



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

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

# A influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Cláudia Filipa Nunes Ribeiro**

Trabalho realizado sob orientação científica da

**Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo**

Penafiel

23 de junho de 2021



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO**

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

# A influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo, Professora Coordenadora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

## **Dedicatória**

Dedico o presente trabalho aos meus pais por tudo o que têm feito por mim  
e por me ajudarem a conquistar os meus sonhos.

Obrigada por todo o apoio!

Vocês são a minha força!

## **Agradecimentos**

A realização deste relatório de mestrado contou com o apoio e o incentivo de várias pessoas que considero cruciais para todo este processo, às quais estarei eternamente grata.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo, por acreditar sempre em mim e, acima de tudo, pela orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, por me acompanharem em todas as etapas da minha vida, pelo esforço que fazem diariamente para me ajudarem a concretizar este sonho e por me motivarem todos os dias a fazer mais e melhor.

Ao meu namorado por estar sempre do meu lado, por me dar a mão sempre que preciso, por me ajudar a fazer das minhas lágrimas a força, o esforço e a dedicação para alcançar as minhas vitórias.

Às professoras cooperantes que me deram a oportunidade de aprender e crescer enquanto futura docente, em especial às professoras Graça Ventura e Liliana Pacheco, por me acolherem tão bem e me apoiarem sempre.

À comunidade educativa do Centro Escolar de Duas Igrejas, instituição na qual desenvolvi grande parte das Práticas de Ensino Supervisionadas, pela hospitalidade.

Às minhas colegas de curso pela amizade, pelo apoio mútuo e pela constante partilha de aprendizagens que se traduziram em momentos profícuos para a minha formação integral.

A todos os professores pela oportunidade de aprender ao longo destes anos de formação e crescer quer ao nível pessoal quer ao nível académico.

A todos os que direta ou indiretamente me acompanharam, o meu muito obrigada!

## Resumo

O presente trabalho materializado neste relatório, intitulado *A influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, traduz-se no corolário da investigação levada a cabo no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como objeto de estudo a influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Assim, através de um estudo interpretativo/argumentativo e para dar resposta aos propósitos investigativos, procedeu-se à caracterização do grupo de crianças com as quais se teve a oportunidade de trabalhar, efetuou-se a análise documental e desenhou-se um conjunto de atividades para realizar com a turma. A partir da recolha, análise e interpretação dos dados pudemos analisar os processos de aprendizagem dos alunos, numa tentativa de produzir conhecimento científico sobre as influências do meio e do contexto nos processos de aprendizagem, nos alunos do 1.º CEB, concluindo-se que a nossa herança cultural, apesar de não ser determinante por si só, pode influenciar a forma como os alunos aprendem e se desenvolvem neste contexto porque a aprendizagem se trata de um processo complexo, na medida em que para o mesmo concorrem diferentes fatores. No que respeita ao grupo, confirmamos que os contextos de origem, maioritariamente desfavorecidos, influenciam a forma como cada Encarregado de Educação se relaciona com a escola e, por consequência, se envolve nos processos de ensino aprendizagem dos seus educandos.

**Palavras-chave:** Ensino Básico, nível socioeconómico, aprendizagem, envolvimento parental, desenvolvimento.

## **Abstract**

The present work materialized in this report, entitled *The influence of socioeconomic level on the learning of students in the 1st Cycle of Basic Education*, is reflected in the corollary of the research carried out during the Supervised Teaching Practices, within the scope of the Masters in Education Pre-School and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and had as its object of study the influence of the socioeconomic level on the learning of students in the 4th year of schooling.

Thus, through an interpretative/argumentative study and to respond to the investigative purposes, the characterization of the group of children with whom we had the opportunity to work was carried out, a document analysis was carried out and a set of activities was designed to carry out with the class. From the collection, analysis and interpretation of data, we were able to analyze the students' learning processes, in an attempt to produce scientific knowledge about the influences of the environment and context in the learning processes, in the students of the 1st Cycle of Basic Education, concluding that our cultural heritage, despite not being decisive in itself, can influence the way students learn and develop in this context because learning is a complex process, in that different factors contribute to it. Regarding the group, we confirm that the contexts of origin, mostly disadvantaged, influence the way each Guardian relates to the school and, consequently, is involved in the teaching and learning processes of their students.

**Keywords:** Basic Education, socioeconomic level, learning, parental involvement, development.

# Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Índice de figuras .....	9
Índice de tabelas .....	10
Índice de gráficos.....	10
Lista de abreviaturas .....	11
Introdução.....	12
Parte I- Componente Reflexiva .....	15
Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos.....	16
1. Contextos Educativos.....	16
1.1. Creche .....	16
1.2. Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
2. Caracterização dos grupos de crianças.....	21
2.1. Sala dos 2 anos (Creche).....	21
2.2. Sala dos 3 anos (Pré-Escolar) .....	23
2.3. Sala do 1.º ano.....	31
2.4. Sala do 4.º ano.....	34
3. A construção da Identidade Profissional Docente: um olhar reflexivo sobre os diferentes contextos .....	35
3.1. Creche .....	35
3.2. Jardim de Infância.....	41
3.3. 1.º ano .....	45
3.4. 4.º ano .....	48
Considerações finais .....	54
Parte II- Componente Investigativa.....	56
Capítulo I – Enquadramento teórico conceptual .....	57
1. História e evolução do Ensino Básico em Portugal.....	57
2. O Perfil do professor no século XXI .....	61
3. O envolvimento parental .....	67

4. Fatores que influenciam o sucesso escolar das crianças.....	71
Capítulo II – Enquadramento contextual e metodológico .....	74
1. Metodologia.....	74
2. Problemática .....	75
2.1. Objetivos da investigação .....	76
2.2. Contexto da investigação .....	78
2.2.1. Caracterização da Instituição .....	78
2.2.2. Caracterização da Turma.....	80
2.3. Recolha de dados .....	83
2.3.1. Observação participante .....	84
2.3.2. Tarefas/atividades desenvolvidas .....	84
2.3.3. Análise documental .....	86
3. Apresentação e análise dos resultados obtidos .....	89
Considerações finais .....	93
Bibliografia.....	96
Normativos legais .....	102
Apêndices .....	103
Índice de apêndices .....	104
Apêndice A – Pedido de autorização aos encarregados de educação .....	105
Apêndice B – planificação da primeira aula .....	106
Apêndice C - Ficha de leitura “A maior flor do mundo” - 1. <sup>a</sup> Sessão.....	109
Apêndice D – Ficha de produção escrita.....	111
Apêndice E – Planificação segunda aula.....	113
Apêndice F - Ficha de leitura “A maior flor do mundo”- 2. <sup>a</sup> sessão.....	116
Apêndice G - Planificação terceira aula .....	118
Apêndice H – Tarefa enviada para os alunos .....	120

## Índice de figuras

Figura 1 - Centro Social e Paroquial Imaculado Coração de Maria.....	16
Figura 2 - Localização do concelho no mapa de Portugal.....	17
Figura 3 - Centro Escolar de Duas Igrejas.....	19
Figura 4 - Planta da sala da creche .....	22
Figura 5 – Planta da sala do pré-escolar .....	26
Figura 6 – Planta da sala do 1.º ano.....	32
Figura 7 – Planta da sala do 4.º ano.....	34
Figura 8 - Método de Ensino Tradicional.....	45
Figura 9 - Método <i>Jean Qui Rit</i> .....	46
Figura 10 - Sequência para a aprendizagem das letras .....	47
Figura 11 - Gesto correspondente à letra i.....	47
Figura 12 - Dimensões da formação de professores.....	62
Figura 13 - Competências dos professores segundo Roldão .....	65
Figura 14 – Competências dos professores segundo Freire .....	66
Figura 15 - Localização do concelho no mapa de Portugal.....	78
Figura 16 - Centro Escolar de Duas Igrejas.....	79
Figura 17 - Apresentação dos alunos com RTP .....	82
Figura 18 - Apresentação do teatro de fantoches .....	86

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Proposta da Investigação .....	77
-------------------------------------------	----

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Constituição da turma do 1.º ano.....	32
Gráfico 2 – Constituição da turma de 4.º ano .....	35
Gráfico 3 – Constituição da turma.....	80
Gráfico 4 – Dados obtidos na tarefa solicitada.....	85
Gráfico 5 - Habilitações literárias do agregado familiar .....	88
Gráfico 6 - Idades dos representantes do agregado familiar .....	88

## **Lista de abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EMAI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## Introdução

O presente relatório, intitulado *A influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as experiências de aprendizagens levadas a cabo ao longo do estágio – Práticas de Ensino Supervisionadas – PES – em contexto de Creche, Jardim de Infância e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas com maior foco na valência do Primeiro Ciclo, por se tratar do contexto onde incidiu a investigação que agora se apresenta.

Em pleno século XXI a tarefa de educar é cada vez mais complexa. O insucesso escolar assume-se como uma problemática de grande destaque na atualidade motivado, entre outros fatores, pelas implicações decorrentes da vida familiar. Desta forma, o desempenho das crianças é, não raras vezes, afetado e o insucesso escolar revela-se um tema de crucial importância.

A escola deixou de ser apenas um espaço onde se constroem saberes e deu lugar a um local onde se aprende a aprender e onde se aprendem valores, contribuindo para a aquisição de competências que se assumem como base para a construção do conhecimento ao longo da vida. Nesta linha de pensamento, o ensino tradicional, assente em processos de memorização, deu lugar a um novo sistema de ensino, que confere às crianças um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Se remontarmos ao século XX constatamos que a escola era frequentada por elites, pois apenas tinham acesso à educação as classes mais favorecidas. Atualmente, o ensino abriu-se às massas e é tendencialmente gratuito, alargando, também, a sua obrigatoriedade a 12 anos de escolaridade, trazendo à escola novos públicos e, conseqüentemente, desafios. Não obstante a grande transformação no seio da escola, não significa que esta consegue atender a todos de igual forma, na medida em que ao acesso e ao sucesso dos alunos subjazem diferentes fatores. Nestes pressupostos, impõe-se-nos a seguinte questão: o nível socioeconómico influencia a aquisição de aprendizagens significativas e a construção do saber das crianças?, à qual se pretende dar resposta no decorrer desta investigação.

Os desafios nas escolas portuguesas são inúmeros, complexos e variados. A escola deve adaptar-se à mudança e adequar-se aos contextos e a cada criança procurando dar

resposta às especificidades de cada uma, independentemente da origem social, etnia ou cor, assumindo-se como uma escola multicultural e intercultural, capaz de esbater as desigualdades de acesso provocadas pela massificação.

Face ao que foi dito anteriormente, esta investigação incidiu numa turma do 4.º ano de escolaridade do Centro Escolar de Duas Igrejas situado no concelho de Paredes, no norte do país. Como principal objetivo, esta investigação procura compreender a relação entre a aquisição de aprendizagens significativas das crianças e o respetivo nível socioeconómico percebendo de que forma este último influencia ou não o desempenho das crianças.

Para alcançar o objetivo plasmado anteriormente procedeu-se à caracterização dos alunos (idade, género, habilitações académicas e profissão do agregado familiar, zona de residência, entre outros). Nesta linha de pensamento, pretendemos estudar de que forma estas variáveis se relacionam com as aprendizagens das crianças.

Consideramos que a investigação que agora se materializa neste relatório é de extrema relevância e bastante atual, uma vez que decorre da necessidade de refletir acerca desta problemática para que no futuro, enquanto futura docente, possa enquadrar as minhas práticas no sentido de maximizar os processos de ensino aprendizagem, independentemente da origem do contexto familiar e social das crianças com quem se trabalhe.

