos, estes podem também participar de um professor e de um funcionário (e isso tem seguimento) e muito mais importante tem a segurança de que se participar de um aluno esse facto não vai ser ignorado. E a sua sugestão de solução até pode ser seguida se for razoável. Consideramos que neste contexto, esta é uma das melhores formas de combater o bullying evitando o sofrimento em silêncio nos casos de violência continuada. Não nos esqueçamos contudo que «é importante distinguir os maus relacionamentos do fenómeno do bullying e intimidação na escola (ainda que haja características semelhantes), porque não podemos cometer o erro de falar de bullying como se se tratasse de mera indisciplina ou mau comportamento» (Serrate, 2009:18)

O NAIADE, Núcleo de Apoio à Inclusão, Acolhimento e Desenvolvimento Escolar (criado no âmbito do projeto TEIP no ano letivo 2009/2010) é o organismo composto por docentes e técnicos que gere as situações de indisciplina que ocorrem no agrupamento. A gestão destas situações passa por três fases diferentes:

#### **1. Recolha e análise de participações disciplinares;**

**2. Classificação das participações analisadas segundo a grelha de tipificação de comportamentos (leve, grave e muito grave)** – anexo I - que tipifica os comportamentos (descrevendo-os de forma linear com base num sistema de pontos em que, quanto mais pontos tiver numa *checklist*, tanto mais grave será - a reincidência de um comportamento de indisciplina ligeira, agrava-a na classificação;

### **3. Encaminhamento das participações disciplinares.**

Para conseguir uma melhor gestão de trabalho foram atribuídas tarefas tanto aos docentes como aos técnicos. No que diz respeito ao corpo docente foram atribuídas as seguintes tarefas: receção das participações disciplinares; classificação das mesmas tendo como base a tabela de classificação construída para o efeito; encaminhamento da mesma para o respetivo responsável (ligeiras são encaminhadas para o diretor de turma; graves são encaminhadas para os técnicos da equipa TEIP; muito grave dá origem a processo disciplinar). No que diz respeito aos técnicos as tarefas atribuídas foram: gestão das participações disciplinares encaminhadas para a respetiva equipa o que implica a audição dos alunos, das testemunhas do ato de indisciplina se os houver, feedback aos pais do comportamento do seu educando; aplicação e auxílio na execução da medida sancionatória.

A criação deste sistema, em detrimento da atribuição da gestão da indisciplina aos diretores de turma foi um ato consciente, sobretudo centrado na busca da objetividade. A experiência anterior ao projeto TEIP no agrupamento mostrou que a gestão, por parte dos diretores de turma, das situações que não obrigam à instauração de processo disciplinar, criam problemas de subjetividade (em que, por muito esforço que haja de alinhar e debater, cada um encara as mesmas questões de forma diferente). Combater a subjetividade torna-se, na nossa perspetiva, essencial na gestão da indisciplina, pois os alunos que se envolvem nestas situações «questionam a norma para saber se ela existe, quem sabe? para a poder quebrar! Esta necessidade justifica, parcialmente, a muito referida e talvez mais dificilmente conseguida, coerência e consistência educativa dos adultos. E se esta se impõe em todos os contextos em que os adolescentes se inserem, na escola, enquanto grande sistema em que os jovens são os elementos em maioria, ganha valor acrescido» (Relvas, 1999:84).

O **NAIADE** permite obter bom conhecimento estatístico e de evolução histórica da situação da escola na matéria de indisciplina, permite ter boa informação sobre cada aluno (apurando se o seu comportamento está a melhorar ou piorar, sem ser só com perceções de testemunho de boato), credibiliza a qualidade da informação que a escola presta nos casos sociais mais graves à Comissão Proteção Crianças e Jovens (CPCJ), tribunais, segurança social e outras entidades.

Fortalece ainda a capacidade de sancionar em processo disciplinar porque um aluno que chegue aí provavelmente já tem um *dossier* carregado de participações em que a gestão dos episódios ligeiros e graves já inclui muito acompanhamento e diálogo (evitando-se o sancionamento por impulso emotivo face a pressões sociais momentâneas quando se abre um processo disciplinar). Como afirma Rui Trindade «(...) a problemática da violência (...) deve ser algo que a escola terá que problematizar para se interpelar, interpelando o mundo, e não para se assumir como uma instância de profilaxia social, papel que, de facto, não é o seu, embora, por vezes, o assuma» (Trindade, 2003:61).

Ao apostar nos factos, o NAIADÉ evita que as discussões família/escola sobre casos acabem no nível do problematismo. Evita ainda o fenómeno frequente do aluno ou sua família que, tendo maus resultados a meio do ano, se vem queixar do alegado mau clima de escola como fator (às vezes, descobre-se que é mais ator do que vítima). O sistema ajuda a incluir os pais porque, sempre que há participações, acabam por ser chamados e impressiona-os o facto de haver registos e capacidade de guardar dados de responsabilização, que lhes reforça a consciência dos problemas.

O fulcro deste sistema passa por lidar com indisciplina reportada e não com indisciplina percecionada. Para isso, tudo se deve basear numa abordagem factual, escrita e pormenorizada dos factos, uma vez que «(...) interessa sempre a história relacional do incidente. Não é por acaso que aquela turma e aquele aluno escolheram o momento: todo o comportamento indisciplinado tem atrás de si a construção/destruição de uma relação pedagógica, só é possível de compreender através de uma análise pormenorizada do que se passou com os diversos intervenientes.» (Sampaio, 2009:99).

Ainda assim, a questão das cifras negras pode ser colocada mas a nossa análise leva-nos a dizer que o problema é residual, pois se um aluno tiver medo de se queixar, outros, que não têm e sabem que isso tem efeito, queixam-se por ele. É também recorrente que os alunos se queixem verbalmente de algumas situações junto da Psicóloga e da Pedagoga da Equipa TEIP, a quem verbalizam o seu medo de participar, acabando muitas vezes nessas situações, por serem elas a redigir e assinar as participações. O facto de a queixa ser aceite com abertura permite descobrir outras questões (até sociais e familiares).

O sistema gera algum trabalho para os diretores de turma que têm de escrever relatórios do tratamento que deram a todos os casos ligeiros que lhes sejam entregues para gerir mas, ao permitir evidenciar uma ação regulada e presente da Direção nos outros casos mais graves, fortalece docentes e não-docentes na sua Ação. As técnicas do projeto TEIP organizam para cada aluno um *dossier* individual, no qual se arquivam todas as participações, processos disciplinares e

mesmo acordos pedagógicos e relatórios de procedimentos, realizados no âmbito da gestão das participações.

É óbvio que o NIADE tem também fragilidades: obriga a produzir papel, obriga a que as participações tenham de ser generalizadas e nunca recusadas sem tratamento e baseia-se na vontade de comunicar factos. Numa primeira fase, obriga a acompanhar situações de importância menor, para que se adquira credibilidade na comunidade escolar, e implica que, mesmo essas situações menores, sejam tratadas sem criticar o autor da queixa, pois como afirma Daniel Sampaio «(...) se não valorizarmos o pequeno incidente de indisciplina, se não respondermos de imediato com medidas corretivas de responsabilização, a desordem cresce dia após dia. Sabe-se hoje que a degradação do clima na escola progride por estádios, desde a recusa de regras na turma e pouco trabalho, até atos graves de delinquência (agressão a professores, destruição de material escolar), com etapas intermédias de pequenos delitos, comportamentos provocatórios e desafios à autoridade que denunciam uma violência latente» (Sampaio, 2009:98). Assim, um aluno que se queixa que outro lhe tira as canetas justifica que se perca tempo com isso. Muitas vezes, o assunto resolve-se, mas ficou registado e, muitas vezes, o caso em si permite descobrir (e até no limite evitar) que habitualmente o mesmo aluno se envolve em situações mais gravosas, pois «os conflitos e as más relações entre iguais, os problemas de comportamento ou de indisciplina são fenómenos perturbadores, mas não são verdadeiros problemas de violência, ainda que possam degenerar neles se não forem resolvidos de forma adequada» (Serrate, 2009: 19)

Sendo esta uma escola TEIP, infelizmente, também já aconteceu que alunos com várias participações graves e muito graves, suspensões e problemas, até do foro penal, no exterior da escola, vejam os seus casos arrastar-se nos tribunais e nas equipas CPCJ, EMAT (Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal) ou outras instituições sociais. O NIADE dá à escola credibilidade, mesmo assim, ao permitir pela posse de dados, fazer diagnósticos de anos de comportamento e não sobre a perceção, permitindo assim uma gestão mais eficaz da relação com o aluno e a sua família, pois como a teoria nos diz e a prática já nos ensinou «os comportamentos disruptivos dos alunos não nascem de geração espontânea, têm uma história que importa conhecer: para isso, todos deverão fazer um esforço de reconhecimento mútuo, sem o qual não se fortalecerá o sentimento de pertença, outro dos ingredientes essenciais para um bom clima escolar» (Sampaio, 2009:128)

#### 4. Conclusão/ Plano de Melhoria

Da análise percebemos que existe uma efetiva e significativa redução dos episódios de indisciplina mais grave e uma melhor regulação do comportamento dos alunos.

Assim, numa primeira fase, o sistema, baseado na subsidiariedade (em que cada observador determina o que acha que seja indisciplina, queixando-se da que deve ser tratada fora do seu nível de intervenção) produziu vários efeitos:

- Um, de responsabilização (os adultos perceberam que indisciplina passou a ser aquilo que escolheram definir pela soma das suas escolhas momentâneas e agiram nessa linha);
- Outro, de aumento inicial do número de participações (nota-se muito entre os alunos mais novos que usam o mecanismo de participações escritas para os seus conflitos com colegas e como arma e, entre alguns professores, com excesso de zelo);

Estes dois fenómenos entram na categoria de fenómenos que acontecem quando se tomam medidas de gestão: muitas vezes, primeiro, as coisas pioram antes de começar a melhorar. No nosso caso desapareceram pela sistematização do processo.

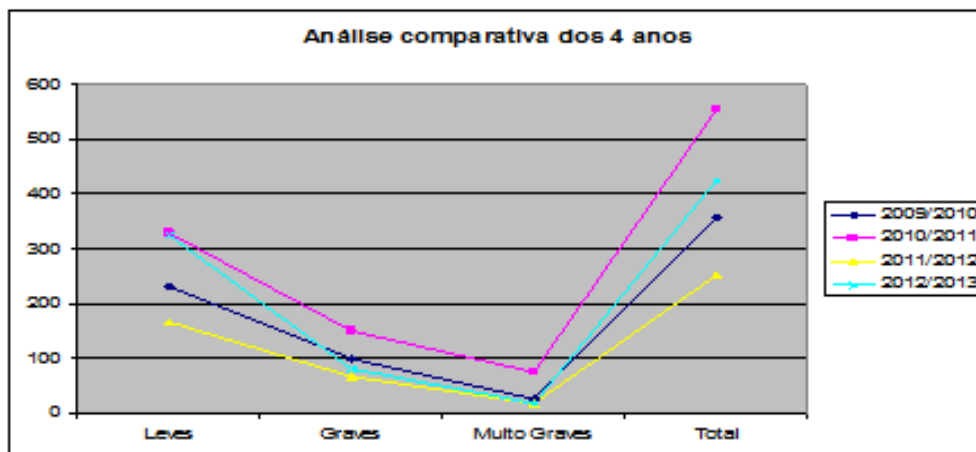


Gráfico I – Análise comparativa dos 4 anos de NAIAD

Neste último ano verifica-se contudo um aumento do número de participações, embora possamos afirmar que não se verificou um aumento da indisciplina no agrupamento. Tal como explicamos atrás, este sistema permite-nos verificar com exatidão onde se localiza a indisciplina e aquilo que verificamos este ano foi que existe um grupo de 7 alunos que concentram em si uma grande percentagem de participações disciplinares (3 alunos de uma das turmas PIEF<sup>27</sup>, 1 aluno do 7ºano e 3 alunos do 5º ano). Salienta-se que todos estes alunos foram referenciados pela escola à CPCJ e 3 têm já o seu processo em tribunal.

<sup>27</sup> Programa Integrado de Educação e Formação.

Os 7 alunos em causa, sozinhos somaram um total de 142 participações o que dá uma média de 20,28 participações por aluno.

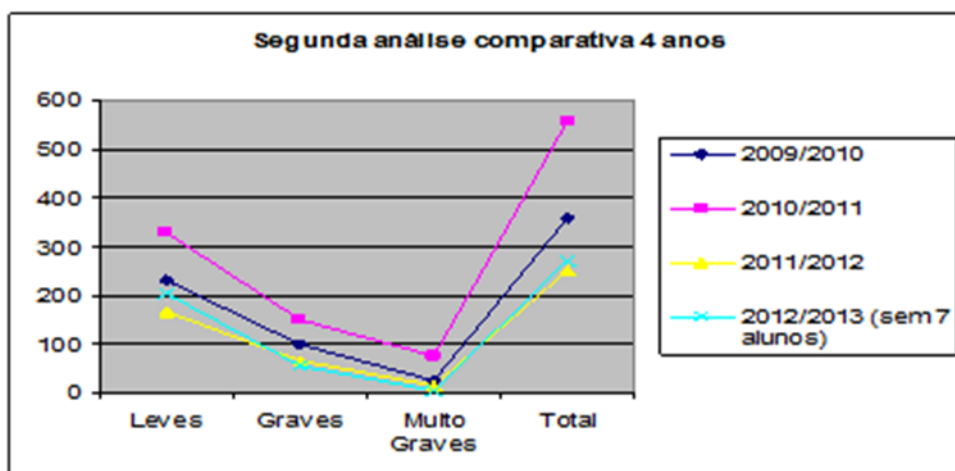


Gráfico II – Análise comparativa dos 4 anos de NAIAD (ano 2012/2013 sem os 7 alunos)

Verifica-se no entanto que a média de participações por aluno (tendo em conta as restantes participações e os restantes alunos) é de 0,67 sendo que em 2009/2010 foi de 0,89, em 2010/2011 foi de 1,29 e em 2011/2012 foi de 0,61.

Circunstância que permite observar a redução dos episódios de indisciplina mais grave e uma melhor regulação do comportamento dos alunos, por alinhamento das várias respostas que acuum, e graças a uma intervenção proactiva e de acompanhamento, mais do que repressiva (Equipa, DT, professores, assistentes operacionais e Direção).

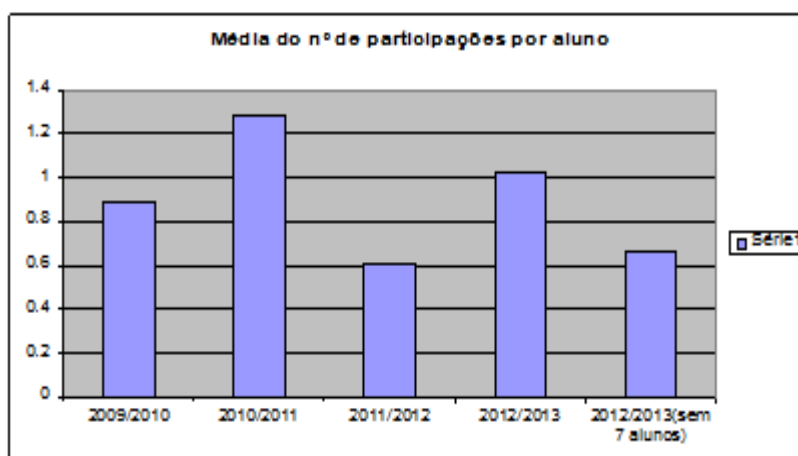


Gráfico III – Média do nº de participações por aluno ao longo dos últimos 4 anos letivos

Esta medida permitiu reduzir as cifras negras existentes nos anos letivos anteriores ao Projeto TEIP, pois uma vez que o sistema está criado e é do conhecimento geral será mais difícil esconder ou omitir as situações de indisciplina, mas por outro lado teve também um efeito indutor à participação. Com a criação deste sistema, tudo passou a ser participado. O sistema permitiu alinhamento porque acaba por ser claro o que a “escola” entende por ligeiro, grave e muito grave e produziram-se efeitos de gestão na perceção pública da indisciplina.