Deste modo, estruturalmente organizamos o presente relatório em duas partes: I) a componente reflexiva e II) a componente investigativa. Na primeira, tal como nos induz a designação, refletimos acerca dos contextos onde se teve a possibilidade de estagiar e na segunda parte, componente investigativa, damos conta de todo o processo de investigação. Assim, organizamo-la em dois capítulos encetando-se o primeiro com a apresentação do enquadramento teórico conceptual sobre a temática em estudo, convocando-se uma plêiade de autores de maneira a sustentar teoricamente a investigação. No segundo capítulo, enquadramento contextual e metodológico, apresentamos o paradigma da investigação privilegiado nesta investigação. De seguida, expomos a problemática, definindo-se o objeto e os objetivos da investigação e apresentamos o contexto e o público-alvo da investigação, assim como os instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, na última parte, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos elaborando-se, para finalizar, uma breve reflexão numa tentativa de se

fazer o balanço do trabalho desenvolvido, evidenciando-se os pontos fortes ou menos fortes do mesmo, rematando-se com a lista da bibliografia mobilizada para a consecução do trabalho reforçando a ideia de que cada uma das partes enunciadas anteriormente desempenha um papel importante para a descrição do processo como um todo, pois, como é sabido, quaisquer investigação obedece a fases sequenciais, ainda que se possa ir (re)ajustando.

## **Parte I- Componente Reflexiva**

## Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos

No presente capítulo serão apresentadas as características dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no período de novembro de 2019 até maio de 2021.

Este capítulo encontra-se dividido em três pontos e cada um deles tem subpontos. No que diz respeito ao primeiro e segundo ponto, estes apresentam a caracterização das instituições e dos grupos de crianças de cada valência. Quanto ao terceiro e último ponto, estão presentes as reflexões realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em todas as valências.

### 1. Contextos Educativos

#### 1.1. Creche

O Centro Social e Paroquial Imaculado Coração de Maria de Irivo situa-se na freguesia de Irivo, na cidade de Penafiel, e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Dispõe de dois polos: o lar de idosos e a creche. A creche oferece resposta para crianças com idades compreendidas entre os 4 meses de idade e os 3 anos.

Figura 1 - Centro Social e Paroquial Imaculado Coração de Maria



Fonte: <https://cicm.pt/>

As instalações da creche são relativamente recentes e modernas oferecendo excelentes condições às crianças. A instituição dispõe de duas salas (uma para crianças com 1 ano de idade e outra para crianças com 2 anos de idade) e um berçário. Para além disso, dispõe ainda de:

- Secretaria;
- Refeitório;
- Lavandaria;

- Despensa;
- Cozinha;
- Sala de reuniões;
- Arquivo;
- Sala isolamento;
- Gabinete pessoal;
- Enfermaria;
- Sala Parque;
- Arrecadação;
- Arrumos;
- WC's para crianças, adultos e dependentes.

No seguimento do que foi dito anteriormente, todos estes espaços que a instituição oferece vêm fortalecer todo o apoio, segurança e bem-estar da criança. A Creche Imaculado Coração de Maria encontra-se bem equipada, apresentando assim as condições necessárias que promovem o desenvolvimento íntegro das crianças que a frequentam.

## **1.2.Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nos últimos anos, o concelho de Paredes tem vindo a investir na área da Educação, optando pela renovação do parque escolar concelhio principalmente aos níveis de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, este concelho tem vindo a integrar projetos com o objetivo de oferecer uma educação sólida e dinâmica visando a melhoria da qualidade do ensino bem como o sucesso educativo.

Figura 2 - Localização do concelho no mapa de Portugal



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes>

O Agrupamento de Escolas de Cristelo, inserido em Paredes, é constituído por 3 estabelecimentos de ensino:

- Centro Escolar de Duas Igrejas;
- Escola Básica de Sobrosa;
- Escola Básica e Secundária de Cristelo.

Este agrupamento integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa aplica-se em territórios económica e socialmente desfavorecidos onde predomina a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Assim, o programa TEIP visa prevenir e reduzir a taxa de abandono escolar num determinado agrupamento de escolas/escolas não agrupadas. São também objetivos deste programa a redução da indisciplina e violência nas escolas e a promoção do sucesso educativo da comunidade discente (DGE, s.d.).

Outro projeto no qual o Agrupamento de Escolas de Cristelo se encontra inserido é o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Este projeto, tal como o programa TEIP, visa promover o sucesso escolar e a qualidade de ensino. As escolas desempenham um papel autónomo no que respeita à conceção e adoção de projetos educativos próprios. Esta autonomia permite às escolas fazer alterações ao nível organizacional e pedagógico, mais concretamente ao nível didático e de gestão curricular. Esta autonomia por parte das escolas permite uma resposta mais eficiente às necessidades dos alunos bem como um acompanhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade (DGE, s.d.).

Integra também o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, projeto que

visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (DGE, s.d.).

O Centro Escolar de Duas Igrejas, estabelecimento de ensino pertencente ao Agrupamento de Escolas de Cristelo, é a instituição de acolhimento da prática supervisionada inerente ao presente relatório individual de reflexão. Esta instituição compreende a valência de pré-escolar bem como de 1.º Ciclo.

Figura 3 - Centro Escolar de Duas Igrejas



Fonte: <https://www.cm-paredes.pt/pages/359>

No que concerne às instalações do Centro Escolar de Duas Igrejas, estas são muito recentes oferecendo excelentes qualidades. Nesta linha de pensamento, a instituição dispõe de 3 salas de valência Pré-Escolar, 7 salas de 1.º Ciclo, 6 salas de apoio pedagógico e salas temáticas (1 sala de Ciências, 1 sala de Matemática, 1 sala para a Cozinha Pedagógica e 1 sala para a Expressão Plástica). O Centro Escolar de Duas Igrejas dispõe ainda de um pavilhão desportivo com balneários para assegurar a higiene pessoal dos alunos.

Relativamente ao espaço exterior, o mesmo é composto por:

- Campo de futebol;
- Dois parques infantis (pré-escolar e 1.º ciclo);
- Zona ecovia (zonas propícias a desenvolver cenários de aprendizagem no exterior);
- Horta pedagógica;
- Jardim;
- Jogos educativos inscritos no chão.

Para além dos espaços referidos anteriormente, a instituição dispõe ainda de:

- Receção;
- Sala de atendimento;
- Casas de banho;
- Cozinha;
- Refeitório;
- Arrecadação;
- Sala de professores;
- Sala de reuniões da direção.

No seguimento do que foi dito anteriormente, todos estes espaços que a instituição oferece vêm fortalecer todo o apoio, segurança e bem-estar da criança. O Centro Escolar de Duas Igrejas encontra-se bem equipado, apresentando assim as condições necessárias que promovem o desenvolvimento íntegro das crianças que o frequentam.

Torna-se imperativo referir que todas as salas se encontram em boas condições e bem equipadas ao nível dos materiais didáticos. Verifica-se que existe material didático diversificado, que atende às necessidades dos alunos, sendo este um facto muito importante, uma vez que permite alargar as experiências das crianças, diversificando o processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

Visto que o meio exerce uma grande influência ao nível da educação das crianças, a instituição fez um estudo relativamente à comunidade e meio no qual a mesma se insere, apresentado no projeto INCLU-ED. Nesta linha de pensamento, é necessário conhecer o contexto sociocultural onde a criança está inserida, uma vez que o sujeito não é visto como um ser moldável pelo meio, mas sim como um ser em desenvolvimento que vai, através da sua ação, recriar progressivamente o meio. Se o meio age sobre o indivíduo, este não é passivo, pois sobre ele também vai agir. Através da análise do meio em que a criança se insere percebe-se melhor como é que a criança cresce e se desenvolve, dando maior importância às suas necessidades e às suas características.

Comungando esta ideia, a organização do processo de ensino e aprendizagem é determinada pelas orientações da sociedade em que a criança se insere, assim como as normas, leis e regras. A finalidade última da organização educativa consiste em concretizar estas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas. As aprendizagens só são alcançadas se as famílias e a comunidade envolvente forem incluídas no processo e se as experiências que os alunos levam para a escola forem integradas no mesmo.

As famílias e a comunidade envolvente participam ativamente no processo de ensino e aprendizagem do Centro Escolar de Duas Igrejas, integrando as tomadas de decisões, supervisionando a contabilidade escolar relativamente aos seus resultados educativos, ajudam a avaliar o progresso, participam em atividades de aprendizagem dos alunos e em programas educativos que dão resposta às necessidades dos mesmos. Nesta linha de pensamento, a instituição oferece assim maiores oportunidades para se conseguir

o sucesso escolar e a participação ativa das famílias no processo educativo dos seus educandos.

Esta participação da comunidade desempenha um papel fulcral no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para além de trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos, contribui para a superação das desigualdades de género, de etnia, sociais, entre outras, através da colaboração dos membros dessas famílias.

Quando existe um vínculo participativo entre o que acontece nos lares destas famílias e a escola, a escola consegue responder às reais necessidades dos alunos e da comunidade, sendo ao mesmo tempo, uma ajuda para superar dificuldades, preconceitos e estereótipos, que estes frequentemente experienciam (Agrupamento de Escolas de Cristelo, 2018, p. 7).

Face ao que foi dito, o Centro Escolar de Duas Igrejas é flexível para integrar a comunidade no processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a diversidade do mesmo, uma vez que habitualmente os seus intervenientes são sempre os mesmos.

## **2. Caracterização dos grupos de crianças**

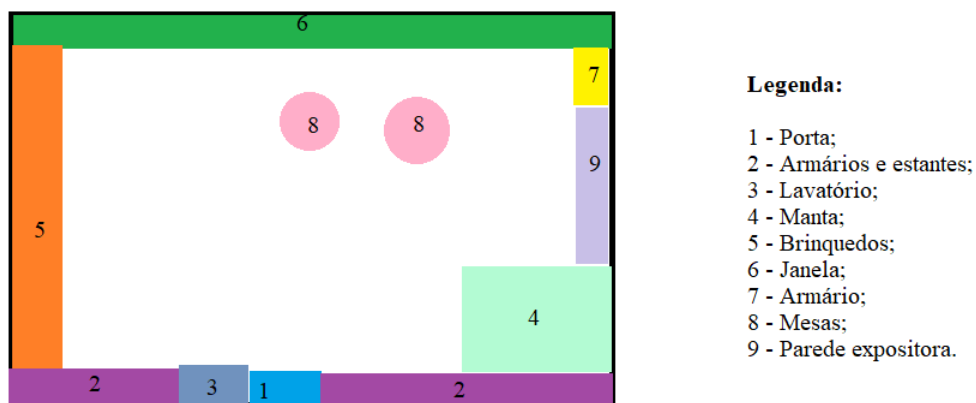
### **2.1.Sala dos 2 anos (Creche)**

A sala onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada I – Creche, à data da realização da mesma, encontrava-se em bom estado de conservação e higiene, dado que a construção da IPSS era recente. Ao longo de uma parede tinha uma grande janela de vidro que proporcionava às crianças um bom nível de luminosidade. A sala encontrava-se estruturada da seguinte forma: um espaço para as crianças explorarem os brinquedos e um cantinho com uma manta na qual as crianças podiam ouvir histórias e canções. Na sala existiam duas mesas redondas nas quais eram realizadas algumas atividades dirigidas ao grupo de crianças e um armário contendo materiais. Existiam ainda os catres que eram colocados todos os dias para que as crianças realizassem o momento de repouso. Dentro da sala existia um lavatório com ponto de água para recorrer sempre que necessário. Cada criança tinha um cacifo fora da sala para guardar os seus pertences.

Nesta linha de pensamento, a sala parecia estar organizada de modo a que fossem desenvolvidas aprendizagens estimulantes para as crianças, proporcionando às mesmas um ambiente acolhedor. Na mesma, encontravam-se expostas as atividades desenvolvidas pelas crianças, bem como um espaço destinado a fotografias e experiências que os

encarregados de educação quisessem partilhar. Apesar da organização supra descrita, a sala é um espaço flexível que pode ser sujeito a modificações, atendendo às necessidades das crianças, nomeadamente mudar a sua disposição e os materiais presentes na mesma.

Figura 4 - Planta da sala da creche



Fonte: Elaboração própria

O grupo da sala dos 2 anos era constituído por 14 crianças, 10 do género feminino e 4 do género masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. À data da realização da PES I, apenas 4 crianças usavam fralda e 7 usavam fralda para dormir. Algumas crianças utilizavam chupeta para dormir. A nível motor, as crianças não apresentavam dificuldades nas suas deslocações e relativamente à alimentação eram autónomas, necessitando apenas de orientação por parte do adulto. No que diz respeito à linguagem, as crianças falavam e já sabiam reproduzir os sons de determinados animais.