Presentemente continuam em estudo novas formas de regulação de conflitos. Uma das propostas a ponderar é substituir o sistema vigente de classificação de participações e aplicação de medidas sancionatórias por um sistema de júri, em que as participações seriam geridas (com a supervisão de adultos) por um júri constituído por alunos. Desta forma, pretende-se incluir os alunos na tomada de decisão reforçando a participação destes no governo da escola através do aumento do seu poder.

Está também já em estudo a informatização do sistema, de forma a entrar em vigor no próximo ano letivo. Pretende-se assim desburocratizar o sistema, facilitando o acesso aos dados bem como a sua gestão.

A par destas propostas, pretende-se ainda implementar, já no próximo ano letivo, a ação de alunos mediadores (que já receberam formação) que irão acompanhar de perto os alunos que registaram até ao momento maior número de participações. Esse acompanhamento será feito diariamente e é esperado que os mediadores exerçam, não só pressão de pares, mas sejam também capazes de estar atentos às situações que possam terminar em atos de violência ou indisciplina, fazendo-as parar/ regredir ainda a tempo.

Tendo em conta que o sistema já implementado permite localizar com precisão os alunos envolvidos em situações de indisciplina, no próximo ano letivo serão premiadas as turmas que não se apresentem envolvidas em nenhum episódio de indisciplina. Assim, no início do ano letivo, serão dadas a conhecer a toda a comunidade educativa estas alterações ao NIADE, bem como os prémios oferecidos às turmas que no final do ano não estejam incluídas nas estatísticas da indisciplina. Estes prémios serão definidos após uma consulta aos alunos, respondendo assim aos seus desejos, de forma a motivá-los para adoção de uma conduta disciplinada.

### **Referências Bibliográficas**

- Barroso, J. (2003). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs.) (2003) Violência e Violências da e na Escola. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- Caeiro, J.; Delegado, P. (2005). Indisciplina em Contexto Escolar. Lisboa: Instituto Piaget



Correia, J. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (Orgs.) (2001) Transnacionalização da educação. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

Correia, J. & Matos, M. (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs.) (2003) Violência e Violências da e na Escola. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

Picado, L. (2009). A Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. Psicologia.com.pt - O Portal dos Psicólogos

Relvas, A. (1999). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In Manuel Pinto; Juan Carlos Tedesco; José Machado Pais & Ana Paula Relvas (1999). As pessoas que moram nos alunos. Porto: Edições Asa

Sampaio, D. (2009). Porque Sim. Lisboa: Caminho

Serrate, R. (2009). Lidar com o *bullying* na escola. Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares. Sintra: K Editora

Trindade, R. (2003). A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs.) (2003) Violência e Violências da e na Escola. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

## ABC... de tudo: para um futuro de sucesso

António Oliveira<sup>28</sup>

Delmina Oliveira<sup>29</sup>



### Resumo

A problemática do insucesso escolar, sendo recorrente nas escolas portuguesas, constitui-se como central num Território Educativo de Intervenção Prioritária como é o Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Neste contexto, nasce o “ABC... de tudo”, um projeto cuja finalidade é responder de forma consistente e eficaz às dificuldades de aprendizagens diagnosticadas ao nível do 1º ciclo do ensino básico. Fomentar a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e, consequentemente, a aquisição de aptidões sociais é a máxima que fundamenta esta ação.

**Palavras-chave:** dificuldades de aprendizagem, articulação, pedagogia diferenciada, coadjuvação, assessoria, melhoria.

### Introdução

A problemática do insucesso escolar, sendo recorrente nas escolas portuguesas, constitui-se como central num Território Educativo de Intervenção Prioritária como é o Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Não se pode deixar de se estranhar o denunciativo insucesso dado que a escola decorrente da LBSE “está organizada para o sucesso escolar e educativo de todos e cada um dos alunos” (Formosinho, 1988, p. 64). Esta aparente contradição percebe-se apenas de concluirmos que “a escola que recebe todos ainda não é escola para todos. Mudou o acesso, mudam muito lentamente as condições para o sucesso” (Azevedo, 2001, p. 157).

Neste sentido ressalta evidente a necessidade de se investir em estratégias que favoreçam e criem condições para o sucesso, procurando respostas específicas que permitam a cada aluno suprir as suas dificuldades em aprender.

O plano de ação “ABC... de tudo” que aqui se apresenta, procura ser uma resposta possível aos alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), isto é, aos alunos que demonstram ter “uma *incapacidade* ou *impedimento* para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais” (Correia e Martins, 1999, p. 6).

<sup>28</sup> Coordenador TEIP do Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

<sup>29</sup> Coordenadora do Plano de ação “ABC ... de Tudo”, Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

A intervenção no 1.º ciclo do ensino básico e em colaboração estreita com a Educação Pré-escolar é a aposta do Agrupamento de Escola de Pedrouços para potenciar e maximizar as capacidades deficitárias dos alunos com DA e assim promover o sucesso. O ABC... de tudo é, deste modo, uma resposta precoce, pois é o mais prematuramente possível que deve ser feita a identificação das DA (Correia e Martins, 1999) e a consequente intervenção que permita ao aluno receber “uma educação apropriada às suas necessidades” (Correia e Martins, 1999, p. 13).

### **De trás para a frente ...**

Foi em Dezembro do ano de 2009 que a Católica Porto<sup>30</sup> concluiu o Estudo de Caso, relativo ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Nessa altura, o estudo recomendava que para o biénio 2009/2011, o agrupamento refletisse a sua estratégia de intervenção, sobretudo no domínio relativo ao sucesso escolar. “Deslocar o projeto TEIP2 para os contextos de sala de aula” era a questão de então e continua o mote do atual projeto TEIP3. Desde então, o Agrupamento de Pedrouços conta com a colaboração do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), por via da ação de um perito externo. O propósito foi e é promover o sucesso escolar e a melhoria da qualidade educativa (cf. Despacho Normativo nº 55/2008, artº1). Nesse horizonte, o plano de intervenção é redesenhado anualmente (Palmeirão, Oliveira & Lopes, 2012) e tem como meta desenvolver um projeto Educativo que contemple modos diversos de fazer aprender os mais de dois mil alunos que frequentam o agrupamento<sup>31</sup>. A proposta é ambiciosa e o plano de ações exige da população docente uma constante interação e uma participação organizada. O importante é (foi) criar “modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a orientar a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino” (Despacho Normativo nº 55/2008, artº6-b). É com o objetivo de cumprir esse desiderato que nasce o *ABC ...de tudo*.

---

<sup>30</sup> À data a entidade promotora deste trabalho foi a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

<sup>31</sup> O número total de alunos, desde 2007, é sempre superior a dois mil. Universo que sustenta a sua grande diversidade e heterogeneidade – o agrupamento é frequentado por alunos e alunas provenientes de 12 países diferentes - Portugal, França, Guiné-Bissau, Brasil, Venezuela, Canadá, China, Ucrânia e Angola; em termos de apoio social, são mais de 50% os alunos a beneficiar do ASE. 5

A equipa reúne periodicamente, em média uma vez por mês – presencialmente ou com recurso às novas tecnologias.

## ABC... de tudo

O *ABC... de tudo* é um plano de intervenção pedagógica implementado desde 2009 e tem como finalidade promover o sucesso escolar dos alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, com “dificuldades de aprendizagem” ao nível da dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia e dificuldades graves de compreensão verbal e expressão de comunicação falada. Contudo, é em 2006 com o plano de ação “Apoios Socioeducativos”, seu predecessor, que se começa a escrever a sua história.

A estrutura e organização conceptual do ABC... DE TUDO contempla diferentes dimensões: i) uma dimensão intrínseca à dinâmica do próprio plano de ação que se concretiza na ação quotidiana, no trabalho colaborativo dos docentes que integram a equipa do ABC... (estudos de Caso e/ou partilha de experiências; construção e aferição de materiais pedagógicos) e na reflexão sobre o trabalho desenvolvido<sup>5</sup>; ii) uma outra que sustenta a primeira e que se traduz na realização de atividades de articulação com os parceiros pedagógicos nomeadamente: BECRA, Serviço de Psicologia e Orientação, Encarregados de Educação, Docentes Titulares de Turma, Educação Especial; Educação Pré-Escolar, 2º ciclo.

Esta segunda dimensão tem como princípio base a articulação. De facto, metodologicamente, as estratégias utilizadas originam em cada escola do 1º ciclo<sup>6</sup>, num total de oito, um trabalho de articulação com o professor titular - sob a modalidade de assessoria pedagógica e/ou em coadjuvação - e constante *feedback* (antes e depois das sessões): de continuidade dos conteúdos trabalhados em contexto – sala de aula (sempre que o aluno é capaz de acompanhar minimamente); quando há um grande desfasamento nas aprendizagens: realiza-se um trabalho mais ajustado às suas necessidades. Em ambos os casos, visam sempre: a pedagogia diferenciada para evoluir e reduzir as dificuldades identificadas.

E suporta toda a ação quer individual, quer coletiva dos docentes afetos ao ABC... de tudo. Os alunos são reunidos por eixos de intervenção e dentro de cada um por níveis de desempenho e/ou desenvolvimento, circunstância que viabiliza a emergência de grupos homogéneos. Cada grupo pode oscilar entre 2 e 5 alunos e não está cativo à lógica de turma o que significa que podem ser acolhidas crianças de várias turmas, desde que a situação-problema seja similar.

Cada sessão funciona por período letivo (9h00 – 10h30h; 11h00 – 12h00; 13h30 – 15h30) o que propicia 18 sessões por semana para cada docente. As sessões são realizadas fora da sala de aula, não podendo o aluno estar fora do seu espaço letivo mais que duas sessões por semana.

É função do coordenador de estabelecimento apoiar a criação de condições de trabalho mais adequadas à boa execução do plano. A monitorização e avaliação do plano de ação pressupõe que para cada aluno seja elaborado um dossiê individual com o registo individual do aluno

autorizações para avaliação e/ou frequência, assiduidade dos alunos às sessões dos apoios educativos e o registo de avaliação final.

A monitorização quotidiana facilita a recolha de dados dos alunos apoiados relativos a cada período, a evolução das aprendizagens no contexto turma, o registo dos dias letivos de apoios/substituições prestados, facilitando, trimestralmente, a avaliação da eficácia do plano. A avaliação (trimestral) tem como objetivo constatar a (in)evolução dos alunos apoiados, proporcionar uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e/ou não realizadas e, assim, a idealização do correspondente plano de melhoria

No terceiro período, tendo-se concluído o processo avaliativo referido, procede-se ao levantamento das necessidades de apoio de alunos do pré-escolar, em fase de transição para o 1.º ciclo, situação final dos alunos dos apoiados pelo ABC... – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade e à recolha das problemáticas dos alunos apoiados que transitam para o 5.º ano. Desta forma, é possível percebermos o impacto do plano de ação na taxa de transição dos alunos apoiados e do 1.º ciclo em geral, mas também conhecer atempadamente as problemáticas e o número de alunos que, previsivelmente serão apoiados no ano subsequente.

Em termos qualitativos, os resultados alcançados permitem melhor compreender a natureza das situações-problema e a partir de uma metodologia de reflexão sobre e durante a ação, estruturar um plano de melhoria cada vez mais positivo.

Para a distribuição das horas dos professores pelas escolas, a Direção do Agrupamento teve em conta quer os recursos disponibilizados pela Direção Geral de Educação (DGE) – três docentes do 1.º ciclo –, quer o Despacho Normativo n.º 13- A/2012, art.14.º, n.º7: “...os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dispõem de um crédito semanal de horas resultante do produto:

- a) De 2 pelo número de turmas do 1.º ciclo (...), quando o seu número de alunos for superior a 250;
- b) De 4 pelo número de turmas do 1.º ciclo (...), quando o seu número de alunos for inferior a 250.”.

Neste sentido, todas as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento possui um/a professor/a a desenvolver este plano de ação, à exceção do Estabelecimento de Ensino – Eb1 da Boucinha, que tem 5 professoras. A razão que justifica é: ter duas professoras que assumem, outras funções (de coordenação e de bibliotecária). E, na Equipa dos Apoios Educativos/Plano de Ação 1.2. têm somente 17h e 9h cada um deles com funções maior parte da carga horária. Para colmatar as

necessidades existentes, três professoras deslocam-se a este estabelecimento, completando desta forma a sua carga horária.

### **Trajetórias do ABC ... De tudo**

#### *Até 2011/2012*

O plano de ação “ABC...de tudo” desde a sua criação visa promover o sucesso escolar e destina-se a crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, com “dificuldades de aprendizagem” em dimensões específicas, designadamente, dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia e dificuldades graves de compreensão verbal e expressão de comunicação falada.

Não obstante, um dos pontos fortes deste plano é, como vimos, a oportunidade que ele gera em termos de articulação com os parceiros pedagógicos:

- Com o Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento no âmbito da educação parental (e.g. sessões de esclarecimento a pais; avaliação psicopedagógica de alunos),
- Com a Biblioteca e Centro de Recursos do Agrupamento (BECRA), trabalhando obras ou histórias, elaborando “fichas” de trabalho e/ou visualizados vídeos das histórias lidas em contexto de sala de aula;
- Com os Encarregados de Educação, particularmente, no apoio ao estudo pela realização de “fichas de trabalho” realizadas em família;
- Com a Educação Pré – Escolar, através de sinalização precoce de alunos para o apoio no 1º ano de escolaridade.
- Com os professores Titulares de Turma, apoiando-os na disseminação de competências e pilares fundamentais do sucesso educativo; no diagnóstico dos alunos a serem apoiados, nas avaliações diagnósticas e trimestrais, na/para a construção das planificações mensais (formalmente e informais).

Em 2011/12 percebemos que houve um enviesamento da perspetiva inicial que criou discrepância entre os resultados e a meta esperada. Por exemplo, a segunda meta era “aumentar a taxa de sucesso dos alunos apoiados em 3% (de 87% para 90%)”. Esta meta mostrou-se de todo inatingível. Em nosso entender, tal deveu-se não só ao facto de um número elevado de alunos abrangidos no ano anterior terem sido do 1.º ano e não poderem ser retidos, logo aumentando o sucesso; mas sobretudo porque muitos alunos estavam a ser “sobree avaliados” devido a uma interpretação inadequada do peso que a sua avaliação no âmbito do ABC... deveria ter na avaliação final, isto é, os docentes titulares estavam a considerar os resultados obtidos pelos alunos em contexto ABC e não os resultados reais obtidos em contexto turma. Circunstância que

veio a originar um plano de melhoria para 2012/13<sup>32</sup> mais consentâneo com a realidade das nossas escolas e, sobretudo, um plano mais desafiante. Na essência, mantivemos a matriz, aprofundamos o modelo de intervenção. Significa isto que as nossas metas são agora as de alargar o apoio a mais alunos, passando de 174 para 191 (10%); melhorar o desempenho de cada aluno em pelo menos 25% face ao seu ponto de partida; melhorar a taxa de sucesso global dos alunos apoiados e a taxa de sucesso dos alunos do 4.º ano na avaliação externa em pelo menos 3 pontos percentuais.

### **Resultados e discussão**

Os resultados do “ABC... de tudo” no final de 2012/2013 foram bastante interessantes. Assim, apesar de não atingida a meta de apoiar 191 alunos, durante este ano letivo foram apoiados em média 188 alunos no 1.º ciclo, ou seja o apoio foi estendido a mais 8% face ao ano transato (174 alunos), o que se situa próximo da meta 10%. Contudo, ressalve-se que neste momento torna-se impraticável aumentar o número de alunos – que já por si é elevado – sem o acréscimo de condições humanas e materiais.

A segunda meta era a de melhorar o desempenho de cada aluno em pelo menos 25% face ao seu ponto de partida. Apenas 35% dos alunos conseguiram melhorar o seu desempenho em 25% face ao seu ponto de partida (avaliação diagnóstica) em cada uma das dificuldades específicas de aprendizagem. O não alcance desta meta é uma prova de que vale a pena monitorizar, avaliar e refletir sobre o que fazemos, pois é sempre possível melhorar. Constatou-se que a meta não foi atingida, não porque não se tenha trabalhado e bem as competências deficitárias dos alunos, mas uma má definição do ponto de partida, que teve apenas em conta a avaliação diagnóstica gerou um termo de comparação inadequado e falacioso. Na verdade os resultados dos alunos na avaliação diagnóstica foram bastante inflacionados, inviabilizando uma leitura real dos progressos dos alunos. Deste modo, o plano de melhoria para 2013/14 incorpora uma alteração do ponto de partida, procurando aproximá-lo da real valia de cada aluno.

As metas seguintes eram melhorar a taxa de sucesso global dos alunos apoiados e a taxa de sucesso dos alunos do 4.º ano na avaliação externa em pelo menos 3 pontos percentuais. Neste caso, foi feita uma articulação com as docentes titulares de turma, no sentido de

---

<sup>32</sup> No presente ano letivo (2012/2013) o “ABC... DE TUDO” passou a estar representado no Conselho Pedagógico pela Coordenação dos Apoios Educativos de 1.º Ciclo. Fixado numa matriz, revela a sua composição, competências, funcionamento, critérios e prioridades de seleção e dinâmica, dos Apoios Educativos do 1º ciclo /Plano de Ação 1.2. “ABC... DE TUDO”, de acordo com o previsto no Regulamento Interno do Agrupamento.

acompanhar/promover a melhoria da aprendizagem. Inclusive realizou-se uma reunião de articulação com o departamento de 1.º ciclo no sentido de se determinar os conteúdos e atividades a trabalhar no terceiro período, tendo sido feita uma aposta na preparação para as provas finais (4.º ano). Quanto à taxa de sucesso global dos alunos apoiados não se conseguiu atingir a meta definida (80%). A taxa de sucesso dos alunos apoiados em 2011/2012 foi de 77% e neste ano atingiu-se os 69%. Quanto à avaliação externa não havia resultado anterior pelo que a taxa de sucesso dos alunos apoiados nas provas finais foi de 29,5% em Português e de 41,9% em Matemática.

Aqui chegados, e apesar de não se terem atingido as metas definidas, consideramos que o trabalho desenvolvido foi positivo tendo em conta a natureza dos alunos que apoiados. Se na primeira meta se constata que não é possível aumentar mais o número de alunos apoiados, sem um correspondente aumento de recursos, na segunda facilmente se percebe que as condições de sucesso foram traídas pela definição (constatou-se que errada) do ponto de partida. O resultado da terceira meta, atendendo à natureza das dificuldades dos alunos apoiados e ao aumento do grau de dificuldade, nomeadamente no 4.º ano, pode considerar-se bom (69%). 80% de sucesso em alunos com estas dificuldades não pode considerar-se propriamente uma meta fácil de atingir. Se somarmos a estas condicionantes as geradas pelas necessidades do Agrupamento em recorrer, por exemplo, aos professores do apoio educativo para efetuar substituições de titulares de turma (reduzindo em um quarto o tempo devido ao ABC), percebemos que o resultado alcançado foi um bom resultado. Finalmente, o resultado das provas finais acompanhou aquilo que foi a tendência do próprio Agrupamento (44% de sucesso a Português e 55% a Matemática).

No concernente à evolução dos alunos apoiados fez-se uma análise tendo por base as seguintes variáveis: n.º de alunos apoiados, ano de escolaridade que mais usufruiu, problemáticas diagnosticadas e trabalhadas, n.º de alunos com plano de acompanhamento pedagógico, n.º de alunos cuja língua materna não é o Português e provenientes dos PALOP's e avaliação de desempenho, nas áreas do Português e da matemática, nos 1.º, 2.º e 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Assim, quanto ao número de alunos já verificamos que foram 188 alunos, mais 8% face a 2011/12. Ao longo de todo o ano letivo, o ano de escolaridade que mais usufruiu do apoio foi o 2.º ano e o que menos usufruiu foi o 1.º.

Ao nível das problemáticas diagnosticadas e trabalhadas, é importante, realçar que neste campo, subentende-se que a um aluno, por vezes, é-lhe diagnosticada mais do que uma problemática. Assim, manteve-se como a problemática mais diagnosticada e trabalhada a “disortografia”



seguida da “discalculia”, a que menos os alunos revelaram possuir foi “dificuldades graves de compreensão verbal e expressão de comunicação falada”.

No item “alunos com plano de acompanhamento pedagógico” em média os alunos apresentaram 38 planos ao longo do período em análise.

Constatou-se que uma percentagem reduzidíssima (8%) não possui o português como a língua materna e foram escassos os alunos provenientes dos PALOP's (4%). Num universo de 144 alunos, em média do 1.º ao 3.º ano de escolaridade, 39% dos alunos obtiveram- a Português” avaliação de “insuficiente”; 38% avaliação de “suficiente”; 16% avaliação de “bom” e 4% avaliação de “muito bom”. 3% dos alunos não realizaram a prova. Constatou-se que 58% dos alunos obtiveram classificação positiva a português.

A matemática: 42% obtiveram avaliação de “insuficiente”; 37% avaliação de “suficiente”; 16% avaliação de “bom” e 3% avaliação de “muito bom”. 2% dos alunos não realizaram a prova. Evidenciou-se que 56% dos alunos obtiveram sucesso.

No que concerne à avaliação de desempenho na área do Português para o 4.º ano de escolaridade, constatou-se:

Num universo de 43 alunos, em média do 4.º ano de escolaridade, 5% dos alunos obteve avaliação sumativa “1 “; 32%% avaliação sumativa “2 “; 40% avaliação sumativa “3 “; 23% avaliação sumativa “4 “ e 0% com avaliação sumativa “5 “. Assim, 37% obtiveram notas negativas, correspondentes aos níveis 1 e 2. Contudo, a média de resultados positivos – 63%- superou os resultados negativos, quase no dobro.

A matemática: 12% obtiveram avaliação sumativa “1 “; 46% avaliação sumativa “2 “; 31% avaliação sumativa “3 “; 9% avaliação sumativa “4 “ e 2% avaliação sumativa “5 “. Assim, verifica-se que 58% dos alunos obtiveram níveis 1 e 2. Em termos gerais constatamos que apesar de muitos alunos não terem conseguido melhorar a sua avaliação quantitativa, denotou-se uma franca melhoria no seu trabalho e desenvolvimento de capacidades intelectuais e aquisição de conhecimentos. Alguns alunos viram diminuir as suas notas quantitativas uma vez que não puderam fazer fichas de avaliação adaptadas. Muitas dificuldades que tem a matemática advêm do português. Apesar de  $\frac{1}{4}$  do tempo destinado ao apoio educativo não ter sido realizado, por motivos acima descritos, os alunos conseguirem manter e/ou subir as suas classificações.

### **O que fica como positivo, o que não é (foi) possível fazer**

Os resultados alcançados pelo ABC... de tudo permitem-nos valorizar:

- A cooperação e o dinamismo dos docentes integrantes do plano de ação 1.2. “ABC... DE TUDO”;
- A diferenciação do trabalho realizado em contexto de pequeno grupo, fora da sala de aula;
- A articulação com os professores titulares de turma.
- A diminuição do número de dias utilizados em substituições.
- A introdução de um espaço onde os alunos têm acesso a um processo de ensino/aprendizagem em pequeno grupo e que vai de encontro às suas principais dificuldades e permite o diagnóstico antecipado de outras problemáticas que o aluno possua.
- A melhoria e a resposta o mais precoce possível às problemáticas dos alunos, conduzindo-os ao sucesso escolar.

Constatamos também que há aspetos menos positivos que contribuíram para o resultado obtido:

- A insuficiência de recursos humanos - 176 h dos professores afetos à Equipa dos Apoios Educativos, face ao número de alunos sinalizados pelos professores titulares de turma;
- A falta de algumas condições básicas (espaço, mesas, cadeiras e quadro) na Eb1/JI da Boucinha;
- A assimetria no desenvolvimento e desempenho dos alunos inseridos nos pequenos grupos de trabalho;
- Escassez de tempo por parte dos elementos da Equipa no desempenho assertivo das suas funções pelo facto de terem que realizar a substituição de professores, o que não permite uma continuidade pedagógica no trabalho desenvolvido com os alunos durante este período.

## Notas finais

*É lento ensinar por teorias, mas breve e eficaz fazê-lo pelo exemplo.*  
(Séneca)

A apresentação do nosso plano de ação “ABC...de tudo” e dos seus resultados em 2012/2013 visa essencialmente tornar visível o compromisso do Agrupamento de Escolas de Pedrouços com o

sucesso dos seus alunos, mais concretamente com a melhoria efetiva do desempenho escolar dos seus discentes.

Contudo, mais do que procurar justificar os resultados importa olhar para eles e refletir no que fizemos e no poderíamos ter feito melhor. Neste sentido, procuramos reorientar o nosso projeto conforme o Plano de Melhoria para 2013/2014. Salientamos a centralidade de três planos de ação que visam a melhoria dos resultados internos e externos, sendo um deles o ABC... de tudo. Todavia, estes três planos de ação recebem o contributo de outros planos do projeto TEIP que, de forma complementar e integrada, tornam a nossa resposta à problemática do insucesso mais eclética.

### **Bibliografia**

Despacho Normativo nº 55/2008.

Despacho Normativo n.º 13- A/2012, Diário da República, 2.ª Série – N.º109, 5 de Junho de 2012.

Palmeirão, C.; Oliveira, A. & Lopes, A. (2012). Para além dos resultados académicos. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. RPIE, Católica Porto.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa. In *A gestão do sistema escolar* (p. 53 – 102). Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo. GEP/Ministério da Educação.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª Edição. Porto: Edições ASA. Correia, L & Martins A.

P. (1999). Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las? Porto: Portugal.

## Práticas de Observação de Aulas em Parceria

### Uma experiência de formação<sup>33</sup>

Alexandra Carneiro<sup>34</sup>



#### ***Ponto de partida***

Enquanto professora tive a grata oportunidade de partilhar várias e continuadas vezes a sala de aula com pares – fosse para lecionar em parceria, fosse como observadora ou como observada... A vontade de experimentar um percurso na área da supervisão começou a ganhar forma nos pós-graduação na UCP em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente e a experiência como consultora no Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas acabou por apontar o caminho.

A ação de formação “Práticas de Observação de Aulas em Parceria (PeerObservationofTeaching)”, destinada a Professores de todos ciclos/grupos da Escola Secundária de Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim, foi pensada no final do ano letivo 2010/2011, apresentada a alguns colegas com quem trabalhava e depois exposta ao Diretor da Escola onde estava a exercer a docência. Foi a disponibilidade e abertura manifestada pelo Prof. Albertino Cadilhe que determinou a elaboração da candidatura e submissão a creditação ao CCPFC. Esta ação foi um desafio assumido pela escola, já que os professores participantes (os que em Junho disseram sim e os outros que se juntaram em Setembro) contaram, na maioria dos casos, com 45 minutos de tempo de escola discriminados no seu horário para este grupo de trabalho. Este movimento da escola em torno de um projeto de naturalização da abertura da sala de aula, dá continuidade a outras práticas de colaboração pedagógica existentes nesta Escola e que podem e devem ser assumidas como formas de supervisão e até mesmo de autoavaliação.

A intenção deste projeto foi permitir aos professores capitalizar o trabalho realizado ao longo do ano letivo promovendo, ao mesmo tempo, a prática reflexiva partilhada, tendo por princípio de ação que o professor que se vê agir compreende as suas práticas. O grupo que protagonizou esta experiência formativa foi de 14 professores (incluindo a formadora) de diversos grupos

<sup>33</sup> Este texto resulta, em grande parte, do relatório da ação de formação “Práticas de Observação de Aulas em Parceria (PeerObservationofTeaching)”, na modalidade de Projeto (CCPFC/ACC-68420/11) destinada a Professores de todos ciclos/grupos da Escola Secundária de Rocha Peixoto – Póvoa de Varzim, no ano letivo 2011/2012.

<sup>34</sup> Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

disciplinares: Português, Informática; Biologia, Contabilidade; Educação Física, Física e Química, Espanhol, Mecânica; Eletricidade e Filosofia.

O desenvolvimento desta ação e a forma como foi apropriada pela escola e pelos participantes pode ser analisada de diferentes formas; o nosso discurso é o de proponente, dinamizadora do projeto e de participante nele. É neste enquadramento que se organiza este texto.

### **Sobre a estrutura da ação de formação/projeto**

As sessões presenciais (no total de oito ao longo do ano letivo) aconteceram com a regularidade de um encontro mensal. Desta forma, minimizou-se o impacto na vida pessoal de cada participante, capitalizando maximamente os momentos de encontro em grande grupo. Todas as sessões em plenário foram organizadas em torno de temas da área da profissionalidade docente, tendo como suporte de trabalho uma ficha, normalmente com uma breve proposta de leitura seguida de análise conjunta e um trabalho síntese. A estratégia de trabalho em grupo permitiu a análise, discussão e problematização de algumas das principais questões sobre o exercício da profissão docente.

A componente não presencial da formação organizou-se nas observações de aulas ao longo do ano letivo e na produção autónoma e entrega periódica (mensal) de documentos. Foram constituídos diferentes grupos de observação (5 ou 6 membros) em cada período letivo, sendo que cada membro do grupo teria de observar, no mínimo, duas aulas (uma aula de dois professores desse grupo). Cada observação era acordada com total liberdade entre os professores e, sempre que possível, o grupo observou em conjunto a aula do colega (ou seja, podiam estar dois ou três observadores na mesma aula). A única formalidade da observação está no preenchimento da grelha que foi estabelecida pelo grupo.

Os documentos elaborados em grupo, as reflexões individuais (de natureza mensal) e as grelhas de registo das observações de aulas constituíram um percurso reflexivo, reapreciado no documento de avaliação final de preenchimento individual, “Como observo a minha prática?”.

Desde o início que foi acordado entre todos que o mais importante dessa grelha seria a parte final, nos quadros de preenchimento livre, onde cada professor registou as questões e as sugestões suscitadas pela observação. Da leitura que fizemos de todas as grelhas e da forma como algumas questões lá estão colocadas, pensamos que nesse espaço “livre” se encontra o “olhar no espelho” da prática que cada um fez durante este projeto. Ou seja, a quebra do isolamento, a possibilidade de sair de uma prática individualista, o exercício de consciencialização que a entrada na sala de outro professor permitiu, serviu para cada um de nós “ver” as suas

práticas em ação, o que no entender de alguns especialistas (Alarcão, 1996; Roldão, 1999, 2009; Vieira, 2009; Moreira, 2011; Cruz, 2011) permite o verdadeiro desenvolvimento profissional de cada docente, pois a reflexão é uma construção conjunta de sentido. O pensamento reflexivo é uma capacidade, diz Alarcão (1996), só pode desenvolver-se em condições que lhe sejam favoráveis e uma dessas condições é a supervisão colaborativa.

### **Sobre o lançamento e funcionamento do projeto**

O facto do grupo de formação ser tão eclético possibilitou/facilitou a assunção do percurso desta ação como auto formativo, pois nenhum professor pode observar colegas do mesmo grupo disciplinar. Esta condição impôs desde logo que o enfoque fosse no funcionamento de aula e na relação com os alunos, o que indiretamente “forçou” a observação em espelho. A diversidade também esteve patente na forma como cada professor se apropriou dos desafios reflexivos colocados, quer na reação verbal aos textos, quer no exercício de reflexão e registo da mesma.