Visto que se deve ter sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças, principalmente na valência de creche, considero relevante apresentar esses mesmos interesses e necessidades para uma caracterização mais completa do grupo. Assim sendo, baseei-me nas minhas observações feitas ao longo da PES I. Assim sendo, os interesses mais evidentes manifestados pelas crianças eram os seguintes:

- Ouvir histórias e músicas;
- Brincar livremente;
- Atividades de expressão plástica;
- Atividades/aulas de expressão motora;
- Aulas de dança;
- Atividades/aulas de expressão musical.

Em seguida, apresentam-se as necessidades mais evidentes manifestadas pelas crianças:

- Promoção da autonomia e participação ativa;
- Desenvolver a capacidade de partilha e prática de trabalho cooperativo;
- Trabalhar regras em sala;

Em suma, estas crianças apresentavam características próprias da sua idade, gostavam de agradar e tudo o que faziam mostravam aos adultos. Eram sensíveis ao elogio e necessitavam sempre que lhe enaltecessem os seus comportamentos e atitudes.

## **2.2.Sala dos 3 anos (Pré-Escolar)**

A sala dos 3 anos onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II – Pré-Escolar encontrava-se em bom estado de conservação e higiene, dado que a construção do Centro Escolar de Duas Igrejas é recente. Possui uma boa luminosidade natural face à arquitetura moderna do edifício, o que proporcionava um ambiente prazeroso para as crianças e adultos.

A sala de atividades estava organizada a fim de promover aprendizagens estimulantes para os alunos proporcionando aos mesmos um ambiente rico. O espaço estava organizado por áreas que pretendem fomentar um ambiente que promove a socialização, nas quais estão os materiais correspondentes às mesmas, que se encontram ao alcance das crianças, para que estas possam manuseá-los. Assim sendo, o espaço é um local onde ocorrem diferentes oportunidades de aprendizagem e ajuda no desenvolvimento pessoal desde que as crianças “compreendam como está organizado e como pode ser utilizado, participando nessa organização...” (DGE, 2016, p.26). É importante que o espaço seja um ambiente rico e estimulante de aprendizagens.

Apesar da organização supra descrita, a sala é um espaço flexível que pode ser sujeito a modificações, atendendo às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, nomeadamente mudar a disposição da mesma.

Foi importante perceber a forma como se organizava o espaço, neste caso a sala, uma vez que cremos que a organização pode evidenciar uma Dimensão Social ou uma Dimensão Educativa. Ou seja, ainda que não sejam dissociáveis, em diferentes momentos valoriza-se uma dimensão em detrimento da outra, como nos alude Oliveira-Formosinho e Araújo (2018). Nesta linha de pensamento, corroboramos os autores

quando enfatizam que a criação de contextos de atendimento às crianças é marcada, em cada período, por uma destas direções (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

A divisão em áreas e a colocação dos diversos materiais é uma das primeiras formas de intervenção da educadora. Assim, a sala está dividida em espaços diferenciados, devidamente demarcados e identificados. São eles:

- Área do Acolhimento (manta);
- Área da Casinha;
- Área dos Jogos;
- Área da Expressão Artística;
- Área da Biblioteca;
- Área da Pista;
- Área da Plasticina.

Na área de acolhimento (manta) as crianças e a educadora reuniam-se diariamente para conversar, trocar opiniões, ouvir histórias, cantar canções, aprender lengalengas, resolver problemas e planejar em conjunto as atividades do dia. Era também o local onde se encontravam todos os instrumentos de trabalho (mapa de tarefas/tempo/regras/presenças e calendário) que ajudavam a gerir o quotidiano de forma autónoma e responsável favorecendo o desenvolvimento equilibrado de cada criança e a sua integração num grupo de pares.

A área da casinha permitia que as crianças participassem de forma colaborativa em atividades de jogo simbólico, imitação de adultos que observam no quotidiano e de desempenho de papéis: ser a mãe, o pai, o bebé (...). Promovia ainda o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a gestão autónoma de conflitos, a autoestima e a capacidade de iniciativa e independência pessoal.

Na área dos jogos estavam incluídos jogos de mesa (jogos calmos como puzzles, dominós, enfiamentos, sequências lógicas) utilizados sobre uma mesa e jogos de chão (construções com blocos diversos, legos, peças de madeira). Estas atividades permitiam que a criança desenvolvesse a coordenação óculo manual, a motricidade fina, a classificação e a seriação, a cooperação em grupo, a gestão de conflitos, etc.

Na área da expressão artística estava presente o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem recorrendo a técnicas diversificadas que contribuíam para que a criança desenvolvesse:

- A atenção/concentração/capacidade de envolvimento na tarefa;
- A autonomia e a responsabilidade;
- A responsabilidade de terminar as tarefas que iniciavam;
- Habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar;
- A fruição, o sentido estético e artístico;
- O sentido crítico sobre o que olha e vê.

Na área da biblioteca a criança ouvia histórias, manipulava livros, jogava com sons e palavras, criava as suas próprias histórias e contava aos amigos. Nesta idade a criança só sabe ler histórias com imagens, pelo que se deve adaptar o texto ao seu nível de compreensão e guiá-la na sua relação com o livro. Desta forma, esta é também uma área onde se desenvolvia a imaginação e a criatividade, o gosto precoce pela leitura, o interesse e a iniciação ao código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de se expressar de forma desinibida.

A área da pista e a área da plasticina são áreas criadas pela educadora para satisfazer os interesses mais evidentes das crianças. Na área da pista, tal como o próprio nome indica, existiam pistas, carros e outros meios de transporte em forma de brinquedo, com os quais as crianças podiam brincar livremente. Na área da plasticina as crianças tinham disponível plasticina e diversas formas e materiais para que pudessem fazer figuras com a mesma, trabalhar a motricidade fina e desenvolver a criatividade.

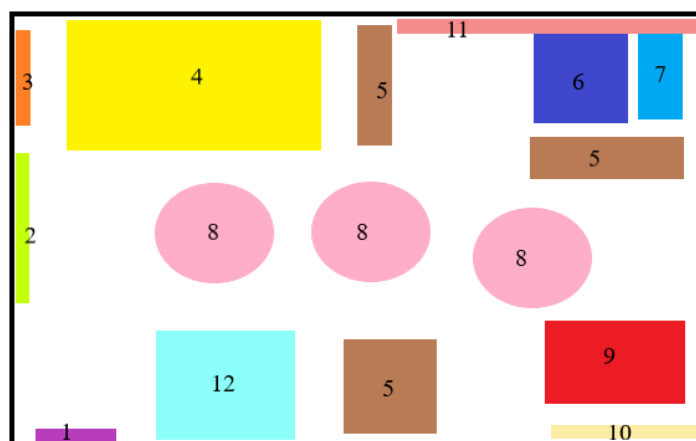
Importa referir que todas as áreas têm um número limite de crianças para que a confusão não se instalasse na sala, sendo também importante referir que é essencial as crianças adquirirem as regras necessárias para fomentar a partilha e a co-construção das aprendizagens. Os materiais privilegiados eram todos os que estavam presentes na sala, assim como os que eram trazidos pelas crianças. Desta forma, a organização do espaço tinha em consideração as necessidades das crianças, uma vez que as crianças desta idade necessitam de espaços estimulantes, confortáveis e organizados. O ambiente geral da sala resultava, uma vez que era agradável e altamente estimulante. Eram utilizadas as paredes da sala como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Era também nas paredes à

sua altura, que as crianças encontravam todo o conjunto de mapas de registos que ajudavam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa por elas participada. Todos os materiais estavam disponíveis à altura das crianças para facilitar a acessibilidade com vista a que esta os usasse livremente ou com acompanhamento.

Na sala estavam também expostos o plano de atividades, mapa de presenças, mapa das tarefas, mapa do tempo e o diário de grupo. Este conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa é participado pelo educador e pelas crianças.

Face ao que foi dito, a sala organizava-se no sentido de promover experiências e aprendizagens para as crianças, deixando-me inferir que estará subjacente a esta organização uma dimensão educativa. Na imagem seguinte é possível ver a planta da sala de atividades.

Figura 5 – Planta da sala do pré-escolar



Fonte: Elaboração própria

**Legenda:**

1. Porta;
2. Quadro branco;
3. Computador;
4. Manta;
5. Estantes;
6. Área da biblioteca;
7. Sofá;
8. Mesas;
9. Área da Pista;
10. Lavatório;

11. Janela;

12. Área da casinha.

O grupo era constituído por 21 crianças na faixa etária dos 3 anos, tratando-se assim de um grupo homogéneo.

Visto que se deve ter sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças, principalmente na valência de pré-escolar, considero relevante apresentar esses mesmos interesses e necessidades para uma caracterização mais completa do grupo. Assim sendo, os interesses mais evidentes manifestados pelas crianças eram:

- Conversas de grande grupo (no espaço da manta);
- Jogos de mesa (puzzles, cartas...);
- Ouvir e ver histórias;
- Ouvir e repetir lengalengas, rimas, músicas...;
- Brincar livremente (recreio, áreas);
- Atividades com plasticina;
- Atividades de expressão plástica (desenho, pintura, carimbagem);

Em seguida são apresentadas as necessidades que as crianças manifestavam:

- Trabalhar regras já conhecidas na sala/recreio ou novas regras que possam, eventualmente, vir a ser necessárias;
- Desenvolvimento de competências pessoais como forma de motivação e melhoramento da autoestima;
- Promoção da autonomia e independência pessoal;
- Aumento do nível de envolvimento e participação ativa;
- Desenvolver a capacidade de partilha e prática de trabalho/brincadeiras colaborativos;
- Planeamento individual mais responsável durante o tempo nas áreas, evitando que saltitem de área em área com demasiada frequência, sem concluir e sem arrumar;
- Adequar o tom de voz ao contexto dos diferentes espaços;
- Aumento da capacidade de atenção/concentração e do tempo de permanência nas atividades;
- Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da capacidade de empenho/persistência;

- Iniciativa na concretização de ideias, na realização de projetos, pesquisas e investigação;
- Resolução autónoma e pacífica de pequenos problemas, conflitos do dia-a-dia.

Considero pertinente fazer ainda uma caracterização do grupo tendo como referência as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo por base procedimentos sistemáticos de observação, que é o pretendido nesta prática educativa. Assim sendo, começo essa mesma caracterização pela área de formação pessoal e social visto que é muito importante nesta faixa etária.

Este grupo de crianças demonstrava uma grande capacidade de se relacionarem uns com os outros, verificando-se algum desenvolvimento da linguagem e da socialização de forma cada vez mais acentuada. Era um grupo que gostava muito de brincar, cantar, dançar, falar. Era sociável e muito comunicativo, contudo manifestavam dependência do adulto, chamando à atenção para as suas conquistas, procurando sempre carinho e muita atenção. Algumas crianças permaneciam, ainda, mais tímidas quando estavam em grande grupo. Esta será uma tarefa a trabalhar atribuindo, por exemplo, tarefas semanais para aos poucos irem adquirindo autoconfiança e ultrapassando as suas inseguranças.

Era um grupo que já mostrava alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas, da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permitia, da arrumação de materiais, bem como na realização de algumas atividades de expressão plástica. Sabiam onde estava o material que queriam usar, a sua garrafa de água, o papel para limpar as mãos, conseguindo diferenciar também as diferentes partes da rotina.

Em relação à autonomia e à higiene pessoal eram muito independentes dos adultos, principalmente nas refeições. Embora soubessem comer sozinhos, alguns meninos tinham fases em que exigiam mais a ajuda do adulto. Sabiam arrumar os seus pertences no respetivo cabide.

Notava-se que as amizades estavam muito presentes, havendo “grupinhos” mais unidos e amizades mais vincadas. Era comum vê-los com um amigo preferido, partilhando com este as brincadeiras e atividades. Começou-se também a presenciar interesses entre brincadeiras só entre meninos, na área da construção, e só entre meninas, na área da casinha. Existiam crianças que permaneciam mais tempo em determinadas

áreas, enquanto outras “saltavam” de uma área para a outra, cansando-se muito facilmente.

Pretendia-se que cada criança aceitasse da melhor forma as suas frustrações e insucessos, principalmente em relação ao jogo. Aqui, a educadora procurava formas para melhorar ou atenuar estas frustrações que são difíceis de gerir. Um dos objetivos da educadora era a realização de trabalhos em grupo, já que uma boa parte das crianças deste grupo não sabiam partilhar. Estamos a falar da partilha quer de ideias/assuntos, quer de brinquedos/materiais da sala. Estas são algumas das necessidades evidentes nesta área que tinham de ser mais trabalhadas neste grupo de crianças.