A voz dos colegas realça o clima liberto de constrangimentos, a possibilidade de discussão isenta e a importância da partilha na perspetiva construtiva das boas práticas. Um dos aspetos que focamos na candidatura da ação relacionava-se com os efeitos pessoais que poderiam ser obtidos: reforço das práticas colaborativas e transformação das práticas (partilha de ideias e práticas); melhoria da autoimagem docente e dos mecanismos de resiliência (satisfação na partilha porque há liberdade na relação). Assim, quando na ficha final se apresentou a questão “Para mim, qual foi o sentido desta formação?”, regista-se:

- “Foi uma oportunidade única de debater com colegas as questões sobre as nossas práticas de modo descomplexado”;
- “A presença de observadores nas minhas aulas serviu (...) para validar as minhas práticas”;
- “Desmistificar a observação/aulas assistidas”;
- “Senti-me tentada a estudar novas áreas do conhecimento (...) gostei (...) pelo clima de partilha serena com os meus pares (...) foi muito interessante ver-me ao espelho”;
- “Obrigaram-me a refletir sobre a minha prática docente”;
- “Algumas situações nas quais me revi enquanto professora”;
- “Tomada de consciência de algumas características da minha prática (...) fui alterando as minhas práticas”;
- “Observar posturas diferentes com turmas diferentes”.

Os participantes referem também o interesse em continuar este tipo de formação ligado a áreas mais específicas da profissionalidade, como as práticas colaborativas. Note-se que poder-se-ia ter avançado para uma abordagem mais profunda das questões associadas à prática, conforme

também é referido por outros colegas nas suas reflexões. Contudo, mais do que uma ação teórica, este projeto propôs-se ser uma oportunidade de criação de um hábito (gostaríamos que fosse de “uma necessidade”...): estar em conjunto, organizar o pensamento, reportá-lo à ação e proceder a registo que tenha um efeito prático.

Também foi questionada a possibilidade de se gerarem outros efeitos: “Como pode ser utilizado o que se fez nesta formação?”

- “Podemos aplicar métodos observados (...) o grupo [de observação] poderá ser mais alargado (...) em termos de grupos disciplinares (...) intercâmbio de métodos”;
- “Vou aproveitar algumas estratégias abordadas pelos meus colegas”,
- “Desenvolvimento de práticas colaborativas”;
- “Seria interessante alargar esta experiência a todos os docentes da escola”;
- “Democratizou a observação de aulas entre pares (...) sem fins de carreira/competição/quotas”;
- “Troca de experiências entre professores de várias disciplinas”;
- “A Escola deveria encorajar a realização de mais ações deste género com um universo mais alargado de docentes”.

Além disso todos os colegas referem o impacto que a participação neste projeto teve na forma como entendem a prática docente, nomeadamente pelo conhecimento de outras circunstâncias dessa mesma prática. Essa referência constitui, em circunstâncias ideais, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional dos docentes.

### **Sobre o que ficou feito**

Tendo em conta o clima de desconfiança que se vem criando em torno da escola e dos professores, pode tornar-se difícil a criação de espaços de diálogo franco e transparente, de relações abertas de partilha e colaboração; as direções de escola, no exercício da sua autonomia, têm aqui um papel determinante ao proporcionar tempos/espacos e ao criar mecanismos que promovam o debate de ideias e a troca de práticas entre professores. No caso particular desta escola, saliente-se que a colaboração é prática habitual: há muito que “minigrupo” é termo na linguagem corrente (grupos de professores que lecionam a mesma disciplina ao mesmo ano de escolaridade). Os minigrupos são um importante mecanismo de colaboração, cujas potencialidades estão ainda por desenvolver de forma plena no campo da supervisão, nomeadamente no que diz respeito à partilha do espaço de sala de aula.

Com a entrada regular em sala de aula e a construção sistemática de reflexão sobre a própria prática, pretendeu-se desenvolver atitudes de investigação/ação e de supervisão, abrindo um caminho ao reforço do papel dos professores enquanto peças essenciais para a promoção do

sucesso educativo. Se, por um lado, o exercício de questionamento só pode ser feito pelo próprio quanto às suas práticas e quanto à sua profissionalidade, por outro lado, torna-se necessário complementar este exercício com o trabalho colaborativo de supervisão pelos pares, pois de outro modo cair-se-á num certo solipsismo docente. É no encontro, no debate com outras perspetivas, com outros modos de fazer, que cada um individualmente realiza o seu desenvolvimento profissional.

Em termos pessoais, este projeto constituiu um enorme desafio e um imenso prazer. Ter observadores em sala de aula é de uma importância extrema para a regulação da prática e permite compreendermo-nos como professores e posicionarmo-nos face ao que somos e como queremos ser. A abertura da sala de aula é a possibilidade da escola se constituir como comunidade científica, transformando os professores em verdadeiros produtores de conhecimento. Possam as escolas assumir este desafio: neste momento, várias escolas de rede SAME estão a replicar este projeto, adaptando-o e (auto) desafiando-se para novos horizontes, sempre em busca de melhoria para que se cumpra o sucesso desejado para os alunos.

#### **Referências bibliográficas:**

- Alarcão, Isabel. 1996. "Ser professor reflexivo". In Isabel Alarcão (org.). Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão. Coleção CIDInE. Porto. Porto Editora.
- Alarcão Isabel. 2001. "Professor-investigador: que sentido? Que formação? In Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, Universidade de Aveiro pp. 21-30. Disponível: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Moreira, Maria Alfredo. 2011. "O lugar da observação na avaliação docente: o que vale o que observamos?" In P. Alves, M.A. Flores, E.A. Machado (orgs). Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho. DeFacto Editores. Santo Tirso.
- Oliveira, L. R.; Melo, M. C. & Moreira, M<sup>a</sup> A. 2005. "Observação interpares: análise de uma prática colaborativa". In B. Silva & L. Almeida (orgs.). Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: CIEd, IEP, U.M., pp. 2885-2899.
- Roldão, Maria do Céu. 1999. Os professores e a gestão do currículo – perspetivas e práticas em análise. Porto Editora. Porto.
- Roldão, Maria do Céu. 2009. Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão. V.N.Gaia.
- Vial, Michel (2008). "Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação – duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação". In P. Alves, E.A. Machado (orgs.). Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. DeFacto Editores. Santo Tirso.



Vieira, Flávia. 2009. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

## Suplemento ao nº 3 de Desafios

### Estudo *IN* - Escola Secundária Inês de Castro

Manuela Ramôa<sup>35</sup>



---

<sup>35</sup> Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

## I - Introdução

A Comissão de Avaliação Interna (CAI) e a equipa coordenadora do Projeto TEIP têm desenvolvido um trabalho sistemático de observação e análise das realidades e dos processos inerentes ao desenvolvimento do Projeto que norteia a comunidade educativa da Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), implementando “práticas intencionais e sistemáticas de autoavaliação que ocorrem ao nível das diferentes estruturas da Escola”<sup>36</sup>.

Estas práticas de autorregulação, consistentes e persistentes, têm-se materializado em produtos que são alvo de reflexão direcionada para a intervenção: relatórios periódicos, estruturados e rigorosos, dos resultados académicos e sociais dos alunos, da monitorização das ações e atividades constantes do Plano de Melhoria, do grau de envolvimento e satisfação dos diversos corpos de atores.

Na sua ação, as estruturas organizativas têm utilizado instrumentos de caráter maioritariamente quantitativo, designadamente com recurso a questionários cuja funcionalidade é inquestionável, mas cuja estrutura, aliada a processos de tratamento informático, restringe as potencialidades da expressão de visões /opiniões alternativas face à racionalidade e economia que subjazem aos enunciados de respostas pré-estabelecidas.

No sentido de complementar e aprofundar os sentidos das opiniões recolhidas através destes processos, a consultora externa da ESIC propôs à Direção da Escola e à CAI a iniciação de um processo de pesquisa que envolvesse metodologias mais qualitativas - designadamente através de entrevistas - que permitissem ampliar o conhecimento sobre as visões, representações e interpretações que os atores em presença têm das suas vivências.

Surge assim o primeiro produto desta iniciativa a que se deu o título de Estudo **IN** ESIC: **IN**, por ser um projeto interno; **IN**, por ter subjacente uma intencionalidade: enriquecer o debate sobre o insucesso escolar; **IN**, por tentar secundarizar as suas causas exógenas.

A designação “estudo” não deve ser no entanto entendida numa perspetiva académica; trata-se antes de um relato, de uma abordagem exploratória do (s) ponto (s) de vista dos atores, que foi deliberadamente despojada, a nível formal, de referências teóricas, embora obviamente estas tenham informado e informado todas as etapas do processo, desde a recolha da informação à apresentação dos dados resultantes da sua análise e interpretação. Embora não referenciados no

---

<sup>36</sup> Relatório da Inspeção Geral de Educação (IGE), referente à avaliação externa efetuada de 5 a 6 de Dezembro de 2011.

corpo do texto, alguns pressupostos teóricos estão, no entanto, subjacentes às opções feitas na abordagem que moldou o trabalho:

- O reducionismo das tradicionais e hegemónicas abordagens do insucesso escolar, remetendo as suas causas para fatores que mantêm intocáveis as realidades dinâmicas e complexas que se tecem no espaço-tempo escolar.

- A centralidade da sala de aula como espaço de excelência em que não apenas se processa o acesso aos códigos de inteligibilidade dos saberes, mas se constroem relações interpessoais permanentemente percecionadas e perscrutadas, facilitadoras ou não do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem eficazes.

- A desmitificação do “sonho totalitário” do “nirvana pedagógico” do “otimismo fundamentalista” baseados no ideal [...] de que haja uma sociedade, um aluno, uma aprendizagem, sem conflitos, sem negatividades, sem faltas, sem interrupções “ (Ratto,2007:499), e a aposta numa “pedagogia da incompletude” <sup>37</sup> que aprenda a lidar com os défices, as tensões e as dissensões, as resistências, as apatias e as rejeições.

- Os contributos das representações sociais para a compreensão do modo como os indivíduos, através das interações no dia-a-dia escolar, constroem as suas próprias concepções e visões da realidade, as incorporam e propagam, orientando por elas as suas posturas e comportamentos.

## **II - Metodologia**

A ESIC tem evidenciado uma evolução muito positiva na redução das taxas de insucesso escolar. No entanto, apesar do empenho de toda a comunidade educativa e especialmente dos docentes envolvidos, os alunos do ensino básico não têm correspondido aos padrões de exigência e à ambição de excelência que norteiam o Projeto Educativo da escola. Cerca de vinte e quatro por cento dos alunos do ensino básico não obtiveram sucesso no final do ano letivo de 2012/13: não desenvolveram as competências requeridas, não demonstraram apropriação das aprendizagens, não adotaram os comportamentos desejáveis.

O grande plano dos números esbate, no entanto, a nitidez dos rostos e das personalidades sobre os quais eles se abatem, O objeto deste trabalho pretende iluminar os sentires, as ações e as dinâmicas deles resultantes, desvelando as individualidades destes alunos, imersas no universo anónimo dos “menos gratificantes, que resistem, “não jogam o jogo”, não querem ser ajudados;

---

<sup>37</sup> Conceito utilizado por Ratto, com base nos trabalhos de Antelo e Abramowski (2000) como contraponto a uma “pedagogia da completude” perseguindo o ideal de um ensino baseado na harmonia e no perfeito, em que não há alunos indisciplinados, onde todos colaboram, aprendem e obedecem.

os que apresentam muitas lacunas, bloqueios, handicaps, [...] os desagradáveis, indisciplinados, agressivos, fugidios, preguiçosos, lunáticos, negligentes...”<sup>38</sup>

Ao dar voz a estes sujeitos-atores procura-se, através da interpretação, aceder aos sentidos e representações que atribuem à (s) realidade (s) escolar (es), dialogando com materialidades – factos, discursos, narrativas, incidentes e acidentes – e sociabilidades: dinâmicas relacionais, juízos valorativos, cumplicidades e antagonismos, condutas, interações com o universo escolar e posicionamentos face ao trabalho pedagógico e ao conhecimento.

Optou-se pela realização de entrevistas coletivas, semiestruturadas, por permitirem recolha de dados sobre aspetos previamente considerados essenciais - designadamente a interação entre estilos de aprendizagem e estratégias de ensino. O guião<sup>39</sup>, previamente construído, com perguntas relativamente abertas, funcionou, na condução das entrevistas, como referencial, utilizado com débil diretividade<sup>40</sup>, para permitir que os sujeitos entrevistados expressassem com liberdade as opiniões que permitissem aceder às suas crenças e (i) lógicas de ação.

Foram selecionados grupos de alunos de 7º, 8º e 9º anos (Quadro 1)<sup>41</sup>, em situação atual de repetência e insucesso (quatro a dez níveis negativos no 2º período) e que apresentavam trajetórias anteriores marcadas por fracassos formais e/ou implícitos acumulados.

Quadro I – Lista de alunos entrevistados

Ano	Aluno	Idade	Sexo	Nº de neg.s no 2º período
7º Ano	A	15	F	4*
	B	13	F	6
	C	14	M	8*
	D	14	M	9*
	E	13	F	5
	F	14	M	9
	G	14	M	4*
	H	13	F	5*
	I	13	M	7
8º Ano	J	13	M	6
	K	14	F	7
	L	14	M	6
	M	14	M	6
	N	13	F	6

<sup>38</sup> José Matias Alves (2010).

<sup>39</sup> Anexo A.

<sup>40</sup> Algumas questões, designadamente as que se referem à avaliação, não foram colocadas aos alunos de 8º ano. Fez-se uma gestão do tempo e do conteúdo, perante a manifesta desconcentração dos alunos e a alegação por estes de tarefas ou obrigações invocadas como inadiáveis.

<sup>41</sup> Para garantir o anonimato, os alunos são identificados por letras do alfabeto na 3ª coluna da tabela.

	<b>O</b>	15	M	6
9º Ano	<b>P</b>	15	F	4
	<b>Q</b>	15	M	4
	<b>R</b>	15	M	7
	<b>S</b>	15	M	10
	<b>T</b>	15	M	8
	<b>U</b>	14	F	6
	<b>V</b>	15	F	5
	<b>X</b>	15	F	5
	<b>Y</b>	16	F	5
	<b>Z</b>	15	M	6

\* Incluindo níveis 1

Os alunos, com autorização dos respetivos encarregados de educação, mostraram disponibilidade para serem ouvidos e as entrevistas - com duração de uma (7º ano) a duas horas (9º ano) realizaram-se nos dias 4, 9 e 17 de abril para o 9º, 7º e 8º anos, respetivamente.

Após ponderação e negociação com a subdiretora da escola e a coordenadora da CAI, foi decidido que as entrevistas seriam conduzidas exclusivamente pela consultora externa, evitando assim potenciais efeitos inibitórios nos discursos dos alunos, decorrentes das hierarquias formais e das inevitáveis relações de poder que se geram nas organizações.

Explicitado o objetivo do trabalho em curso e garantido o anonimato, rapidamente - após a turbulência inerente à idade e ao inédito da situação - a maioria dos alunos colaborou ativamente libertando os discursos e dilatando largamente o leque de temáticas e problemáticas previamente equacionadas.

Como seria expectável alguns alunos encararam a sua presença como um “mal menor”: “foi fixe para faltar à aula” (aluno G); “foi melhor do que ter aulas” (aluno Q); “foi divertido visto que não fomos às aulas” (aluna X); “foi muito interessante porque não tivemos aulas” (aluno S).