No que concerne à área da expressão e comunicação eram também evidentes os interesses das crianças e as dificuldades que estas apresentam.

No que diz respeito ao domínio da educação artística o grupo progrediu bastante e apresentava uma satisfação enorme na realização dos seus trabalhos e atividades. Exploravam todos os materiais disponíveis e conseguiam usar diversos materiais num só trabalho (marcador, lápis, recortes, materiais recicláveis). Nos desenhos que efetuavam começavam a surgir formas muito mais definidas e pormenorizadas por parte de algumas crianças que manifestavam maior capacidade a esse nível. Era possível observar que a área da pintura e desenho era das mais solicitadas durante o dia, onde os meninos podiam desenhar e pintar livremente. Interessavam-se bastante pelos trabalhos em mesa, oferecendo-se de forma sistemática para a sua realização.

Eram feitos inúmeros registos gráficos das atividades feitas ao longo do ano, visto serem fundamentais ao nível do desenvolvimento da criança. “As experiências vividas deverão ser replicadas sempre que possível, de forma a permitir a reinstalação cerebral anterior e a consolidação das aprendizagens” (Godinho & Brito, 2010).

O jogo do “Faz de Conta” fazia parte do quotidiano das crianças, quer em situações individuais ou coletivas, onde tudo podia acontecer. Do nada se fazia magia e este grupo apresentava uma grande capacidade de inventar e criar histórias ou fantasias. A este nível, a necessidade de fingir e imaginar faziam com que os contos e as dramatizações fossem fundamentais em qualquer aprendizagem.

Outra valência que fazia também parte do quotidiano das crianças era a música, visto que ouviam vários tipos de música, várias vezes ao dia e em vários registos. Na sala

estava também presente a música na hora de arrumar: a educadora colocava uma música escolhida pelas crianças, sendo que quando esta acabasse o grupo que ainda não tivesse arrumado a sua área “perdia”.

No domínio da linguagem e abordagem à escrita, estavam constantemente a fazer perguntas sobre variadíssimos temas, relatavam novidades ou notícias importantes em grande e pequeno grupo, manifestando assim grande interesse também na área do conhecimento do mundo. Porém, algumas crianças manifestavam alguma dificuldade em articular certas palavras (troca e omissão de sílabas). A aquisição de um maior domínio da linguagem era, pois, uma preocupação que teria de ser redobrada por parte da educadora, assim como a ajuda complementar dada pelas famílias para colmatar problemas de articulação e outras necessidades.

Gostavam bastante de histórias, de ouvir e posteriormente contá-las, tal como narrar acontecimentos ou episódios da sua vida. Era durante a manhã e em grande grupo que todos gostavam de contar as novidades e notícias que aconteciam.

Era necessário olhar com mais atenção a oralidade, isto é, cada criança saber justificar as suas ações e saber explicar, por exemplo, o registo que fez sobre determinada história, uma vez que existiam meninos que tinham dificuldade em se exprimir ou falar sobre aquilo que fez ou desenhou. Assim sendo, o grupo deverá ser mais sensibilizado para uma maior capacidade de descobrir informações, debatê-las, organizá-las e representá-las de diferentes formas.

No domínio da matemática a educadora usava tarefas e atividades do dia-a-dia, como, por exemplo, saber o número de meninos que podem estar em determinada área, contagem e registo das faltas ou presenças, dias da semana, entre outras atividades. As crianças sabiam contar até 3 sendo que algumas iam mais além e contavam até 5 ou até 10. Este grupo tinha facilidade em usar termos como “mais do que” e “menos do que”, destacando como exemplo a realização de conjuntos com elementos da sala, brinquedos, material, etc. As crianças mostravam que detinham a capacidade de facilmente distinguir figuras geométricas e fazer contagens.

Relativamente à área do conhecimento do mundo, este era um grupo que adorava partir em descobertas e demonstrava uma curiosidade enorme sobre o mundo que o rodeava, nomeadamente com os animais. Observavam, colocavam questões e até registos das descobertas feitas pela escola e arredores.

Era rotina diária a marcação das presenças/faltas e também a atualização da data, dia da semana e estação do ano. Algumas crianças já conseguiam identificar os dias da semana por escrito. Todos conheciam as rotinas diárias, fazendo a sua higiene e percebendo em que momento do dia se encontram.

Ao nível do conhecimento do seu corpo todos eles conseguiam nomear as diferentes partes do corpo (cabeça, braços, tronco, pés, mãos, rosto, etc.) tanto em si como nos seus colegas. Neste nível ainda havia algum trabalho a desenvolver pela educadora, uma vez que a maioria das crianças ainda fazia a forma do corpo muito pouco pormenorizada.

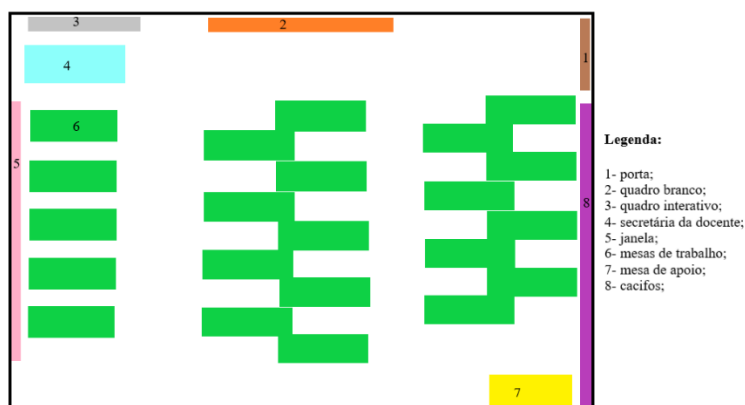
### **2.3. Sala do 1.º ano**

A sala onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada III encontrava-se em bom estado de conservação e higiene, dado que a construção do Centro Escolar de Duas Igrejas era recente. Tinha ao longo de uma parede uma grande janela de vidro que proporcionava aos alunos um bom nível de luminosidade. As mesas encontravam-se organizadas em filas horizontais, de modo a manter o distanciamento social, onde na linha mais próxima da docente se encontravam os alunos de baixa estatura e os alunos que apresentavam necessidade de um maior acompanhamento individual.

Nesta linha de pensamento, a sala organizava-se por forma a que se desenvolvessem aprendizagens estimulantes para os alunos, proporcionando aos mesmos um ambiente rico. Na mesma encontravam-se expostos cartazes diversos (comportamento, calendário, conteúdos aprendidos, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros). Apesar da organização supra descrita, a sala é um espaço flexível que pode ser sujeito a modificações, atendendo às necessidades das crianças, nomeadamente mudar a disposição das mesas e alterar os cartazes.

Na sala existiam também cacifos para todos os alunos onde os mesmos guardavam os seus materiais, desenvolvendo assim a autonomia e responsabilidade das crianças. Na figura seguinte é possível observar a planta da sala onde foi desenvolvida a PES III.

Figura 6 – Planta da sala do 1.º ano

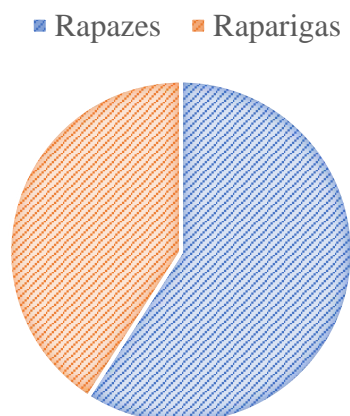


Fonte: Elaboração própria

A turma na qual foi desenvolvida a PES III era uma turma do 1.º ano de escolaridade constituída por 22 alunos: 13 rapazes e 9 raparigas, colmatando na seguinte representação gráfica:

Gráfico 1 – Constituição da turma do 1.º ano

## CONSTITUIÇÃO DA TURMA



Fonte: Elaboração própria

Atendendo ao que pude experienciar neste estágio, apraz-me inferir que se trata de uma turma que requeria mais trabalho ao nível das regras de sala de aula e de convivência. No entanto, eram alunos que estavam a ter o primeiro contacto com o 1.º Ciclo do Ensino Básico e que, por isso, estavam ainda num processo de adaptação. Para além disso, trata-se de uma turma muito infantil ao nível das atitudes sendo que alguns alunos revelavam dificuldades em gerir as suas emoções.

Alguns alunos frequentavam o serviço de psicologia oferecido pela escola para que fosse possível estudar os seus comportamentos e aferir a existência de alguma

disfunção. Os alunos com maiores dificuldades tinham apoio individualizado ou em grupo, mediante as necessidades, com a professora de apoio para colmatar essas mesmas dificuldades. Existia ainda uma aluna que estava a fazer testes de despistagem de dislexia e disgrafia, uma vez que apresentava dificuldades em reconhecer os números e as letras. Era notória a dificuldade de alguns alunos em usar corretamente o lápis bem como outros materiais escolares, como por exemplo a tesoura e a cola, o que exigia um trabalho contínuo por parte da docente para progredirem.

Dois alunos da turma eram apoiados pela escola ao nível da alimentação, pelo que todos os dias lhes era oferecido o reforço da manhã e o lanche da tarde bem como o almoço. Para além disso recebiam apoios da Câmara Municipal de Paredes, como roupas, bens alimentares, etc.

Apesar de algumas crianças apresentarem alguma dificuldade em associar, em determinadas letras, o fonema ao grafema, a grande maioria da turma já reconhecia facilmente as vogais, os ditongos e as consoantes aprendidas, revelando capacidade na formação de palavras e de frases simples. Ao nível da matemática, de modo geral, os alunos não apresentavam dificuldades particulares, reconhecendo facilmente os números. Realizavam facilmente adições sendo que os alunos que apresentavam mais dificuldades ao nível do cálculo mental utilizavam a reta numérica para chegar ao resultado correto, o que revelava a adequação de estratégias para a resolução de problemas. No que concerne à área do estudo do meio, os alunos revelavam bastante interesse, sendo esta uma área na qual não apresentavam dificuldades particulares.

No seguimento do que foi dito anteriormente, e tal como pude experienciar durante a prática pedagógica, alguns dos interesses mais evidentes dos alunos eram relacionados com a área de educação artística, os jogos, audição e visualização de vídeos didáticos e a utilização de materiais didáticos manipuláveis.

Quanto às necessidades específicas da turma, existiam dois alunos em que era necessário adaptar os recursos elaborados, uma vez que tinham um ritmo próprio de aprendizagem que era preciso respeitar para que se pudessem fazer aprendizagens significativas. Ambos os alunos necessitavam de um apoio mais individualizado por parte da docente visto que careciam da constante explicação dos conteúdos bem como do que era pedido em determinadas tarefas.

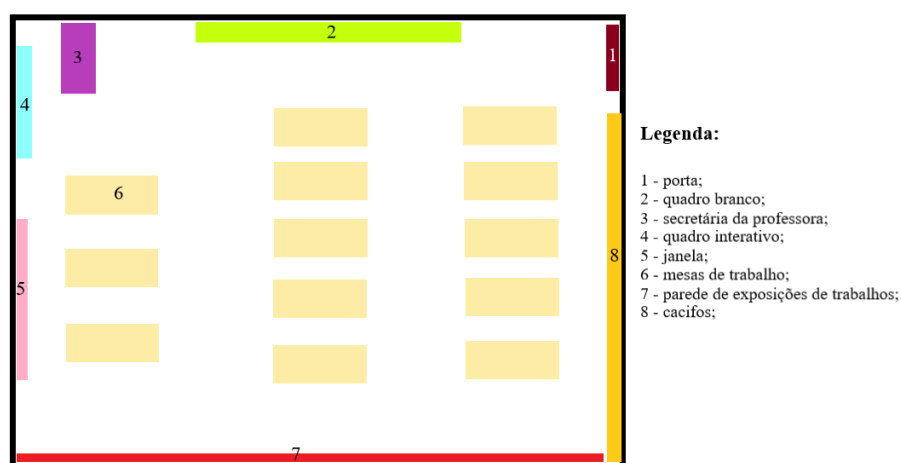
## 2.4. Sala do 4.º ano

A sala onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada IV encontrava-se em bom estado de conservação e higiene, dado que a construção do Centro Escolar de Duas Igrejas era recente. Tinha ao longo de uma parede uma grande janela de vidro que proporcionava aos alunos um bom nível de luminosidade. As mesas encontravam-se organizadas em filas horizontais, de modo a manter o distanciamento social, onde na linha mais próxima da docente se encontram os alunos de baixa estatura e os alunos que apresentam necessidade de um maior acompanhamento individual.