No entanto, os breves depoimentos escritos sobre a iniciativa evidenciam a sua adesão à criação intencional de espaços de reflexão, questionamento e partilha sobre os (seus) quotidianos escolares:

“[As entrevistas] *ajudam a refletir e saber outras opiniões*” (aluno J); “ [...] *acho que foi bom; conseguimos saber as ideias dos nossos colegas e que, com estas atividades, conseguimos perceber o porquê dos nossos maus resultados*” (aluna N);

“Foi interessante porque deu para perceber que estou mal e tenho de melhorar” (aluno C);

“foi interessante porque lembrei os motivos do mau comportamento” (aluno D); “foi produtivo para o nosso futuro pois faz-nos pensar sobre o que queremos” (aluno Q);

*“Foi uma boa ideia ter organizado esta entrevista aos alunos; foi bastante interessante pois expomos várias ideias e opiniões em relação a várias coisas da escola, principalmente aos direitos dos alunos” (aluna V);*

*“Acho que deveríamos ter mais sessões, visto que os alunos não são muito ouvidos e isto faz com que nós fiquemos mais “soltos” (aluna X); “Gostei bastante pois tivemos direito de falar de problemas que nos acompanham no dia-a-dia e penso que deveriam fazer entrevistas como estas mais vezes” (aluna Y);*

*“Penso que foi uma boa experiência, devia acontecer mais vezes; e também dissemos tudo o que pensamos” (aluno M); “esta entrevista é importante e não custa nada; acho que todos temos as nossas opiniões e devem ser expostas” (aluno L); “foi divertido e uma maneira de ajudar os alunos” (aluno I);*

*“Nesta entrevista falamos de tudo que foi necessário, porque é necessário que os alunos sejam ouvidos” (aluna U); “foi uma entrevista bastante produtiva, pois deram-nos oportunidade de colaborar, dar a nossa opinião sobre diversos assuntos” (aluna P);*

*“Penso que esta entrevista foi muito interessante e devia haver mais sessões destas; deu para desabafar, com uma professora <sup>42</sup> que gastou o seu tempo para nos ouvir” (aluno Z).*

Procedeu-se posteriormente à transcrição das entrevistas gravadas, reproduzindo fielmente a linguagem, as narrativas das experiências e as interpretações que lhes são atribuídas, os juízos de valores e os quadros normativos, expressos nos testemunhos dos entrevistados.

Submeteu-se então a ampla informação recolhida a um processo de redução e separação de segmentos discursivos em unidades relevantes e significativas que, não apenas permitiram refinar as dimensões das unidades temáticas antecipadas, mas potenciaram um processo iterativo de construção progressiva - a partir dos próprios dados -, de categorias e subcategorias de análise de conteúdo.

Deste processo de identificação e classificação dos elementos discursivos resultou uma gama diversificada de componentes relativos a contextos situacionais e temporais, atividades e acontecimentos, interações pessoais, opiniões e perspetivas de análise, comportamentos, métodos, estratégias e processos.

### **III – A (s) vozes (s) dos alunos**

#### **1.O Insucesso na primeira pessoa**

---

<sup>42</sup> A entrevistadora não se identificou como docente.

Em questionário <sup>43</sup> aplicado pela CAI a professores da ESIC, no final do ano letivo de 2012 -2013, oitenta e três por cento dos respondentes, quando interrogados sobre as causas da má prestação académica dos alunos, referiram a falta de empenho daqueles. Curiosamente, quando questionados sobre a reação dos discentes “ao longo do período de intervenção”, decorrente do trabalho colaborativo dos professores no sentido de diversificarem estratégias de ensino, setenta e cinco por cento dos professores questionados consideram que os alunos se mostraram empenhados.

Também os depoimentos dos alunos entrevistados evidenciam a interiorização da responsabilidade pessoal pelo insucesso, associando-a causas internas, como as condutas inadequadas no espaço escolar e a ausência de investimento, de esforço, de motivação:

*“Eu chumbei no 5º ano. Vinha todos os dias cá para fora em algumas disciplinas. Quando chegava a casa fazia os trabalhos de casa a correr, uns dias antes dos testes não estudava, não estava atenta na aula mesmo quando não ia lá para fora, mandava vir com os stôres”* (aluna A);

*“ [Reprovei] por preguiça; nas aulas falava, não fazia nada, não me interessava, não fazia os trabalhos de casa, não estudava”* (aluno G);

*“Eu reprovei no 8ºano porque [...] não me esforcei o suficiente; não estava atenta nas aulas nem estudava fora das aulas”* (aluna N);

*“Eu repeti no 8ºano e acho que foi principalmente por falta de estudo e o comportamento”* (aluno M);

*“Reprovei no sétimo e no oitavo; chegava atrasado às aulas, de manhã principalmente, falta de estudo, comportamento, [...] umas conversinhas de vez em quando na sala de aula, [...] e falta de atenção”* (aluno O);

*“Eu reprovei este ano porque foi falta de empenho, não me empenhei muito, não tinha muito interesse; quando acordei, acordei tarde, e já não valia a pena”* (aluno Z);

*[Reprovei] por causa das faltas, do comportamento dentro e fora da sala de aula...falava muito”* (aluna K);

*“Eu repeti de ano por falta de estudo, falta de participação nas aulas e faltava às aulas”* (aluno D);

*“Acho que [reprovei] pelas faltas e por chegar muito atrasada e o comportamento também não é dos melhores”* (aluna E);

*“Eu reprovei porque, prontos, não queria saber da escola, estava desinteressado, não gostava das matérias, era muito aborrecido”* (aluno R);

---

<sup>43</sup> Em fase de análise, para posterior apresentação à comunidade educativa.



*“[Eu] não quis saber, mesmo; baldava-me, não ia às aulas sequer, não queria saber” (aluna X, referindo-se ao insucesso no ano anterior).*

No entanto, e talvez na tentativa de, por um lado, minimizar a frustração relacionada com o fracasso e, por outro, reduzir o peso da responsabilidade por não terem conseguido gerir variáveis internas domináveis pelos sujeitos, os alunos, eventualmente numa atitude defensiva, invocam outras causas - externas - que creem escapar ao seu controlo. Confinado o campo da responsabilidade individual do aluno, perpassam pelos depoimentos dimensões relacionadas com a socialização escolar, a integração no grupo de pares, a influência da família.

Referindo-se aos mecanismos de gestão - e punição - de comportamentos inadequados, o aluno F associa o seu insucesso às ordens de saída da sala de aula: *“ Punham-me fora da sala de aula; quando ficava nas aulas, sim, aprendia alguma coisa; [...] se nas outras aulas ia para fora, não ouvia nada, nestas ficava lá calado e ouvia alguma coisa ”.*

O relacionamento com os grupos de pares assume relevância no discurso dos alunos. O aluno I, considera que a falta de integração no grupo turma lhe causou dificuldades e contribuiu para o seu (mau) desempenho: *“ aquilo não era uma turma, eram grupinhos, nem falavam uns para os outros ”.* A necessidade de integração e o desejo de aceitação pelos outros, levam outros alunos a invocar, num misto de cumplicidade e reprovação, os efeitos da composição e das interações nos grupos-turma:

*“[...] Eles, [referindo-se aos colegas de turma], diziam que não faziam nada e eu ia na onda (aluna Y);*

*“Nós somos uma turma de repetentes; em dois dias de aulas temos cinquenta e quatro faltas de presença; não há esforço da turma. E ainda há psicólogos, dois professores a Matemática; esforço é que não há da turma” (aluno I);*

*“A minha turma, no ano passado, nós éramos muito unidos; por exemplo, um queria brincadeira, nós íamos todos atrás; éramos para aí vinte e um [e] só passaram cinco” (aluna P).*

A opinião dos familiares está pouco presente nos depoimentos dos alunos. No entanto, o aluno Z refere: *“ [...] tive opiniões de família, que disseram que era melhor reprovar, porque se eu passasse ia para o 10º e ia ficar lá, não ia saber nada lá ”.* A título meramente conjectural, sugere-se aqui uma provável expectativa parental face ao prosseguimento de estudos, enquanto outras famílias assumem uma postura de complacência, senão resignação, face ao insucesso dos seus educandos: *“ a minha mãe disse logo: - Esquece este ano! Vai pelo menos para as aulas [...] para*

*não recebermos cartas de faltas, e não faças asneiras.”* (aluno Q, relatando a reação da mãe face aos resultados em meados do ano transato).

Na exploração das dimensões causais do insucesso não foram nunca abordadas pelos alunos as (in) capacidades intelectuais que, eventualmente, poderiam ameaçar a sua autoestima. Os jovens mencionam a evidência de não terem efetuado aprendizagens, sem, no entanto explicitarem ou discutirem as relações que estabelecem com o conhecimento: “ *Reprovei no oitavo [ano] principalmente por falta de bases*” (aluno L); “ *são as bases, [...] ia sempre passando com três negativas*” (aluna X).

## **2. Motivações, investimento e expectativas**

Seria pretensão definir perfis destes alunos com percursos escolares irregulares; tal exigiria o recurso a outras fontes de informação - designadamente documentais - e ainda “ à criação de novos espaços-tempos de produção - e confirmação - dos sentidos dos discursos” <sup>44</sup>

No entanto, foi possível captar alguns traços das suas representações face à escola, matizadas de opiniões sobre os saberes que aí são disponibilizados, bem como das suas estratégias de (in) ação, resistência ou reação perante o esforço inerente à aprendizagem.

Alguns jovens avaliam a sua relação com a escola essencialmente pela interação que conseguem - ou não - estabelecer com os seus pares e com os adultos: “*gosto da escola [apenas] para estar com os amigos*” (aluno R); “*este ano gosto de vir para a escola [porque] curto à brava a minha turma; sim, é uma turma; se algum faz uma asneira, os outros não dizem quem foi*” (aluno I).

Se os espaços e tempos de intervalo são os mais apetecíveis, enquanto facilitadores do encontro com os amigos, a sala de aula aparece como o oposto, o lugar e o tempo de **ouvir** os professores: “*é uma seca estar nas aulas*” (aluna H)

Os alunos referem-se aos saberes que são ministrados questionando o seu interesse e distanciamento face às motivações pessoais: “*aprender, aprendemos sempre, mas às vezes as coisas que ensinam [...] não é bem aquilo que a gente quer; vir para a escola, as pessoas interessam-se; [...] não se interessam é pelo que ensinam*” (aluno D).

No entanto, alguns estudantes revelam que a sua motivação por determinada matéria pode ser despertada - ou aniquilada - pelo professor. Enquanto a aluna P afirma que “*gosta mais [da disciplina 1]*” <sup>45</sup> *do que gostava o ano passado, por causa da professora*”, a aluna U dá conta de como os sinais de mal-estar docente patenteados perante os alunos podem ser por eles

<sup>44</sup> Manuela Ramôa (2009:96)

<sup>45</sup> No sentido de preservar o anonimato dos professores em posteriores referências dos alunos, opta-se por numerar as disciplinas, sem as designar, pela ordem em que surgem ao longo do texto.

apropriados: “a professora [da disciplina 2] chegou ao cúmulo de já não querer dar aulas; ela diz que “já estou tão cansada, tão cansada” que só lhe apetecia pegar nas coisas e ir embora; não dá mesmo, já não dá tanta vontade de querer aprender”.

Relativamente ao investimento no estudo autónomo, os testemunhos dos alunos variam: enquanto alguns assumem claramente que não estudam e apenas fazem os trabalhos de casa “de vez em quando” (alunos D e C), outros referem que é suficiente estudar apenas antes dos testes (aluno G); há ainda alunos que alegam falta de tempo “por causa do horário sobrecarregado” (aluna U) ou de atividades extra escolares: “eu saio daqui da escola todos os dias às cinco menos um quarto, tenho treinos até às oito e tal da noite, tenho de fazer muitas coisas e quase não tenho tempo para mim” (aluno R).

Alguns alunos do 9º ano, porém, manifestam estar a fazer esforços neste domínio:

“[Este ano] estudar, estudo mais” (aluno Z), “aplico-me “ (aluna X);” [neste 2º período] tive cinco negativas; já trabalhei um bocadinho, tenho de trabalhar mais e estudar mais em casa; faço os TPC e passo aí uns vinte minutos a ler” (aluno Q).

Fruto das experiências vivenciadas fora e dentro da escola, os projetos de vida destes alunos, mais ou menos conscientes, mais amplos ou mais restritos, mas sempre existentes, demonstram assertividade na expressão dos desejos mas incerteza nas possibilidades de concretização:

“Quero seguir artes; quero ser designer só que não sei se consigo chegar à universidade (aluna Y); “[...] é complicado, eu gostava de tirar alguma coisa na área da música ou das artes [...] mas acho que não vou conseguir chegar à faculdade, não sei se sou capaz “ (aluna U); “ eu quero ir para desporto, mas é difícil” (aluno Z).

Com trajetórias escolares marcadas por insucessos acumulados, as antecipações de futuros próximos ou longínquos, quando enunciadas, revelam descrença na capacidade de suplantar os défices atestados pelos resultados académicos, e a consequente dificuldade em prosseguir estudos por vias que percecionam como mais longas e árduas. Os critérios relacionados com a facilidade, a acessibilidade dos conhecimentos, a sua instrumentalidade, bem como o retorno material, conduzem-nos a optar por percursos alternativos - e desiguais <sup>46</sup>:

---

<sup>46</sup> A este respeito François Dubet (2004:548) afirma que “com muita frequência esses cursos “vendem” algum tipo de ilusão [...] e que estudantes que os frequentam descobrem, tardiamente e com muita amargura, que caíram numa cilada”.

*“ Muitos agora optam por um CEF, porque algumas pessoas como eu gostam mais de coisas práticas; gosto de coisas mais práticas, tipo computadores, montar computadores, desmontar, trabalhar com programas; é por isso que a malta opta por um curso mais prático, mais fácil; pode até não ser mais fácil mas torna-se uma coisa mais interessante por ser mais prático” (aluno I);*

*“Vou tentar um CEF, talvez bar e mesa” (aluno C);*

*“Quero tirar um CEF para tirar o 7º, 8º e 9º e depois ir para o profissional” (aluno I);*

*“[Quero] fazer um curso profissional que me dê equivalência ao 12º ano “ (aluno M);*

*“[Quero] seguir um curso que no futuro me dê a possibilidade de conseguir passar facilmente, ou seja, fácil para o que gosto e que dê dinheiro” (aluno J);*

*“[Quero] tirar um curso profissional; gostava de ser cabeleireira; quero entrar na área de estética; é isso que eu gosto de fazer desde pequenina: deixava as minhas bonecas carecas” (aluna V).*

Apenas a aluna K manifesta a intenção de vir a realizar um curso universitário na área do *design*, abandonando a escola pública e ingressando no ensino privado, porventura mais “facilitador” do seu ingresso no ensino superior.

As indecisões da aluna U decorrem da volatilidade e imprevisibilidade dos mercados de trabalho que são enunciadas com muita lucidez:

*“Os meus pais falaram comigo e disseram para tirar primeiro um curso seguro que dê a possibilidade de ter um emprego bom; só que é muito complicado, os meus pais dizem-me isso e os meus avós dizem-me para seguir o que eu quero; [...] é muito difícil, é melhor seguirmos o que queremos porque o que está a dar agora pode não ser o que está a dar daqui a três ou quatro anos”.*

Também as “escolhas” de alguns alunos permitem inferir que as condições de vida familiares e/ou a antevisão de (falta) de oportunidades, os empurraram para outros universos vistos como mais promissores:

---

A aluna U, subscreve esta ideia ao afirmar que *“é diferente [referindo-se aos cursos profissionais], não é a mesma coisa; [...] uma empresa que está a oferecer um emprego e tem duas escolhas, uma pessoa com o ensino regular e outra com o ensino profissional, qual é que acha que escolhe?”.*

*“ Eu por mim nem ia emigrar, [...] queria tirar um curso de fotografia; [...] já tenho o meu pai a trabalhar fora [e] segundo a minha mãe diz, se formos é no final deste ano ” (aluno O);*

*“Eu tenciono [...] ir trabalhar para fora, ir para a Alemanha, aprender seis meses a língua, porque eu já tenho lá trabalho garantido” (aluna V).*

### **3. Vivências na sala de aula**

Aceder aos processos internos e externos mobilizados pelos alunos para realizarem aprendizagens era um objetivo prioritário do desenvolvimento deste estudo. Pretendia-se aceder a um maior conhecimento e compreensão dos fatores que, na perspetiva dos alunos, facilitam ou dificultam o acesso ao conhecimento e o tornam significativo. Nesta ótica, o microcosmos da sala de aula é a matéria-prima por excelência para desenvolver a pesquisa, uma vez que é nesse espaço que os saberes acumulados pelos professores se transformam em prática pedagógica, através da gestão do tempo e do espaço, das práticas discursivas, dos estilos de comunicação utilizados e das relações que (se) estabelecem.