Nesta linha de pensamento, a sala organizava-se por forma a que se desenvolvessem aprendizagens estimulantes para os alunos proporcionando aos mesmos um ambiente rico. Na mesma encontravam-se expostos cartazes diversos (comportamento, calendário, conteúdos aprendidos, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros). Apesar da organização supra descrita, a sala é um espaço flexível que pode ser sujeito a modificações, atendendo às necessidades das crianças, nomeadamente mudar a disposição das mesas e alterar os cartazes.

Na sala existiam também cacifos para todos os alunos onde os mesmos guardavam os seus materiais, desenvolvendo assim a autonomia e a responsabilidade das crianças. Na figura seguinte é possível observar a planta da sala onde foi desenvolvida a PES IV.

Figura 7 – Planta da sala do 4.º ano

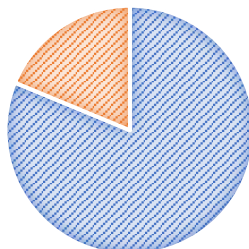


Fonte: Elaboração própria

A turma na qual foi desenvolvida a PES IV era uma turma do 1.º ano de escolaridade constituída por 13 alunos: 10 rapazes e 3 raparigas, colmatando na seguinte representação gráfica:

## CONSTITUIÇÃO DA TURMA

■ Rapazes ■ Raparigas



Fonte: Elaboração própria

Era uma turma que apresentava inúmeras dificuldades ao nível do português, quer na leitura, quer na escrita, e, sobretudo, na compreensão, o que afetava todas as outras áreas do conhecimento. No entanto, de modo geral, estes alunos eram resilientes, procurando sempre ultrapassar os obstáculos e ter sucesso nas aprendizagens. Apesar de manifestarem esta dificuldade ao nível da leitura, os alunos mostravam interesse em fazer jogos de leitura e em ler para os colegas, combatendo assim as suas próprias dificuldades.

No âmbito da matemática, alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático, não associando a abstração empírica com a abstração reflexiva. Nesta linha de pensamento, mostravam como interesse mais evidente nesta área curricular o recurso a materiais didáticos, bem como o uso de materiais de geometria (compasso, transferidor, esquadro e régua).

### **3. A construção da Identidade Profissional Docente: um olhar reflexivo sobre os diferentes contextos**

#### **3.1. Creche**

Na PES I tornou-se imperativo perceber de que forma se organizava o espaço, neste caso a sala de atividades, uma vez que cremos que a organização pode evidenciar uma dimensão social ou uma dimensão educativa. Ou seja, ainda que não sejam dissociáveis, em diferentes momentos valoriza-se uma dimensão em detrimento da outra, como nos alude Oliveira-Formosinho e Araújo (2018). Nesta linha de pensamento, corroboramos os autores quando enfatizam que a criação de contextos de atendimento às crianças é marcada, em cada período, por uma destas direções (Oliveira-Formosinho &

Araújo, 2018). Assim, reportando-nos à sala onde desenvolvemos a nossa experiência, constatamos que a organização da mesma permite que as crianças brinquem livremente pela globalidade do espaço. A sala dispunha de mesas e cadeiras onde as crianças podiam realizar atividades individualmente ou em pequeno grupo. Nesta linha de pensamento, a organização do espaço é um fator muito importante, pois potência aprendizagens únicas, sendo um facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem.

Face ao que foi dito, a sala parece organizar-se no sentido de promover experiências e aprendizagens para as crianças deixando-me inferir que estará subjacente a esta organização uma dimensão educativa.

Outro dos aspetos que me chamou à atenção aquando das minhas observações foi a rotina, ou melhor, a forma como as rotinas estão interiorizadas, pois parecem rotinas intrínsecas às crianças, uma vez que têm presente uma rotina familiar. Quando chegavam à instituição, as crianças reuniam-se todas num espaço próprio para o acolhimento que dispunha de uma televisão onde podiam ver desenhos animados e no qual conviviam com as crianças das restantes salas da creche. Às 9 horas dirigiam-se ao refeitório para o reforço da manhã. Posteriormente, eram encaminhadas para as respetivas salas onde realizavam atividades. Por volta das 11 horas as crianças faziam a higiene e dirigiam-se novamente ao refeitório para almoçar. No fim do almoço as crianças regressavam à sala para a sesta. Por volta das 15 horas as crianças faziam a higiene e eram encaminhadas ao refeitório para o lanche. Após o lanche, as crianças permaneciam na sala onde terminavam, caso necessário, as atividades realizadas na parte da manhã e brincavam livremente até os pais as irem buscar.

Face ao que foi dito, sinto que as rotinas gozam de um papel muito importante no desempenho e desenvolvimento das crianças, uma vez que permitem trabalhar competências transversais, nomeadamente, a autonomia, o pensamento crítico, algumas regras de sociabilidade, entre outras. Assim, a rotina pode ser definida como uma sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do professor, principalmente, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças.

Nas instituições de Educação Infantil, a rotina torna-se um elemento de segurança e conforto, uma vez que orienta as atividades das crianças e dos professores possibilitando a previsão de acontecimentos. Ou como afirma Barbosa:

a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (Barbosa, 2006, p. 201).

A organização de uma rotina deve ser flexível incorporando uma aprendizagem ativa, devendo ser também apoiada pelo adulto. Segundo Bondioli (2004) citado por Gonçalves (2015), as rotinas apresentam uma intencionalidade pedagógica, sendo que o mesmo as define como:

[um] conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender (p. 16).

As rotinas asseguram o desenvolvimento da autonomia e da segurança nas crianças manifestando, assim, um papel importante na vida das mesmas. “A segurança sentida ao conhecerem a organização da rotina proporciona às crianças autonomia e necessidade de aprender como se processa cada momento, permitindo-lhes assim sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” (Zalbaza, 1998, citado por Gonçalves, 2015, p.16).

Segundo Hohmann e Weikart (2011) citados por Gonçalves (2015, p.16), as rotinas permitem que as crianças façam escolhas, tomem decisões e resolvam problemas. Os mesmos autores referem ainda que a rotina diária apresenta um equilíbrio entre os limites e as liberdades da criança.

As rotinas desempenham um papel importante na creche, uma vez que, desde cedo, importa que as crianças compreendam de que forma as situações sociais que vivenciam se organizam. Assim, a criança ganha autonomia para gerir os seus comportamentos em função da diversidade de situações com que se depara no quotidiano. Para isso, é importante a repetição através de acontecimentos regulares.

A organização da rotina apresenta uma intencionalidade diferente consoante as características manifestadas pelo grupo. Para tal, é necessário que haja por parte do educador uma reflexão sobre as características do grupo, considerando o contexto

sociocultural em que as mesmas estão inseridas, para, posteriormente, definir uma sequência de momentos diários.

Assim, a rotina deve oferecer múltiplas e diversificadas experiências às crianças contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da interação social e da linguagem das mesmas. A rotina na valência de creche assenta nos seguintes momentos:

- O momento de acolhimento/saída, destinado à receção e entrega das crianças, bem como à partilha de informação entre a família e a equipa pedagógica;
- O momento das atividades livres/orientadas, define-se pelas brincadeiras livres das crianças, pela apresentação de propostas pedagógicas da responsabilidade do educador e pela realização de projetos da autoria das crianças;
- O momento da refeição, implica a realização do lanche da manhã, do almoço e do lanche da tarde;
- O momento da higiene, destinado aos cuidados corporais das crianças, como lavar as mãos, mudar a fralda e realizar as necessidades fisiológicas;
- O momento da sesta, que proporciona o desenvolvimento e crescimento da criança.

Gonçalves (2015, p. 18)

Durante este primeiro contacto, devo salientar a importância de auxiliar nos vários momentos do dia, como por exemplo refeições e atividades realizadas, sendo esta uma maneira de me integrar mais facilmente e de comunicar com as crianças. Para além disso, tornou-se imperativo observar e registar os interesses e as necessidades das crianças para que nas semanas seguintes a prática pudesse ser ajustada às suas especificidades e aos seus interesses.

Salienta-se ainda a importância da interação adulto-criança, da figura do adulto de referência e da afetividade na valência de creche. A interação adulto-criança caracteriza-se por ser o cerne da ação pedagógica em creche, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 44), “as interações constituem uma dimensão vital da pedagogia”. O tipo de interação praticada pelo educador depende, por sua vez, do/s modelo/s pedagógico/s no/s qual/ais o educador se baseia. Neste registo, a interação adulto-criança pressupõe a participação ativa da criança sendo que, para isso, o educador deve refletir sobre a sua *práxis* no sentido de promover a agência da criança. Inerente a

esta prática encontra-se o respeito pelos direitos da criança bem como a construção de um ambiente educativo propício para se estabelecer tal relação.

Nesta linha de pensamento, torna-se imperativo fazer uma breve abordagem a alguns dos modelos pedagógicos que defendem a promoção da interação adulto-criança em creche.

No que concerne à *Pedagogia-em-Participação*, reconhece-se que esta interação é imprescindível, visto que promove novas aprendizagens envolvendo a cooperação entre os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem no sentido de lhe atribuir uma intencionalidade pedagógica.

Por sua vez, o modelo *Reggio Emilia* defende igualmente a importância de interações nestas idades no sentido de se atingir um determinado fim. Articula-se a aprendizagem com as relações visando um processo de ensino e aprendizagem ativo. Neste modelo as interações são feitas com base em atividades e perguntas constantes, cabendo ao educador gerir e organizar as oportunidades de aprendizagem, incentivando o diálogo. Comungando a ideia de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 46), quando sugerem que “é tarefa do educador estar atento e identificar o nível de prontidão da criança e as situações em que esta poderá realizar aprendizagens”.

Segundo a abordagem *HighScope*, a interação adulto-criança é a base para que a criança tome consciência de si e do outro bem como do mundo físico e social que a rodeia. Esta perspectiva considera que deve existir uma continuidade no processo da criança, que favorece a existência de um vínculo entre a criança e o educador e o conhecimento por parte do educador da criança. É de salientar que o educador deve manifestar continuamente o seu apoio e dar confiança às crianças, respeitando sempre os seus interesses e as suas necessidades.

É sabido que o educador desempenha um papel muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, importa que o educador crie uma boa relação com a criança, uma vez que, tal como já foi referido na presente reflexão, uma boa interação favorece a aquisição de conhecimentos. Assim, a partilha de momentos entre o educador e a criança são representados pela afetividade, que deve ser a base da interação pedagógica. A afetividade permite um desenvolvimento equilibrado das crianças, a motivação para a ida à escola e a participação nas atividades (Luz, 2014). Corroborando Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 46), é na idade de creche que as

crianças “são possuidoras de um grande potencial para se envolverem em relações, vivíveis nos seus gestos, olhar ou na solidariedade e colaboração que evidenciam desde cedo face aos seus pares”.

Nesta linha de pensamento, permito-me inferir que o educador desempenha um papel crucial na vida da criança devendo, por isso, adotar uma postura capaz de acarinhar a criança na instituição na qual é acolhida. Neste registo, a criança sente-se desejada, segura e confiante, sentimentos básicos para a estabilidade emocional da mesma, pois “uma relação afetiva com estas características designa-se por vinculação” (Luz, 2014, p. 5). Contudo, se esta interação for pouco afetuosa o ambiente não é propício para a aprendizagem.

Tal como cita Luz (2014), o educador, aquando da sua *práxis*, deve adotar uma postura baseada em três características fundamentais que promovam a aquisição de autonomia por parte das crianças estabelecendo condições favoráveis à aprendizagem:

- Congruência;
- Aceitação incondicional positiva;
- Empatia;

No que concerne à congruência, esta refere-se à “transparência” do educador, ou seja, ele mostrar quem realmente é, «ser “verdadeiro” com ele próprio e com os outros» (Luz, 2014, p. 5). Por sua vez, a aceitação incondicional positiva pressupõe que o educador “aceite o outro sem julgar” (Luz, 2014, p. 5). Por último, a empatia subentende que o educador manifeste que compreende os sentimentos da criança bem como as suas sensações e emoções vivenciadas.

No seguimento do que foi dito, e tal como observado no meu local de estágio, considero fulcral que o educador possa enveredar pelo caminho da educação emocional, permitindo que a criança se afirme enquanto pessoa. Neste registo, o/s modelo/s pedagógico/s pelo/s qual/ais o educador se orienta, por si só, não cria condições favoráveis à aprendizagem. É imperativo que o educador demonstre sensibilidade para com as crianças. A adoção de uma postura sensível e afetiva por parte do educador é também importante na medida em que influencia os comportamentos e desenvolvimento social da criança, visto que o educador é um modelo a seguir e, citando Luz (2014, p.6), “serve de exemplo para as crianças seguirem através de comportamentos adequados as regras e normas da sociedade”. Tornando-se numa figura de referência:

deve agir de forma exemplar e transmitir às crianças ensinamentos de forma a fomentar um ambiente social saudável, possibilitando que as crianças se integrem no grupo e que também contribuam para esse ambiente social saudável, promovendo situações de afeto entre as mesmas (Luz, 2014, p. 6).

Face ao que pude experienciar em contexto de estágio, apraz-me inferir que a educadora tinha um olhar atento sobre as crianças, individualmente e em grupo, o que lhe permitia perceber os comportamentos das mesmas. Baseando-me nas minhas observações, sinto que a educadora incentivava a criação de ligações de afeto entre as crianças e com ela própria, estabelecendo um ambiente propício para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

### **3.2. Jardim de Infância**

O processo de PES II permitiu perceber de que forma se organizava o espaço, neste caso a sala. Assim, reportando-me à sala onde desenvolvi a minha experiência, foi possível constatar que a organização da mesma permitia que as crianças brincassem livremente pela globalidade do espaço. A sala dispunha de mesas e cadeiras onde as crianças podiam realizar atividades individualmente ou em pequeno grupo e encontrava-se dividida por áreas de atividades, o que me permite inferir que lhe estava subjacente a ideologia do modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa.

No Movimento da Escola Moderna a escola constitui-se como um espaço de cooperação e solidariedade. Deste modo, o cerne da conceção de escola assenta numa comunidade de partilha de experiências e conhecimentos herdados pela cultura. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), relativamente ao espaço, esta abordagem divide-o em seis áreas básicas:

- Biblioteca e documentação;
- Oficina da escrita e reprodução;
- Laboratório de ciências e experiências;
- Carpintaria e construções;
- Atividades plásticas e outras expressões artísticas;
- Espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

Cada um destes espaços deve estar devidamente equipado com elementos que lhe são característicos, devendo ser aproximados à realidade. Nesta linha de pensamento, a

organização do espaço é um fator muito importante, pois potencia aprendizagens únicas, sendo um facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem.

A sala de atividades do pré-escolar constitui um espaço que deve ser dinâmico e flexível assumindo-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Importa salientar que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também, influencia o meio em que vive” (DGE, 2016, p. 21). Ora, como se sabe, cada estabelecimento educativo tem a sua especificidade, dependendo da rede em que está incluído, da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos disponíveis (DGE, 2016).

A organização dos recursos materiais pela sala de atividades influencia a sua utilização enquanto promotores do desenvolvimento das aprendizagens. Esta organização depende da intencionalidade do educador e da dinâmica do grupo de crianças. Assim, é importante que o educador reflita sobre o seu papel e defina as finalidades do processo educativo por forma a planeá-lo de maneira adequada.

Face ao que foi dito anteriormente, os materiais presentes na sala devem ser de fácil acesso ao manuseamento do grupo e revelam-se de extrema importância para a aprendizagem das crianças. Neste registo, o educador deve escolher esses materiais tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Os progressos registados ao longo do ano letivo determinam a introdução de novos materiais e a criação de novos espaços, para que seja desafiador para as crianças e que os interesses das mesmas sejam correspondidos.

Na escolha dos materiais pedagógicos o educador deve priorizar materiais reutilizáveis e materiais naturais, uma vez que estes proporcionam aprendizagens a vários níveis e fomentam a criatividade, contribuindo também para a consciência ecológica e para a colaboração com os pais (por exemplo na recolha dos materiais). Para além disso, devem também ser tidos em conta critérios de qualidade e variedade atendendo à sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.

Outro aspeto que não pode ser descurado aquando da organização da sala de atividades é a forma como são utilizadas as paredes, uma vez que o que se expõe nas paredes constitui uma forma de comunicação representativa dos processos desenvolvidos, tornando-os visíveis para as crianças (DGE, 2016).

Tal como referem Sim-Sim et al. (2008), as crianças levam para a escola experiências e atitudes que são definidas pelas suas origens sociais e culturais. Um exercício fundamental no pré-escolar é proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança. Este exercício pode combater os entraves que existem no desenvolvimento da linguagem nas crianças. Esta interação entre o educador e as crianças é de extrema importância dado que proporciona à criança uma fonte inesgotável de estímulos.

Comungando a ideia referida anteriormente, o educador é um modelo para as crianças e deve ter consciência que enuncia muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez. Nesta linha de pensamento, a interação verbal entre o educador e a criança deve facilitar o desenvolvimento da linguagem. Para isso, torna-se imperativo que existam oportunidades para conversar com as crianças, exigindo por parte do educador tempo para ouvir e conversar com as mesmas (Sim-Sim et al., 2008).

Face ao que pude observar na minha prática de ensino supervisionada, em contexto de estágio no pré-escolar, aprez-me inferir que existiam diversos materiais promotores do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita. Importa referir que sala onde foi desenvolvida a PES III estava organizada por forma a responder às necessidades e interesses de crianças na faixa etária dos 3-4 anos.

Na sala de atividades existia uma área designada área da biblioteca destinada à leitura e à descoberta. Esta zona tinha um sofá para propiciar às crianças um espaço confortável e aconchegante e uma estante com alguns livros. Face ao que pude observar, as crianças, mesmo não sabendo ler, interessavam-se pela leitura, uma vez que pegavam nos livros e tentavam contar as histórias recorrendo às ilustrações. Constatei também que muitas vezes pediam ao adulto para lhes contar a história do livro que escolhiam.

Existiam ainda diversos registos expostos pelas paredes da sala como, por exemplo, produções das crianças, regras da sala, registos diários, projetos, listas de tarefas, entre outros. Penso que o facto de estes materiais se encontrarem expostos são promotores do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, uma vez que servem para dialogar sobre diversas temáticas. Era também notória a curiosidade das crianças em querer saber o que estava escrito em diversos cartazes expostos pela sala.

No seguimento do que foi dito anteriormente, aprez-me inferir que a existência da área da biblioteca na sala de atividades do pré-escolar é uma mais valia, uma vez que

promove o interesse pela leitura e revela a importância da mesma, suscitando curiosidade nas crianças. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), a área da biblioteca é uma das seis áreas básicas de atividades do espaço educativo do Movimento da Escola Moderna e convida à consulta dos materiais que nele existem. Torna-se imperativo que esta área seja confortável e rica em materiais para que se fomente o interesse das crianças no âmbito da leitura e da escrita.

Comungando Oliveira-Formosinho (2013, p. 151), “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”. A manta revela-se também como sendo um local de extrema importância, uma vez que é na mesma que todos os dias as crianças têm a oportunidade de dialogar sobre temas diversificados e onde aprendem constantemente novo vocabulário.

Realço que na área do desenho/produções escritas, quando algumas crianças realizavam produções plásticas tentavam escrever o seu nome recorrendo a pequenos traços que, para elas, simbolizavam o seu nome. Na minha opinião, este é um indício de iniciação à escrita, partindo do interesse e da vontade própria das crianças.

Face ao que foi dito anteriormente, penso que a existência da área da biblioteca (recheada de livros) e da manta (onde se conversa e interage) são dois espaços cruciais na sala de atividades do pré-escolar. O acesso a livros bem como o contacto com novo vocabulário são imprescindíveis nestas idades para o desenvolvimento da criança. Nesta linha de pensamento, o contacto com livros e com a língua é imperativo para que se criem condições para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita.

Sim-Sim et al. (2008) sugerem algumas atividades para estimular as crianças como, por exemplo, o simples ato de pedir para que as mesmas façam recados simples ou mais complexos no decorrer da rotina. A participação das crianças nas diversas atividades realizadas e a constante estimulação das mesmas por parte do educador é também importante visto que exige por parte das crianças explicação verbal.

Para finalizar, saliento que o educador deve sempre prestar atenção à criança quando esta lhe dirige a palavra e aproveitar sempre para ampliar o que ela vai dizendo, auxiliando-a a dizer corretamente algumas palavras e a estruturar frases. Quer isto dizer que não basta a existência de diversificados materiais na sala de atividades no âmbito da

linguagem oral e abordagem à escrita. É também necessário que haja receptividade e predisposição por parte do educador para estimular e desenvolver a criança através da comunicação e do diálogo.

### 3.3. 1.º ano

Um professor, na sua prática, deve adotar uma metodologia com a qual se identifique e que considere vantajosa para propiciar a construção de conhecimentos, valores e atitudes dos seus alunos. A preocupação por estudar os métodos de ensino da leitura e da escrita decorre de um conjunto de motivações pessoais, enquanto futura docente, e pela percepção de algumas lacunas a nível da formação de professores, no que respeita a um aprofundamento desta temática. O estudo dos métodos que permitem a alfabetização é indispensável na formação do docente do 1.º Ciclo. Contudo, o desenvolvimento da prática destes vem a ser influenciado também pelas características do contexto pedagógico onde o docente leciona. Atendendo ao que pude observar da prática docente da orientadora cooperante durante o período de prática de ensino supervisionada, considero pertinente abordar o método de ensino tradicional bem como o método *Jean Qui Rit*, uma vez que, no meu ponto de vista, adotava alguns moldes destes pressupostos.

O método de ensino tradicional, também chamado de método sintético, surgiu na Idade Média e é o mais antigo método de ensino, sendo utilizado até aos dias de hoje. Segundo este método, a letra é a base da iniciação à leitura e à escrita e, após o reconhecimento destes sinais gráficos, são associados entre eles para formar sílabas e, posteriormente, palavras. Aquando da consolidação das fases referidas anteriormente, parte-se para a construção de frases. O gráfico seguinte plasma a sequência explicitada:

Figura 8 - Método de Ensino Tradicional



Fonte: Baseado em Azevedo (2010)

Com o passar dos anos e após se evidenciarem algumas dificuldades pelos alunos, surgiu a necessidade de aprimorar o método sintético, surgindo assim outros métodos de ensino. Entre eles destaca-se o Método *Jean Qui Rit* (Azevedo, 2010).

O método *Jean Qui Rit* surgiu na França com a necessidade de colmatar algumas dificuldades no ensino da leitura e da escrita, tendo chegado a Portugal na década de 70. Foi criado por Marie Brigitte Lemaire e é um método que particulariza o gesto e o ritmo, apelando à generalidade dos sentidos, tal como podemos observar na figura seguinte:

Figura 9 - Método *Jean Qui Rit*

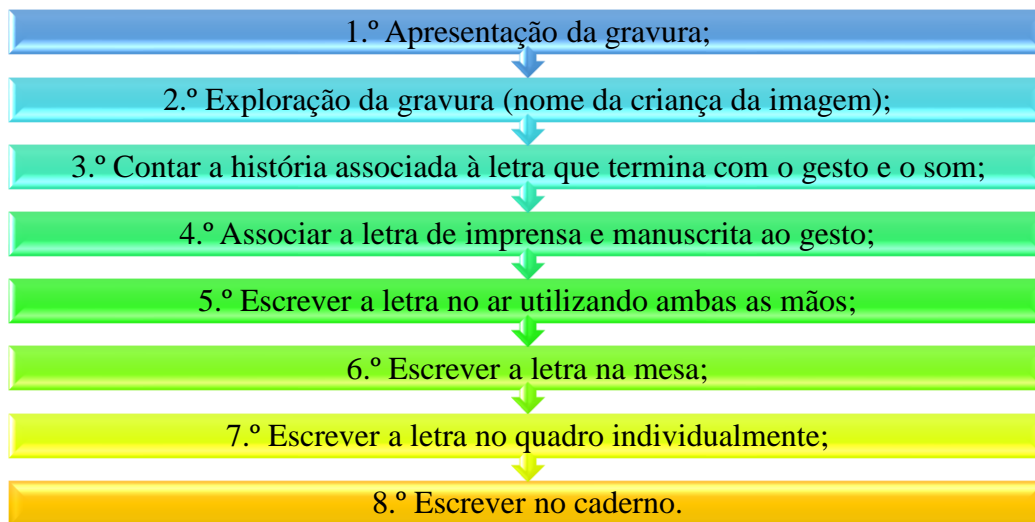


Fonte: Baseado em Azevedo (2010)

Segundo este método, e recorrendo à figura suprarreferida, através da visão o aluno observa, com o ritmo coordena os gestos, o canto articula-se com todos os sentidos mencionados, o gesto assume-se como um recurso para associar o fonema ao grafema e, por fim, através da audição ouve (Azevedo, 2010).