Os alunos foram questionados sobre as suas preferências e as razões que as sustentam em relação às disciplinas curriculares, às estratégias de ensino facilitadoras da aprendizagem e aos mecanismos de avaliação.

Tendo em conta as características destes alunos, procurou-se também saber a sua opinião sobre o ambiente na (s) sala (s) de aula, designadamente no que se refere a transgressões disciplinares e à sua gestão por parte dos professores.

Se há raras expressões sobre processos pessoais de aprendizagem, espontaneamente os testemunhos amplificam-se, desvelando opiniões sobre estilos pedagógicos e de comunicação, utilização de recursos, relações afetivas, e modalidades/critérios de avaliação.

#### **3.1. Gestão da (in) disciplina**

Os jovens entrevistados reconhecem, salvaguardando os traços de caráter, que a sua postura desafia, com frequência, as capacidades de tolerância dos professores:

*“Eles, [referindo-se aos colegas de turma], não são más pessoas, se calhar brincam um bocado demais e a professora se calhar ainda é capaz de rir da primeira, rir da segunda, e estão sempre a interromper a aula. E depois como nós somos, como a professora diz, carneirinhos, a professora exalta-se, manda para a rua, começa a marcar faltas disciplinares e nós dizemos: não, stôra, não marque” (aluna P).*

Contudo, os sentidos que os alunos atribuem às suas experiências revelam uma grande diversidade na gestão do clima da sala de aula, exigindo aos alunos uma versatilidade que nem sempre conseguem mobilizar, embora considerem a única estratégia de autoproteção possível: *“temos que nos adaptar”* - referenciam os alunos do 9º ano quase em uníssono.

Quando questionada sobre os graus de transigência face à indisciplina de diferentes professores, a aluna V refere: *“Aqui, nesta escola, os professores, alguns são mais rigorosos [...] mas é muito relativo, depende muito da personalidade de cada professor: alguns reagem ou tomam atitudes mais bruscas, outros são mais tolerantes”*.

A opinião da aluna U, defendendo o comprometimento do professor na criação de um ambiente de aula favorável à aprendizagem, distingue claramente, no entanto, a postura do professor autoritário, controlador, daquele que utiliza as suas capacidades de influência e o diálogo para lidar com a indisciplina: *“Acho que os alunos aprendem melhor com aulas rigorosas, não rigorosas daquela disciplina extrema, mas naquelas em que os alunos podem falar à vontade e os professores respondem”*.

São vários os exemplos e as apreciações - por vezes comparativas - de práticas utilizadas por alguns professores, reconhecendo, valorizando e respeitando o exercício legítimo da autoridade - que não o autoritarismo e a arbitrariedade:

*“A professora [referindo-se à professora da disciplina 1] tem momentos em que brinca, quando é para brincar, mas quando é para estudar e para trabalhar é mesmo a sério. Em muitas aulas nós estamos a falar, falar, e com aquela professora não, estamos lá quietos. Aquela professora sabe ser severa: [...] diz que faz e faz mesmo; [...] por exemplo, a professora diz: - se voltas a falar vais para a rua. Com [esta] professora vai mesmo [e tem] falta disciplinar. [...] A nossa [professora da disciplina 3] tenta ser assim mas não consegue pelo menos com a minha turma; não nos faz nada, não nos marca falta (aluna Y);*

*“Compara-se muito a nossa professora [da disciplina 4] para a nossa professora [da disciplina 1]. A professora [da disciplina 4] quanto mais diz para nos calarmos nós não nos calamos e na aula da [disciplina 1] basta a professora chamar a atenção que há outro respeito e as aulas são mais atrativas; a turma tem um certo respeito pela professora e as aulas são atrativas”. [...] Às vezes, por estarmos a falar tanto, podemos ir para a rua, mas tem de ser uma coisa muito grave, para com aquela professora, ir para a rua; [...] mas a maneira como a professora fala incentiva; [quando há uma ordem de saída da sala], nós interiormente ficamos um bocado mais aborrecidos [se acontece] com aquela professora” (aluno O).*

Certas narrativas de incidentes pontuais cuja resolução é percebida como inadequada, inexplicável ou injusta, induzem nos alunos percepções explícitas ou veladas de discricionariedade no tratamento diferenciado (consciente ou subconsciente) sustentado nas expectativas - elevadas ou reduzidas - que depositam nos educandos:

*“A professora diferencia muito os alunos dos repetentes e dos não repetentes. Posso dar o exemplo que há umas semanas a professora mandou um colega ao quadro para escrever o sumário e acho que mandou escrever básico e ele escreveu secundário e eu perguntei qual era e a professora mandou-me para a rua sem justificação nenhuma; [...] eu vim para a rua com falta disciplinar por ter perguntado o que dizia no sumário e agora se passar pela minha sala durante uma aula vejo os melhores alunos a atirar borrachas e sempre aos berros e a professora não faz nada” (aluno L);*

*“Hoje por exemplo houve um pequeno equívoco: atiraram uma borracha à cabeça de um colega meu que por acaso está à minha frente, e depois a stôra achou logo que fui eu, porque a borracha só podia vir de trás e eu estava a fazer a ficha sossegado. Não sei porquê, à pala disso, acham sempre que sou eu, sinceramente. A minha DT apontou logo para mim, a dizer que tinha sido eu e como me estava a rir que tinha sido eu” (aluno D);*

*“A professora estava a distinguir os bons dos maus; é a mesma coisa, por exemplo, alguém tirar boas notas e eu tenho más, o professor tirar uma coisa a mim e a ele e depois eu ir pedir o telemóvel e não me dá e ao outro dá [...]” (aluno Q);*

*“Alguns maus alunos querem estar atentos mas os bons alunos de que as professoras gostam, estão a falar e as professoras não mandam calar e eles continuam. [...] Não há organização. Os alunos estão sempre a falar e a professora não põe respeito; [...]” (aluno J);*

*[Os professores] dão mais liberdade a alguns alunos. [...] Há coisas que nós não podemos fazer dentro da sala e eles podem (aluno Q).*

Se, por vezes, alguns professores manifestam, na perspetiva dos alunos, juízos diferenciadores na regulação das condutas, são no entanto aqueles que dão sinais de descomprometimento e alheamento que projetam nos jovens a sensação de serem alvos - vítimas - de desinteresse ou rejeição-, potenciando a emergência de estratégias reativas, individuais ou coletivas, de transgressão. Experiências vivenciadas pelos jovens estudantes no contexto da sala de aula, parecem retratar a existência, no mesmo espaço, de dois mundos que não comunicam: o do professor, centrado na sua matéria, no seu discurso, na sua imagem, e o dos alunos, movidos pela trama de relações e sentidos que atribuem à impermeabilidade das posições:

*“A nossa professora [...] é muito pacífica, muito, muito...é uma pessoa muito estranha porque ... por exemplo, entra na minha sala; num canto está música, noutro canto há papeis a voar, noutro canto há pessoas a falar e à frente está a professora na mesa com o livro de ponto a dar a matéria, normalmente, como se nada fosse, impecavelmente, [...] e a professora sempre a sorrir, sempre muito calma e a dizer “olhe que eu mando-o para a rua”. É uma professora muito querida, muito simpática, mas uma professora como aquela não é muito bom” (aluna U);*

*“Alguns alunos provocam na aula [...] e há professores que não ouvem ou fingem que não ouvem; por exemplo, ele [apontando um colega] canta na aula; está sempre a cantar e há aqueles grupinhos que cantam em voz alta [e] os professores não fazem nada” (aluna K);*

*“Nas aulas de uma professora podemos estar aos berros que ela limita-se a estar sentada a olhar para o computador; [...] havia alturas que combinávamos ter aulas de canto na aula e às vezes até começávamos a cantar a música do Toni Carreira [...] até nos fartarmos” (aluno O);*

*“[A professora] está sentada a olhar para nós e às vezes tapa os ouvidos, pega no telemóvel, vê as horas. A professora está-se a marimbar para nós, não se importa connosco; está aqui para ganhar dinheiro “ (aluna N);*

*[A professora da disciplina 4] costuma ir para a aula, não é aluada, mas, como é que eu hei de dizer isto... parece que andou a fumar sem ser tabaco; a maneira dela falar, parece que não está muito cá; abana-se toda e às vezes parece que não está cá [...]; de vez em quando pára, está a falar e colapsa” (aluno O);*

*“Havia muitas aulas [da disciplina 1] em que eu chegava lá e começava a fazer asneiras e a professora dizia logo: ó Q, ao menos deita a cabeça e dorme; [...];eu tive muito bom a [essa disciplina] no comportamento, porque estava a dormir, não fazia nada, não perturbava e ela não podia dizer que fiz algum mal porque até foi ela própria que me mandou dormir” (aluno Q). “[...] A professora está a incentivar o aluno a não fazer qualquer coisa: se não queres fazer, também não vou fazer mais [nada] por ti” (comentário da aluna U).*

### 3.2.Estratégias de ensino

Não acedendo às especificidades da índole dos saberes - recortados em fatias disciplinares - e às didáticas específicas que eles mobilizam, os alunos salientam, no entanto, que *“ainda que a própria disciplina tenha partes de aborrecimento, a maneira como é dada, ainda é pior”* (aluno D).

Na relação difícil com os códigos de acesso ao conhecimento - atestada pelos resultados escolares - o fator central parece ser o efeito professor, que é observado, escrutinado e julgado, não apenas pela sua capacidade de traduzir o saber científico em discurso pedagógico, mas também pela sua (in) habilidade para lidar com as dificuldades e o fracasso.



Quando questionados sobre a condução das aulas, o aluno D opina que *“há várias maneiras de ensinar e que [os professores] têm diferentes maneiras de reagir quando estão a ensinar”* e a aluna P especifica que o processo de aprendizagem *“vai dependendo do professor [...], do método que o professor vai tendo”*.

Alguns alunos, referem-se à persistência de práticas que não os envolvem nem motivam - negligenciando o seu papel ativo nas aprendizagens - e salientam o recurso sistemático a discursos monologados, solitários e verticais que encontram pouco eco nos recetores:

*“Estar a olhar para um quadro e ouvir um professor blá, blá, blá, não gosto”* (aluno I);  
*“Não gosto da maneira como as aulas são dadas: é só falar”* (aluna B); *“as aulas são desinteressantes”* (aluno R);  
*“Acho que é mais difícil [aprender] quando [os professores] estão sempre a falar e não nos mandam escrever, ou seja, estão sempre a aula toda sempre a falar; [...] não nos mandam tomar apontamentos nem nada [...]”* (aluna V);  
*“Eu acho sinceramente que passar uma aula de noventa minutos sempre a olhar para o quadro, a professora sempre a escrever e nós a copiar para o caderno, acho que isso não é uma forma de aprendermos [e] acontece muito”* (aluno D); *“Por exemplo, uma professora [da disciplina 5] diz para abrirmos a página do livro e passarmos o texto que lá está “* (aluno F);  
*“Estar a ouvir o professor sempre a falar e sempre a passar [...] - escrevemos grandes testamentos - eu acho que não, que não é assim que se faz as coisas”* (aluno I);  
*“A minha stôra [da disciplina 6] está sempre a falar, sempre a dizer tudo, tudo e não fala connosco, não interage; claro que é normal estarmos distraídos, vamos estar a falar uns com os outros; [...] se ela interagisse mais connosco nós aprendíamos, não era preciso estar a gastar noventa minutos para explicar uma coisa”* (aluna K);  
*“A stôra [da disciplina 6] é fixe, eu gosto da aula, só que eu durmo, mas quando acordo vou ao livro e o que a professora explicou em noventa minutos eu percebo em menos de cinco minutos; a stôra diz muita coisa e enrola, enrola, enrola”* (aluno M);  
*“Ela, [referindo-se à diretora de turma], não sabe explicar e depois atrapalha-se muito a falar [...]; ela não sabe o que está a falar e depois diz coisas que até estão erradas”* (aluna K);  
*“[Gostava que os professores] conseguissem explicar melhor a matéria, [...] que não estejam ali a massacrar, sempre a escrever no quadro e não dizer nada”* (aluno J).

Dois dos alunos fazem até sugestões no sentido de tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas:

*“Se fizéssemos por exemplo, nem que fosse para experimentar, os professores experimentassem só para ver, numa aula completamente normal, em vez de ser a escrever no*

*quadro, ser por exemplo, mandar um aluno ler e depois disso fazer qualquer coisa com atividade física e psicológica ao mesmo tempo” (aluno D);*

*“Podíamos fazer uma dramatização; já é prático, é interessante, algo mais criativo. Acho que é melhor do que estar a passar, que eu nem passo” (aluno I);*

*“Uma coisa que traria mais interesse era, em vez de trazermos uns 30 livros na mochila, trazermos um computador em que tínhamos os programas certos. Eu acho que era muito mais interessante do que passarmos a aula a escrever; até acho que não havia tanta conversa” (aluno I);*

Alguns professores, aqueles que *“passam a matéria para os alunos de uma forma disciplinada e divertida ao mesmo tempo”* (aluno O), são reconhecidos, apreciados e respeitados pela sua capacidade de facilitar a apropriação do conhecimento, de diversificar técnicas de ensino, de interagir com os alunos, de resgatar as diferenças perante as deficiências, de ousar brincar enquanto socializam o conhecimento:

*“Nós, em [disciplina 2] temos uma aula muito criativa; damos a matéria, mas nunca passei nada na aula; estamos sempre a pintar coisas, por exemplo os países: primeiro fazemos sopas de letras por exemplo, para descobrir, depois pôr no sítio, pintar; é isso que nós fazemos; [são] coisas que nós gostamos e aprendemos melhor” (aluno I);*

*“A [professora da disciplina 4] mete as aulas mais práticas: dialoga, interage connosco e respondemos desordeiramente ordenados; é mais interativo “ (aluna K);*

*“Eu gosto da maneira de ensinar do professor, [referindo-se ao docente da disciplina 6] porque às vezes ele explica por ele [...] e depois manda-nos passar. O que ele disse está no powerpoint que tem muitas coisas, mas no meu caso entendo melhor o que ele diz, quando ele explica” (aluno Z);*

*“A professora [da disciplina 7] utiliza processos semelhantes [aos do professor da disciplina 6], e depois vai dando muitos exemplos; não é tanto como a professora da [da disciplina 1] mas nós conseguimos aprender; a stôra brinca muito connosco, até mesmo com os maus alunos a stôra brinca - dentro de um certo limite -, brinca até com a matéria” (aluna Y);*

*“É como o nosso stôr de [disciplina 7], é capaz de brincar mas, ao mesmo tempo que brinca, está a explicar a matéria; [...] muitas vezes o que nos pede para passar no fim é tudo desenhos; é como pegar numa imagem já com tudo feito; ele explica o que é e depois tira os desenhos e nós temos de os preencher; [...] ele brinca com a matéria e nós vamos brincando com a matéria para percebermos” (aluno Q);*

*“Eu nunca gostei de [disciplina 8] até ao oitavo ano; mas essa professora [do oitavo ano] ela via que eu sabia as coisas, só que não conseguia chegar ao quadro e fazer logo o exercício;*

*tinha de ter uma ajuda da stôra; quando pedia, ela estava à minha beira e ajudava-me a fazer os exercícios e explicava-me e eu ficava a perceber [...] e começou a incentivar-me e comecei também a fazer mais os trabalhos de casa. Eu nos testes tirava sempre quarenta e tais [...] e ela deu-me sempre positiva “ (aluno Z).*

Referindo-se também aos recursos utilizados pelos professores, os alunos, embora apreciem a sua diversidade, não deixam de salientar que os seus contributos para a aprendizagem dependem da utilização que deles é feita:

*“Os alunos ficam mais atentos quando se está a usar qualquer coisa assim, por exemplo, em vez de estarmos a escrever no quadro, a stôra utilizar o PC e usar programas e isso para explicar as mesmas coisas mas de maneiras diferentes” (aluno D);*

*“Há três anos, eu gostava [da disciplina 8], porque tínhamos um quadro interativo, íamos lá fazer tudo; isso sim, isso dava interesse, porque é uma forma diferente” (aluno I);*

*“Há professores que fazem intercalado, o nosso stôr de [disciplina 6] tanto nos explica, como põe powerpoint, como nos manda escrever” (aluna V);*

*“A minha professora de [disciplina 7] ela mostra os powerpoint e uma semana antes dos testes dá-nos os powerpoint para nós revermos aquilo que demos” (aluna Y);*

*“Com a professora de [disciplina 1], às vezes vamos à internet, fazer pesquisas” (aluno O);*

*“A minha professora de [disciplina 4] tinha um vício que era meter as aulas a dar no computador e projetava, e então ela não explicava, carregava no áudio e o boneco falava; [nós] não percebíamos nada porque ela não estava a explicar, só estava sentada a olhar para o computador; nós estávamos sentados no lugar e a falar. Eu um dia disse à professora que nós não gostávamos das aulas assim e que ela tinha de explicar e ela começou a falar mal para mim” (aluna N).*

### 3.3 Interações e relação

Embora a sala de aula seja historicamente representada como *locus* de aprendizagem, no qual os aspetos cognitivos e racionais assumem um papel hegemónico, é também principalmente nela que se processam relações pessoais, afetividades e emotividades. As competências sócio afetivas do professor - linguagem e interação social - podem assim funcionar como aliadas das suas capacidades técnico pedagógicas - domínio das matérias e mediação do discurso - porque, como assegura António Damásio (1994), a razão não é independente do corpo e das emoções, sendo estas indispensáveis ao desenvolvimento racional.

As representações que os discursos dos alunos expõem, referem hostilidade, desconforto, descontentamento, humilhação, face a mensagens verbais e corporais explícitas que, pela sua forma, denunciam, na sua perspetiva, ausência de respeito ou afeição pelas “pessoas que moram nos alunos”<sup>47</sup>:

*“Há mau ambiente entre professores e alunos; os professores não gostam dos alunos [...]” (aluno J); “[...] há professores que entram e saem [das aulas] de mau humor” (aluno S); “[As professoras] não falam, elas berram” (aluno I); “As stôras, a de [disciplina 9] e algumas, berram muito de manhã” (aluno C); “a nossa stôra de [disciplina 9] é o nosso despertador de manhã; é que ela dá-nos na cabeça de tal maneira que a gente depois vai para as outras aulas já cansados; ela está sempre a berrar [...]” (aluno C); “A stôra de [disciplina 1] manda vir a torto e a direito, só porque estamos com a mochila na mesa, com medo que estejamos com o telemóvel!” (aluna A); “Nós às vezes estamos a dar as nossas opiniões à professora [da disciplina 4] e ela começa a tapar os ouvidos e a dizer, lá,lá,lá,lá” (aluna N).*

No entanto, é sobretudo o conteúdo das mensagens que parece suscitar nos alunos sentimentos de desvalorização ou exclusão, gerados pela rotulagem, estratificação e diferenciação dos resistentes, não esforçados, mal sucedidos ou problemáticos <sup>48</sup>:

*“O ambiente entre alunos e professores não é muito pacífico; os professores agora passam a vida a insultar os alunos por tudo e por nada: [chamam-nos] delinquentes, ridículos, estúpidos e por exemplo, se um aluno não sabe, o professor goza com o aluno por causa disso. Já não é a primeira vez” (aluno L).” [...] Às vezes isso rebaixa” (aluno O); “A professora chamou-nos delinquentes, ontem e hoje de manhã, quando estávamos a ter [disciplina 10] e mandou-me para a rua sem eu estar a fazer nada” ; todos conversamos na turma e ela chama-nos delinquentes; todas as aulas manda alguém para a rua” (aluno M).*

As narrativas invocadas, ainda que não comentadas, permitem inferir perceções de impessoalidade e insensibilidade na reação face a algumas situações imprevistas:

<sup>47</sup> Joaquim Azevedo (1994), cit. J. M. Alves [2012:17]

<sup>48</sup> Na opinião de François Dubet (2004:551), reconhece-se uma escola justa [quando] ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando a sua dignidade [...].

*“Uma vez uma rapariga estava a chorar, já não me lembro porquê, e pediu para ir à casa de banho e a professora não deixou ir e ainda a rebaixou mais e disse que ela podia chorar ali e chorar o que quisesse”; [outra vez], um colega nosso torceu um pé, um outro colega lá o calçou, pediu para ir pôr gelo e a professora não disse nada; ele pediu a segunda vez e a professora disse: podes masavas falta; Isso não incentiva muito os alunos a gostar dos professores “ (aluno O).*

Vários estudos salientam que as representações que os professores têm dos seus alunos são fortemente influenciadas pelas expectativas negativas ou positivas, - construídas pelo contacto, pelo conhecimento adquirido ou transmitido sobre as suas capacidades, por estereótipos ou pré conceitos -, que neles depositam.

Implicitamente, nos seus discursos, os alunos espelham esse efeito de Pigmaleão <sup>49</sup>:

*“Eu vejo assim, quando um reprovado entra numa turma nova e que tem bons alunos, os professores já vão com uma imagem tipo “este é mau, não sabe nada” e não se preocupam connosco, em vez de nos tentarem incentivar; não estou a falar de todos os professores, mas [de] alguns” (aluno Z);*

*“Os reprovados são os delinquentes, [mas] há uns que reprovam porque dá-lhes na real gana, e outros que reprovam porque têm dificuldades. Eu reprovei por dificuldades, e é assim, eu estou-me a tentar esforçar e há professores que não aceitam, nem acreditam” (aluna U);*

*“Também há vezes em que há alunos que têm melhores notas que eu, que têm mais possibilidades. Por exemplo, se eu peço ajuda e esse aluno também pede, a stôra de certeza vai acabar por ir primeiro a ele” (aluno Q);*

*“Por exemplo se um mau aluno disser a mesma coisa que um bom aluno disse mas de forma diferente, [a professora] vai pelo que o bom aluno disse”. [...] Se um bom aluno estiver a falar com um colega que está ao lado, a culpa é sempre do outro nunca é do bom aluno ” (aluno J);*

*“Dantes não fazia [os trabalhos de casa] e os professores diziam:- já estava à espera disso, já estava à espera disso. [...]. Em [disciplina 4] a stôra diz: - Q, fizeste? Fiz. A professora: - até admira. Então fiquei a olhar para ela” (aluno Q);*

*“Em relação aos TPC's eu acho que os professores fazem mal, porquê? Os alunos quando começam a fazer os TPC's é sinal que se estão a começar a empenhar, querem subir as notas, e os professores, ao fazer aqueles comentários, deitam-nos abaixo e ao deitarem-nos abaixo*

<sup>49</sup> Segundo François Dubet (1997:231), Pigmalhão é o efeito que assume maior relevância nas relações que os professores estabelecem com os alunos. Nesta perspetiva, os professores mais eficazes “ são aqueles que têm confiança nos alunos, [...] que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser, [...] os que partem do nível em que os alunos estão e aqueles que param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno da sua sala”.

*vamos começar outra vez a andar para trás. Não vamos fazer os TPC's, não vamos estudar e não nos aplicamos" (aluno R);*

*"No 1º período tentei, mas não consegui fazer nada e não tinha bons resultados e acabei por desistir um bocado. A meio do 2º período, tentei voltar a esforçar-me e fazer os TPC's e os professores basicamente gozavam: - só agora? [...] E se tivesse os TPC's mal, eles começavam a reclamar e a dizer: - também não sabes nada, como é que querias fazer isso?" (aluna Y);*

*"A professora nunca me fazia perguntas e eu acabava por ser mais um" (aluno F).*

#### **4.Avaliação: teias do conhecimento, das atitudes e do comportamento** <sup>50</sup>

Apesar de os alunos inicialmente assumirem que os assuntos relativos à avaliação não são *"da sua conta"* (aluna E) que esse domínio *"é dos stôres"* (aluno I) e *"são eles que decidem"* (aluno I), foi possível encontrar nos seus testemunhos unidades discursivas alusivas à diversidade de processos de avaliação e, com maior amplitude, referências à aplicação dos critérios de classificação.

Os alunos inquiridos - através de questionário - no ano transato, consideraram que "o instrumento da avaliação *"dominante"* é o teste escrito (50%), logo seguido de perto pelas apresentações orais (45%) e pelos trabalhos de grupo (42%), situando-se os trabalhos escritos individuais (38%) e outros não especificados (24%) no *"final da tabela"* <sup>51</sup>.

Os alunos entrevistados confirmam a existência de vários instrumentos e técnicas, defendendo essa diversidade, não apenas por permitir uma maior aproximação aos seus estilos de aprendizagem, mas também por permitir reduzir ou compensar os riscos da oportunidade única do teste como instrumento de avaliação:

*"Participação na aula, propostas que são sugeridas para nós fazermos, trabalhos extras, TPC's, são tudo métodos de avaliação; trabalhos de grupo, trabalhos extra, trabalhos que a stôra tenha sugerido e que não sejam obrigatórios" (aluno I);*

*"Eu acho que aprendemos melhor quando fazemos mais trabalhos de grupo: quando estamos a fazer trabalhos de grupo ou individuais, estamos a estudar aquela parte [...] e estamos a tentar que a nossa aprendizagem evolua. [...]. Eu acho que em cada capítulo que nós damos, devia haver pelo menos um trabalho final. Por exemplo em [disciplina 6] nós no final de cada capítulo podíamos fazer um trabalho, porque englobávamos toda a matéria que estudámos" (aluna U);*

<sup>50</sup> Opta-se por não incluir as referências à avaliação no capítulo Vivências na sala de aula, por se considerar que a complexidade dos mecanismos que a geram, transcende a sua circunscrição à aula.

<sup>51</sup> Relatório Final da Comissão de Avaliação Interna. Ano letivo 2011/2012: p.12

*“Na escola de cima [EB 2/3 D. Pedro I] era assim: tínhamos um teste [...] que tinha corrido mal, fazíamos trabalhos para subir a nota. Estes [professores] não, com estes não é assim, tens positiva baixa e nega baixa: [nível] dois” (aluno Q);*

*“Tem de haver mais benefícios porque os testes podem correr mal; em muitas disciplinas não são dadas [hipóteses de recuperação], noutras não. Com mini - fichas conseguimos recuperar [...]; eu tive uma má nota a [disciplina 8] e se a stôra tivesse dado uma mini - ficha com a mesma matéria se calhar conseguia recuperar a nota muito má que tive” (aluno J).*

No relatório da CAI supracitado, refere-se também que os alunos inquiridos afirmam que 99% dos professores dá a conhecer os critérios de avaliação, que são respeitados por 98%. A diferença insignificante de um mero ponto percentual entre a enunciação dos critérios de avaliação e a sua aplicação, não permite conjecturar e muito menos inferir que os alunos a tenham querido expressar. Nas entrevistas, também apenas uma aluna (U) menciona que, tendo questionado a professora da disciplina 3 sobre o peso da nota do teste, obteve uma resposta categórica e, aparentemente, não questionável: - *“quanto vale sou eu que decido”*. Este posicionamento admite considerar que a fixação de critérios racionais que aparecem como objetivos, não aliviam o peso da ancoragem da avaliação no poder, como a conclusão da aluna permite intuir: *“ [a professora] dá as notas como bem lhe apetece, porque para nós pode ser positivo conforme os critérios, mas para ela pode não ter nada a ver, porque é ela que decide”*.

Se a maioria dos alunos inquiridos revela a transparência dos professores na explicitação dos critérios de avaliação, grande parte daqueles que foram entrevistados assume uma postura de grande perplexidade - no mínimo -, face ao que percebem como sentidos plurais e por vezes contraditórios na sua aplicação.<sup>52</sup>

Os alunos reconhecem a flexibilidade na atribuição das classificações de alguns professores que não se refugiam na legitimidade e aparente objetividade dos cálculos matemáticos, valorizando o esforço e apostando no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, através do reforço positivo; ressalvam, no entanto, aqueles que não o fazem, seja por deterem expectativas não suficientemente confirmadas ou por receio de incutir nos alunos um excesso de confiança”:

*“Alguns [professores] perguntam se nós precisamos da nota [...] e perguntam quantas negas temos; se tivermos muitas, já não vale a pena eles darem a ajudinha; mas depende, não é um aluno de um que vai conseguir o três. Por exemplo, é daqueles alunos que trabalha na aula e*

<sup>52</sup> Note-se que nos questionários aplicados recentemente (julho de 2013) pela CAI, embora em número não muito expressivo (8%), os professores consideraram que a variável “diferenciação na aplicação de critérios de avaliação” tem peso nas classificações dos alunos.



*quer aprender mas chega aos testes e não consegue; no ano passado tive quarenta e tais a [disciplina 8] e tive positiva” (aluno Z);*

*“Depende dos professores; se calhar a stôra sabe que [o aluno] tem mais competências e quer dar-lhe um incentivo para ele subir” (aluna P);*

*“Ainda este ano me aconteceu que eu tinha dois [...] a [disciplina 8]; a minha média era à volta dos quarenta e a stôra, para não dificultar, deu-me um três” (aluno Q);*

*“Muitos não dão positiva, que é para não terem aquela coisa: ele sabe que tem positiva” (aluno Q).*

Não sendo a avaliação algo que se efetue de modo dissociado do objeto - sujeito - ao qual se dirige, os alunos, no entanto, questionam a sua equidade, estabelecendo comparações entre situações percebidas como proporcionais que, na sua perspetiva, receberam tratamento desigual:

*“Numa disciplina que tive um teste com 50 e outro com 49 e um colega meu teve 48 e 47 e a professora preferiu dar-lhe o três a ele do que a mim. Fiquei um bocado desmotivada” (aluna P);*

*“Eu fiz tudo [referindo-se à disciplina 3]: no teste intermédio tive positiva, no teste tive positiva, fiz o trabalho tive positiva e tive três; e há uma que a ler no quadro tirou quatro no final do período e os testes eram negativos” (aluno Q);*

*[...] Há pessoas da minha turma que tiveram, no teste intermédio, tiveram quarenta e tal e no segundo teste tiveram uma positiva alta e tiveram negativa; [...] eu acho isso injusto” (aluna U);*

*“No ano passado tive um colega que tirou positiva só por causa do trabalho. [...] Então eu senti que tive positiva no primeiro teste e o seguinte correu muito mal e faço uma apresentação oral, tenho um trabalho escrito e oral, faço tudo, e a stôra dá-me dois, [enquanto] alguns da minha turma, completamente desinteressados, tiveram positiva. E é por isso que eu digo que em relação a outras pessoas da minha turma, alguns são levados ao colo” (aluna P).*

*“A [disciplina 11], que eu tinha notas positivas a basquete e essas coisas, a professora deu-me negativa porque eu faltei quatro vezes com atestado médico e [...] quando uma colega minha nunca faz as aulas e tem três. Como é que isso é possível? Eu esforço-me, se eu estive em casa é porque estava doente. Por exemplo, eu tenho um colega que vai ser operado ao joelho e não pode fazer esforço físico e o professor deu-lhe três. Se ele nunca faz aulas, nunca faz testes, nunca faz nada, porquê o três? (aluna U).*

Para alguns alunos, a avaliação que os professores fazem e as classificações que atribuem não estão correlacionadas apenas com a dimensão cognitiva. Implícita ou explicitamente, elas são



também engendradas por juízos valorativos sobre prestações anteriores evocadas ou invocadas no presente, bem como utilizadas como ferramentas punitivas ou compensatórias face a atitudes e comportamentos observados ou esperados dos alunos:

*“[...] A stôra disse-me exatamente isto: disse que se fosse no terceiro período me dava o três mas como foi agora e como eu sou repetente e como não me conhece não deu a positiva; e eu disse: - tá mal, oh stôra, eu tive notas melhores que outro aluno [que a professora conhecia desde o ano anterior]; ele teve positiva, eu tive negativa e eu acho isso injusto. A minha professora de [disciplina 8] também me conhecia para aí há três anos e deu positiva a alunos que conhecia há um ano ou isso, mas preferia dar a positiva a outros do que a mim que me conhecia há três anos. Não é por aí que os professores vão avaliar. Vão avaliar pelas aulas, não pelos anos anteriores [ou] porque já os conhecem” (aluna P);*

*“O bom comportamento não ajuda para o três mas, por exemplo, se eu me portar mal já ajuda para descer” (aluna U);*

*“Sei lá, é método dos stôres [...]: um aluno que não respeita a professora, seja malcriado para ela e que tenha boas notas, então a stôra vai-lhe dar um dois, por causa das atitudes e de ser grosseiro; se eu tirar testes de bons e satisfaz e tiver mau comportamento tenho dois. No ano passado, não tive [sucesso] por causa do comportamento [...]; as notas nem eram fracas; tirei dois, até chorei” (aluno I);*

*“Eu não era mal-educado com a professora, mas chegava muito atrasado e comportava-me mal. Nos testes tirava 70% e 80%. A minha nota média era 61% e deu-me negativa, deu-me dois” (aluno não identificado <sup>53</sup>)*

## 5. Atividades de acompanhamento ao estudo

O lançamento das Atividades de Acompanhamento ao Estudo (A.A.E.) foi uma das iniciativas estratégicas da ESIC para colmatar as dificuldades dos alunos que, neste trabalho, são os atores centrais.