Para a aprendizagem das letras, este método apresenta a seguinte sequência:

Figura 10 - Sequência para a aprendizagem das letras



Fonte: Baseado em Azevedo (2010)

Atendendo ao gráfico plasmado anteriormente, cada letra é associada a um gesto, tal como se pode observar na imagem seguinte:

Figura 11 - Gesto correspondente à letra i



Fonte: Azevedo (2010, p. 11)

Tendo em conta o contexto da PES III no 1.º ano de escolaridade, apraz-me inferir que a orientadora cooperante, aquando da sua prática, recorria a algumas fases deste método. Apesar do método de introdução à leitura e à escrita ser o método de ensino tradicional, a docente, quando iniciava uma nova letra, apresentava a imagem da respetiva letra (recurso fornecido pela editora, neste caso Porto Editora – manual TOP 1.º ano) explorando o nome da criança e do objeto/animal que aparecia na mesma. Posteriormente, procedia à leitura da história correspondente à referida letra e, só depois, os alunos passavam para a escrita da letra em imprensa e manuscrito no caderno e no quadro

individualmente. Nesta linha de pensamento, e face ao que foi dito anteriormente, constato que a professora adaptou o método *Jean Qui Rit* tirando dele o proveito que entendia ser mais adequado com aquela turma naquele contexto.

### **3.4. 4.º ano**

No âmbito da PES IV deparei-me com uma turma constituída por 13 alunos sendo que 4 deles já se encontravam referenciados com relatório técnico-pedagógico. Apesar de os 4 alunos mencionados anteriormente se encontrarem abrangidos por medidas seletivas, é urgente refletir sobre a educação inclusiva, uma vez que em alguns destes casos não se verifica qualquer evolução por parte das crianças, ou seja, as medidas não estão a surtir efeito e é urgente repensar sobre as mesmas.

Antes, porém, importa lembrar que já a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro) definiu a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial, sugerindo a prestação de apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno, prevendo, igualmente, atenção do ensino em instituições específicas, quando comprovadamente o exigem o tipo e o grau de deficiência da criança.

Não obstante, só nos anos 90 é que a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular, ou seja, regulamentou-se e definiu-se o regime educativo especial nas escolas do ensino regular, através da publicação do decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este diploma teve uma grande importância dado que criou uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passou a ter o direito de aderir à classe regular. Estava implícito, nesta legislação, que a escola teria de estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características. Esta responsabilização da escola obrigaria a uma flexibilização do processo de ensino e aprendizagem.

A 7 de janeiro de 2008, o decreto-lei n.º 3/2008 veio revogar a legislação que até então existia. E, apesar de vários pontos serem determinantes na comparação destes dois documentos, um fator foi determinante na sua diferenciação, uma vez que a população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto

na Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde – CIF (2007).

O decreto-lei n.º 3/2008 preconizava a existência de um único documento oficial, o PEI – Programa Educativo Individual – que estabelecia as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. Este PEI era elaborado por professores e psicólogos e devia ser acordado com a família do aluno. Criou, ainda, um Plano Individual de Transição (PIT) que complementava o PEI, preparando a integração pós-escolar, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impedissem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. O mesmo documento legal circunscrevia a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP), formalizando a separação entre a Educação Especial – exclusiva para os alunos que apresentem NEECP identificados por referência à CIF – e os Apoios Educativos, que prestavam atendimento aos restantes alunos com dificuldades escolares.

Face a esta pequena resenha histórica, constatamos que Portugal, além de profícuo no processo legislativo, no âmbito da educação especial, também demonstra um particular interesse em atender os alunos com Necessidades Educativas Especiais, modificando-se a escola para acomodar estes alunos, criando-se, por exemplo, escolas especializadas no atendimento a alunos com deficiência e incapacidade: auditiva, visual, com perturbação do espectro de autismo e com multideficiência.

Ora, no sentido de dar continuidade ao processo de inclusão, a 6 de julho de 2018 foi publicado em Diário da República o novo regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, acompanhado pela operacionalização do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, respetivamente).

O decreto-lei n.º 54/2018 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, definindo os princípios e normas que garantem a inclusão, visando responder à pluralidade das necessidades e potencialidades de cada aluno, conferindo-lhes um papel ativo e participativo. Define como prioridade a aposta numa escola inclusiva na qual “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). Quer isto dizer que cada aluno tem o direito a uma educação inclusiva que responda às suas necessidades, potencialidades e expectativas. Para isso, deve-se construir um Projeto Educativo comum

e plural, no sentido de responder aos múltiplos contextos apresentados, conferindo aos alunos a participação e sentido de pertença, contribuindo para uma sociedade mais coesa.

Urge a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos alunos como mais-valia. Neste registo, a escola deve encontrar e adotar ferramentas capazes de lidar com a diversidade e a diferença para que seja viável adequar o processo de ensino e aprendizagem às características apresentadas por cada aluno, “mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p. 2918). Para isso, o presente decreto-lei aposta na autonomia das escolas e no reforço da intervenção dos docentes de educação especial, estipulando também outras medidas que se encontram explícitas nos artigos do mesmo, como, por exemplo, o reforço do papel dos pais ou encarregados de educação, envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Ao conferir autonomia às escolas, o Governo pretende responder às necessidades de cada contexto. Nesta linha de pensamento, cabe a cada escola identificar os obstáculos com que o aluno se depara para, posteriormente, adotar estratégias que superem esses mesmos obstáculos. Desta forma, assegura-se que todos e cada aluno tenham acesso às aprendizagens e ao currículo explorando as suas potencialidades.

Para que estas medidas se concretizem, torna-se imperativo que se adotem modelos curriculares flexíveis, uma comunicação recíproca entre docentes e encarregados de educação, e monitorização das intervenções aplicadas para garantir a contínua eficácia das mesmas. De modo a garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) seja atingido por todos os alunos, o decreto-lei em análise consagra uma visão contínua e integrada do percurso escolar de cada aluno oferecendo uma educação qualificada durante a escolaridade obrigatória.

Como princípios orientadores da educação inclusiva, o decreto-lei n.º 54/2018 define: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima. No que concerne à participação dos pais ou encarregados de educação, prevê-se que os mesmos têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu educando. Caso os pais ou encarregados de educação não exerçam as suas funções a escola apropriar-se-á das respetivas medidas.

Relativamente às linhas de atuação para a inclusão, estas devem consagrar medidas que respondam à pluralidade das necessidades apresentadas por todos e cada um dos alunos ajustando os modelos de intervenção, numa “escola onde todos encontrem

oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente (...) valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2921).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão visam a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo a igualdade de oportunidades. As medidas universais são respostas educativas que a escola dispõe e visam a promoção da participação e a melhoria das aprendizagens e são dirigidas a todos os alunos. São exemplos de medidas universais a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Relativamente às medidas seletivas, estas têm o objetivo de colmatar as necessidades às quais a aplicação das medidas universais não respondeu. São exemplos de medidas seletivas os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. Por sua vez, as medidas adicionais visam colmatar as necessidades que persistem e que exigem recursos especializados. São consideradas medidas adicionais a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Quanto à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI), a mesma é composta pelos seguintes elementos: docente de educação especial, docente titular de turma, técnicos que intervêm com o aluno, outros docentes do aluno, um dos docentes que coadjuva o diretor, três membros do conselho pedagógico e um psicólogo. A EMAI tem a função de:

- Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- Elaborar o relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano de individual de transição;

- Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

A inclusão dos alunos na respetiva turma e nas rotinas da escola, bem como o acesso ao currículo, a integração na vida pós-escolar e a participação social é assegurada pelo centro de apoio à aprendizagem, estrutura agregadora de recursos humanos e materiais. Para uma melhor resposta das escolas às necessidades e potencialidades dos seus alunos, as escolas podem desenvolver parcerias com outras instituições que apoiem os serviços prestados pela mesma.

Quanto ao processo de identificação da necessidade de medidas, o mesmo é efetuado por iniciativa dos encarregados de educação, dos docentes, dos serviços de intervenção precoce ou outros serviços que intervêm com a criança. No mesmo constam as razões que levaram a essa necessidade, podendo integrar um relatório médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental.

O relatório técnico-pedagógico (RTP) fundamenta a mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e faz parte do processo individual do aluno. Este depende da aprovação dos encarregados de educação e, em caso de discordância, deve ser fundamentada pelos mesmos. Posteriormente, o relatório técnico-pedagógico é homologado pelo diretor.

Quanto ao programa educativo individual (PEI), refere-se à operacionalização das adaptações curriculares para o aluno e contempla as competências e aprendizagens a desenvolver pelo mesmo, bem como as estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo avaliativo. O programa educativo individual deve ser acompanhado do plano individual de transição (PIT) que visa promover a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional.

As escolas devem assegurar que todos os alunos têm direito à participação no processo de avaliação. Para isso, podem existir adaptações ao processo de avaliação que devem constar no processo do aluno, como por exemplo, leitura de enunciados, acompanhamento por um docente, utilização de tempo suplementar, adaptação do espaço ou do material, etc. No final do percurso escolar todos os alunos têm direito à certificação e ao diploma de conclusão da escolaridade obrigatória.

Face ao que foi dito, e atendendo aos pressupostos dos normativos legais, entende-se que, atualmente, a inclusão nas escolas públicas abrange a maioria das crianças e jovens com deficiência. Todavia, os alunos portugueses com deficiência, independentemente do seu nível de alteração e de participação não podem escolher frequentar uma escola especializada, aberta todo o ano, com uma equipa multidisciplinar

alargada e com estruturas e recursos especializados, sem antes terem de passar pela escola regular e terem de justificar e fundamentar o seu “pedido de encaminhamento”, denotando-se, na minha opinião, alguma perversidade nesta primeira imposição, precisamente por impor.

Este normativo sugere, ainda, que a escola pública terá de se reconfigurar, modernizar e centrar mais no aluno, abraçando a diversidade que atualmente a caracteriza. Ou seja, dando especial enfoque à flexibilização curricular (que enfatiza a possibilidade de substituição de até 25% do currículo obrigatório por projetos da escola), a escola pretende criar medidas e procedimentos mais atuais, dirigidos à promoção da equidade e do sucesso educativo de todos, chegando a todos os alunos através das medidas universais, seletivas ou adicionais de gestão curricular.

Corroborando Leite e Brás (2019), o decreto-lei n.º 54/2018 vem reforçar os direitos dos alunos a uma educação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, através da participação e do sentido de pertença em condições de equidade. As autoras consideram que o decreto-lei em análise vem abolir o sistema de categorização dos alunos colocando o enfoque nas respostas educativas e reforçando o papel dos pais ou encarregados de educação. Desta forma, o decreto-lei em apreço parece promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos e cada um dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo este considerado um direito fundamental pelas autoras.