Em questionário aplicado pela CAI aos alunos, no segundo período do ano letivo de 2012/13, apenas 11% dos alunos pontuaram esta iniciativa negativamente tendo a grande maioria atribuído, numa escala de um a cinco, os níveis de três (27%) quatro (41%) e cinco (21%).

Entendeu-se que as AAE, dado o seu impacto direto ou indireto na melhoria dos resultados verificada no terceiro ciclo, o seu carácter experimental, a sua abrangência em termos de destinatários e a amplitude dos recursos mobilizados, podiam e deviam ser objeto de recolha da opinião dos alunos entrevistados.

---

<sup>53</sup> A audição da entrevista não permitiu uma identificação inequívoca deste aluno.

A questão aberta que foi colocada sobre esta temática permitiu aos alunos emitirem juízos sobre a validade da iniciativa, exibindo argumentos sobre aspetos organizativos - tempo e alocação de recursos humanos - mas, sobretudo, sobre a heterogeneidade das modalidades de rentabilização que alunos e professores mobilizam.

Alguns alunos consideram que as atividades não deviam existir, invocando a carga horária ou o seu caráter de obrigatoriedade e universalidade, ou afirmando não precisarem daquele (tipo) de apoio:

*“Eu não preciso daquilo. A mim não ajuda; eu só fui lá porque sou obrigado” (aluno G);*  
*“Acho que não devia existir; [...] não devíamos ter por causa da carga horária. Se nós tirássemos esses noventa mais noventa minutos tínhamos mais uma tarde livre; eu acho que não devíamos ter isso porque a mim não me faz grande diferença (aluno I);*  
*“[...] São as próprias [professoras] a dizer que noventa minutos é muito tempo. As professoras até nos deixam sair quinze minutos mais cedo porque nós [só] estamos concentrados a primeira hora [...] (aluno Z). “Noventa minutos dentro de uma sala de aula torna-se uma seca” (aluno F);*  
*“[Os professores] dizem: - por mim esta disciplina também não existia, mas temos que fazer, temos de ficar aqui. Até os próprios professores dizem isso, pelo menos os stôres que estão comigo dizem isso” (aluna X);*  
*“Acho que devia existir, mas só para aqueles que quisessem ir lá “ (aluno F);*  
*“Quarenta e cinco minutos já dava; em alguns casos dava” (aluno L); “quarenta e cinco minutos [...], por exemplo à terça, outro à sexta, porque assim sabíamos que tínhamos períodos de tempo para rentabilizar” (Aluno O); “ tínhamos mais uma tarde livre, que faz sempre jeito” (aluno I).<sup>54</sup>*

Decorre também do discurso dos alunos uma perspetiva reducionista sobre as atividades de acompanhamento ao estudo, compreendendo-as, embora criticamente, como espaço de realização dos trabalhos de casa:

*“Aquilo na minha turma é mais conhecido para fazer os tpc; para isso, faço em casa” (Aluno I);*  
*“Temos um sítio próprio para fazer os tpc, que supostamente deveriam ser para casa; se nós temos AAE, os professores deviam mandar trabalhos para essa atividade e não mandar-nos para essa aula para estarmos ocupados e também para estarmos ocupados em casa. Então,*

<sup>54</sup> Note-se que algumas sugestões destes alunos coincidem com alterações que a Direção da Escola decidiu introduzir na configuração organizativa das AAE, no próximo ano letivo. Refira-se também que este trabalho não tinha ainda sido divulgado.

*os professores não deviam mandar os tpc para casa e aproveitar e fazermos nesta atividade”*  
(aluno D):

*“Lá, fazemos os trabalhos de casa, acho que não estudamos”* (aluna X).

No entanto, a aluna V testemunha que na sua turma *“não funciona dessa maneira, que os TPC não são para fazer na sala, [porque] aquela aula é para estudar”*. Estas afirmações contraditórias permitem inferir a (co) existência de diferentes intencionalidades educativas que os alunos “pressentem”, que moldam as suas opiniões e representações e regulam os seus comportamentos, ajustando-os aos sinais e graus de permissividade ou regulação.

*“Lá não há muita rigidez e não somos obrigados a fazer um objetivo em concreto [...]; muitos preferem brincar; [...] eu não faço nada nessas aulas, estou a pegar com os colegas, a brincar”*  
(aluno O);

*“No meu turno quase ninguém faz nada [porque] ninguém quer fazer (aluno C); nós não fazemos nada, pelo menos no meu turno não fazemos nada”* (aluna X);

*“Ao fim de trinta minutos já não estamos concentrados e já estamos completamente distraídos a falar uns com os outros; [...] já não estamos a fazer nada dentro da sala e só fazemos barulho”* (aluno Z);

*“Andamos ali na tourada (aluno I);*

*“Nós estamos no acompanhamento ao estudo e estão ali uns três ou quatro [alunos] no facebook, no computador; estavam supostamente, [em tom irónico], a fazer os trabalhos de geografia”* (aluna N).

Alguns alunos tentam, defensivamente, sustentar as suas opiniões e justificar a sua postura: argumentam com a (mono) valência dos professores, alegando que os próprios assumem a sua impreparação e utilizam o escudo disciplinar como arma defensiva face a eventuais solicitações, deixando aos alunos a responsabilidade de gerir o espaço, o tempo e o conteúdo das tarefas.

*“As professoras que estão no acompanhamento ao estudo, fazem as disciplinas delas. Por exemplo a nossa professora de [disciplina 10] está sempre a dar coisas da sua disciplina. Na minha turma é a stôra de [disciplina 6] e [disciplina 10]. A professora de [disciplina 10] tenta sempre ocupar um bocado da aula com a disciplina dela, a de [disciplina 6] é que fica lá mais a corrigir testes e nem liga muito”* (aluna K);

*“[...] A stôra está sentada no computador e nós decidimos o que queremos fazer; [...] muitos não fazem nada. [...] Acontece às vezes eu ser a única, eu e mais uma colega a fazer resumos e mais ninguém faz e não se consegue fazer nada porque o resto está a falar”* (aluna U);

*“A stôra de [disciplina 7] chega lá e diz: - em [disciplina 7] o que é que vocês estão a dar? Têm duvidas? E depois não diz mais nada, senta-se e não faz mais nada. Claro que nós perguntamos mais à outra professora porque aquela não nos diz nada, é só [disciplina 7], é só, só, só [disciplina 7]” (aluna Y).*

Contudo, são reconhecidas as boas práticas, traduzidas numa eficaz organização do trabalho, por alguns professores que disponibilizam saberes e mobilizam habilidades pedagógicas para criar um bom ambiente de aprendizagem.

*“Nós temos sorte porque temos uma professora de [disciplina 1] e outra de [disciplina 7], mas que também dá um bocado de [disciplina 8]. A professora de português dá português e um pouco de inglês e francês e ajuda nalgumas dúvidas” (aluno M);*

*“Na nossa turma, está a [professora] de [disciplina 1] e [a de] [disciplina 8]; elas veem quando nós estamos cansados e quando uns querem [disciplina 7] e outros [disciplina 8], ela faz grupinhos; por exemplo, a professora está no grupo de [disciplina 1] e vai dando uma volta pelos grupos e dá ajuda” (aluna V);*

*“[...] Tem de ser a professora de [disciplina 1] que nós temos a ajudar-nos, seja a matemática, a francês, tudo” (aluna Y);*

*“[...] Às vezes vamos falando de outras coisas, mas vamos fazendo as coisas direitinhas, porque a professora de [disciplina 1] vem ver se está tudo direito (aluna X).*

## **V – Conclusão**

O modo como foi abordada a realidade do insucesso escolar assentou em “opções sobre aquilo que mereceria e poderia ser conhecido, condicionadas pelo pré-conhecimento do objeto de análise que advém da experiência teórica e prática (Ramôa, 2009:96) ”da autora.

Foi através das perceções e constructos dos atores - alunos do terceiro ciclo do ensino básico marcados pelo insucesso -, que se acedeu a uma compreensão, mesmo que limitada, de procedimentos e/ou estratégias de ação, que, de modo consciente ou inconsciente, influenciam a sua relação com o quotidiano escolar.

Recolheram-se opiniões e procurou-se entrecruzá-las, juntando fragmentos e argumentos <sup>55</sup> para ampliar os significados que estes alunos atribuem às suas experiências. Não se pretendeu descobrir e retratar uma realidade, mas descortinar a constelação de realidades que os

---

<sup>55</sup> Manuela Ramôa (2009:25)

participantes numa organização vão construindo, desconstruindo, e reconstruindo de acordo com os ciclos de vida pessoais e organizacionais.

Reproduziram-se os discursos dos alunos, respeitando a sua dimensão subjetiva, e tentou-se, através da interpretação, aceder às suas representações sobre a (s) realidade (s) escolar (es), e conferir-lhes um sentido, aberto naturalmente a leituras alternativas e até contraditórias

Procuraram-se indicadores suficientemente precisos para que as interpretações facilitassem um discurso, que se pretendia integrado e integrador, tendo, no entanto, consciência de que a problemática do insucesso escolar é um universo complexo cujas variáveis só muito artificialmente podem ser isoladas.

Assim, abordou-se apenas “uma porção finita da realidade infinita”<sup>56</sup> que se espera constituir um primeiro passo para alavancar novos questionamentos, reflexões e ações que enriqueçam o debate sobre a melhoria educativa.

Competirá à comunidade educativa, especialmente ao corpo docente, julgar da oportunidade e validade deste trabalho e decidir coletivamente sobre as etapas a percorrer na rota da construção de uma cultura e de uma práxis educativa direcionadas para o sucesso.

### Referências Bibliográficas

ALVES, J. M. (2010) O luto da liberdade na relação pedagógica. In *Terrear*, 22 de Junho 2010. Acedido em 2/08/2013 em [terrear.blogspot.com/](http://terrear.blogspot.com/).

ALVES, J.M. (2012), Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº Especial 11/12 (Ano XI), Porto, Universidade Católica Editora, pp: 7 – 27

DAMÁSIO, A. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa. Publicações Europa América.

DUBET, F. (1997). Quando o psicólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. Números 5/6 (Vol.1/2), pp: 222 - 231

DUBET, F. (Set./Dez. 2004). O que é uma escola justa, *Cadernos de Pesquisa*. Número 123 (Vol.34) pp: 539-555.

RAMOA, M. (2009). *Estudo de caso – Agrupamento de Escolas do Viso*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

---

<sup>56</sup> N. Scharpf (2006:4) cit. M. Ramôa (2009:96).

RATTO, A. L. S. (2007). Disciplina, Vigilância e Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. Número 131 (Vol. 37), pp: 481-510. Acedido em 20/07/2013, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>.

SILVA, A. S. & PINTO, J. M (orgs.) (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento.

### Documentos institucionais:

Comissão de Avaliação Interna, Tratamento Estatístico da Avaliação – Básico e Secundário-3º período 2012-13 (pp:3-8)

Relatório da Inspeção Geral de Educação (IGE), referente à avaliação externa efetuada de 5 a 6 de Dezembro de 2011.

Relatório Final da Comissão de Avaliação Interna. Ano letivo 2011/2012.

## ANEXO A

### GUIÃO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

Domínio	Desenvolvimento	Estímulos/Técnicas
	Apresentação da entrevistadora e explicitação dos objetivos da entrevista e das normas orientadoras da reunião, nomeadamente a confidencialidade (a reunião é gravada para efeitos de registo e transcrição)	
Percurso escolar anterior Emergência e atribuição do insucesso	<i>Gostava de conhecer um pouco do vosso percurso escolar</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Há quanto tempo estão nesta escola? Em que escolas andaram?</li> <li>Já repetiram algum ano? O que é que se passou? (<i>pedir mais detalhes e explorar as áreas referidas</i>)</li> <li>E este ano? Como está a correr? (<i>pedir mais detalhes e explorar as áreas referidas se possível com a emissão de juízos valorativos</i>)</li> </ul>	Discussão dirigida
Escola / conhecimento e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há disciplinas de que gostem mais / menos? Porquê?</li> <li>Não gostam da matéria ou do modo como decorrem as aulas?</li> <li>Como são os professores?</li> <li>Os professores ensinam todos da mesma maneira, ou há diferenças?</li> <li>Conseguem explicar como aprendem melhor?</li> <li>Que processos usados pelo professor (es) entendem que facilitam a aprendizagem dos alunos?</li> </ul>	Discussão dirigida



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como é a avaliação? <i>(explorar os juízos sobre a sua adequação)</i></li></ul> <p><i>(pedir mais detalhes e explorar as áreas referidas se possível com a emissão de juízos valorativos, concluindo com a pergunta isso é bom, ou mau?)</i></p>	
Escola / socialização/ clima de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"><li>• Há disciplina? Em que aulas se manifesta mais a indisciplina?</li><li>• Como é que os professores lidam com a indisciplina?</li><li>• Como é que vê a sua postura na sala de aula?</li><li>• Há professores que são importantes para si? Especiais, por exemplo que já o (a) tenham ajudado em coisas da sua vida, sem ser só da escola?</li></ul>	Discussão dirigida
Motivação/ esforço/investi mento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Costumam fazer os trabalhos de casa? <i>(em caso afirmativo ou negativo explorar as razões)</i></li><li>• Que tempo dedicam ao estudo?</li><li>• O que pensam sobre o Acompanhamento ao estudo? Tem ajudado? Porquê?</li></ul>	Discussão dirigida
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Até quando pensa ficar cá na escola? E em sua casa o que pensam?</li><li>• O que gostava de fazer depois?</li><li>• A escola ajuda a atingir esse objetivo?</li></ul>	Discussão dirigida
Fecho	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para acabar gostava que registassem a vossa opinião sobre a entrevista</li></ul>	Registo escrito