Contrapondo estes últimos argumentos com o Parecer da Pró-Inclusão da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, por todas as razões já enunciadas, verifica-se uma grande heterogeneidade na aplicação do decreto-lei n.º 54/2018, uma vez que há escolas que já adotaram esta lei e outras que ainda caminham para tal. Assim, torna-se imperativo que se adote uma visão holística para que sejam tomadas decisões promotoras de uma Educação Inclusiva capaz de servir todos os alunos com equidade. Para tal, o Parecer da Pró-Inclusão defende que é necessário clarificar alguns conceitos presentes neste decreto-lei evitando-se e/ou mitigando-se situações como as que tive a oportunidade de presenciar no decorrer da minha PES IV.

Face à caracterização da turma apresentada anteriormente no presente trabalho e tendo em conta o que pude experienciar durante a minha prática de ensino supervisionada, considero que é muito importante a comunicação entre a professora titular e os elementos da EMAI para que os alunos possam ter as medidas adequadas às suas necessidades em determinado momento e progridam no processo de ensino e aprendizagem.

Em jeito de conclusão, apraz-me referir que, enquanto futura docente, reconheço grandes potencialidades neste normativo que prevê a inclusão e a equidade de todos os estudantes, sobretudo do ponto de vista filosófico. Não obstante, pelo contacto que fui tendo no terreno, assumo que para o entendimento de todos os estudantes ser efetivo não basta termos um enquadramento legal, porque ninguém muda por decreto, por um lado, e porque há evidências da existência de um fosso entre o que é legislado e o que é executado, por outro. Assim, importa, antes de mais, desconstruir conceitos, pre e pré-conceitos, no que à educação especial diz respeito, assumindo a responsabilidade e a humildade em trabalhar colaborativamente no sentido de se fazer mais e melhor para torna efetiva a inclusão especial, mas a todos os intervenientes no processo educativo. Em todo o caso, apesar de tudo, creio que muito se fez e faz para a inclusão.

## **Considerações finais**

Com a realização das práticas de ensino supervisionadas e posterior elaboração do relatório individual reflexivo destaca-se a importância de uma parte prática na formação de professores, visto que é nesta componente que as estudantes põem em prática os conhecimentos ao nível da valência teórica. É ao nível da parte prática que o estudante encara a realidade e tem acesso a como se processa esta atividade docente, entendendo tudo o que a mesma envolve. Nesta linha de pensamento, é preciso conhecer o sistema educativo para saber como, quando e de que forma intervir.

Podemos então afirmar que a prática de ensino supervisionada se assume como um momento determinante na nossa formação enquanto futuras docentes, complementando a formação teórico-prática adquirida durante os primeiros anos do percurso académico. Esta, além de nos ajudar a desenvolver instrumentos de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, dotou-nos de capacidades para identificar problemas, refletir acerca deles e procurar soluções através do recurso à investigação, as quais, acreditamos, nos permitirão dar resposta aos desafios profissionais futuros.

Comungando esta ideia, em suma, considero que a realização da prática de ensino supervisionada é bastante enriquecedora e vantajosa para os discentes, uma vez que alarga a visão dos mesmos ao nível da profissão que irão exercer.

Apraz-me ainda inferir que as orientadoras cooperantes que me acompanharam ao longo destes 2 anos de formação mostraram sempre total disponibilidade para auxiliar-

me em tudo o que fosse necessário, bem como nas planificações das atividades realizadas. Fui sempre muito bem integrada deixando-me à vontade para todo o tipo de atividades que tivesse interesse em realizar, atendendo aos interesses e necessidades dos grupos, personificando o modelo de trabalho colaborativo como se deseja no âmbito da educação.

Como criei uma grande ligação com os alunos, sendo sempre muito respeitada pelos mesmos, sinto que consegui estabelecer uma relação pedagógica empática, o que, segundo muitos autores, potencia as aprendizagens, pois antes de estas acontecerem tem de haver motivação e/ou predisposição. Destaco ainda o facto de ter criado um grande laço com toda a comunidade educativa do Centro Escolar de Duas Igrejas, instituição onde realizei grande parte das minhas práticas de ensino supervisionadas.

Estou certa de que ser professor, hoje em dia, não é aquele que transmite apenas a informação aos alunos e vai-se embora no final da aula, mas sim aquele que precisa de saber ouvir e perceber os alunos e conhecer o contexto sociocultural onde está inserido para poder adaptar as suas práticas.

Comungando esta ideia, apraz-me inferir que esta prática supervisionada foi muito benéfica para a minha formação enquanto futura docente, permitindo-me fazer uma comparação entre contextos totalmente díspares comprovando a necessidade de ajustar a prática educativa à situação na qual o docente se insere, ou seja, entendo que urge também (re)pensar os modelos de formação inicial, no sentido de se formar profissionais críticos, reflexivos e capazes de considerar as especificidades do contexto e as singularidades de cada aluno.

## **Parte II- Componente Investigativa**

## Capítulo I – Enquadramento teórico conceptual

### 1. História e evolução do Ensino Básico em Portugal

Em Portugal, até ao século XI, pouco se falava em ensino. As únicas referências de ensino eram a Sé de Braga, com 4 alunos, e um colégio de rapazes junto à Sé de Coimbra. No dealbar do século XII, surgem duas novas escolas: uma junto à Sé do Porto e outra no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. Contudo, ambas as referências mencionadas anteriormente eram movidas por uma componente teológica com fins eclesiais (Mendonça, 2011, p. 2).

Nesta linha de pensamento, é possível inferir que em Portugal o ensino foi impulsionado pela Igreja, sendo ministrado junto delas ou mesmo nas próprias. Nesta época existiam as escolas episcopais e as escolas monásticas. No que concerne às escolas episcopais, o ensino era direcionado para a formação do clero, no qual os estudantes eram direcionados para a vida eclesial. Porém, mais tarde, o ensino foi alargado a outros estudantes que não pretendiam seguir esta orientação. Por sua vez, nas escolas monásticas, o ensino era direcionado para a Teologia e as disciplinas eram divididas em dois grupos: *trivium* e *quadrivium*. O *trivium* era composto por três disciplinas, sendo elas: Gramática, Retórica e Dialética. Quanto ao *quadrivium*, este era constituído por quatro disciplinas: Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Comungando esta ideia, é possível inferir que este conjunto de sete disciplinas apresenta um carácter enciclopédico e, segundo Mendonça (2011, p. 3), era denominado no seu todo por Artes Liberais. Para além disso, importa referir que o *quadrivium* se destinava à compreensão da Bíblia.

A partir da segunda metade do século XIII, o ensino passou a chegar a outras pessoas que não pertenciam ao clero, permitindo a abertura das aulas às mesmas. Porém, mesmo com esta flexibilidade, Portugal ficava atrás dos outros países no que diz respeito ao ensino, o que levava a que alguns estudantes partissem em busca de melhores ofertas de ensino. Estas regalias eram apenas possíveis em membros da alta sociedade o que conduzia a que a maior parte da população portuguesa fosse analfabeta.

No século XV começaram a existir formas de ensino distintas quando a nobreza “tornou usual o recurso a perceptores, muitos deles oriundos do estrangeiro, o que provocou o aumento do grau de exigências face ao seu nível cultural” (Mendonça, 2011,

p. 3). Nesta linha de pensamento, era evidente a reprodução das desigualdades sociais consoante o grupo ao qual as pessoas pertenciam.

Com o desenvolvimento do comércio e da indústria surgiu a necessidade da instrução e da implicação da família na educação dos filhos. Comungando esta ideia, no século XVI, inicia-se uma nova fase da educação através da “implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem” (Mendonça, 2011, p. 4).

A faixa etária para o início da educação era 10 anos, porém foi gradualmente diminuindo ao longo dos anos. No século XVII, a criança era vista com um ser frágil e inacabado, assumindo-a como uma tábua rasa no que concerne aos conhecimentos. Nesta linha de pensamento, a criança era apenas o recetor/depósito de aprendizagem e a educação visava a aquisição de disciplina, imposição de regras e autoridade.

No século XVIII, alguns pedagogos defendiam que deveriam existir mudanças na educação, enaltecendo as crianças e discutindo o perfil do professor. Contudo, as teorias desses pedagogos não influenciaram de forma cabal a prática do ensino, caracterizando-se esta época pela aplicação de métodos rígidos e severos visando a disciplina e a autoridade. Ainda neste século, o ensino era maioritariamente destinado aos rapazes, uma vez que cabia às mulheres as tarefas domésticas.

Contudo, com a revolução liberal de 1820 e a instauração da monarquia constitucional em 1822, Portugal viveu períodos conturbados originando instabilidade. Este período foi marcado por avanços e recuos na educação. Com a Carta Constitucional de 1826 surgiu o conceito de obrigatoriedade escolar e a instrução primária passou a ser um direito civil para todos os cidadãos. “Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de ler, escrever e contar” (Mendonça, 2011, p. 7). Ainda segundo este autor, em 1835, com o decreto de 7 de setembro, a educação passou a ser gratuita para todos os cidadãos passando também a responsabilizar os pais e as entidades locais na necessidade da frequência escolar a partir dos 7 anos de idade. Todavia, a frequência escolar não se verificou, de forma efetiva, continuando assim a enfatizar-se a implementação da obrigatoriedade escolar. Neste século verificava-se ainda um reduzido número de professores e de escolas públicas.

Instituir e alargar a escolaridade básica, obrigatória e gratuita foi ganhando expressão em Portugal, apesar de que, no século XX, continuava ainda a existir uma elevada taxa de analfabetismo, o que preocupava o regime devido à imagem internacional que o país passava. Consequentemente, foram tomadas medidas com vista à diminuição da taxa de analfabetismo criando-se estruturas de apoio às famílias mais carenciadas. Todavia, as diretrizes ideológicas do regime passaram a ser introduzidas no ensino com o objetivo de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados segundo os valores Deus, Pátria e Família (Mendonça, 2011, p. 12).

Com a constituição de 1933 o ensino primário passou a designar-se, pela primeira vez, por ensino básico, constituindo-se por um ciclo elementar de 4 anos e um complementar de dois anos.

Outro dos instrumentos políticos mais influentes nesta expansão educacional foi o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), encetado por aquela organização, a pedido de Portugal. Este PRM, que envolveu seis países da região mediterrânica -Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia- efetuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspectivadas as necessidades de mão de obra qualificada até 1985. Face às necessidades de desenvolvimento verificadas constatou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia contribuir para o processo de desenvolvimento (Mendonça, 2011, p. 15).

No seguimento do que foi dito anteriormente, e de acordo com os dados estatísticos das décadas de 50 a 70, a taxa de analfabetismo diminuiu gradualmente. Contudo, é notável a discrepância da taxa de analfabetismo entre o sexo masculino e o sexo feminino.

Em 1970, o Ministério de Veiga Simão pensou em construir as bases do sistema educativo, visando efetivar a escolaridade obrigatória e democratizar o ensino. Neste ministério reconheceu-se também a importância do apoio social às famílias para a efetivação da escolaridade básica universal e gratuita. A escolaridade obrigatória alargou-se assim para um período de oito anos: quatro anos de ensino primário e quatro anos em escolas preparatórias, extinguindo assim o ciclo complementar. Neste registo, passaram a integrar os objetivos do ensino básico aspetos referentes à formação e personalidade dos alunos, como o desenvolvimento físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico.

De acordo com os novos objetivos propostos, o ensino preparatório, com a duração de quatro anos, deu especial relevância à formação do aluno, ao nível do desenvolvimento das suas aptidões, de modo a possibilitar-lhe a escolha de uma via escolar ou profissional adequada à sua personalidade. Por outro lado, o ensino primário supletivo para adultos foi também instituído através do Dec-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro (Mendonça, 2011, p. 19).

Após o movimento revolucionário de 1974, a escolarização desenvolveu-se exponencialmente, incentivando-se a uma maior implicação social na educação, induzindo-se dinâmicas educativas em populações não escolarizadas. Foram criados novos programas para o ensino básico, através de uma nova organização pedagógica. Estes programas agregavam áreas como: Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde. Comungando esta ideia, pode-se inferir que, após o 25 de abril de 1974, se apostou na inovação curricular através de igualdades de oportunidades no acesso à educação e da garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória.

No seguimento do que foi dito anteriormente, as últimas décadas do século XX, foram marcadas pela reorganização do ensino, na qual os alunos passaram a ser vistos de uma outra forma e a escola ganhou outra dimensão. Passa a admitir-se que o sistema educativo não depende apenas das suas características nem das características dos alunos, implicando também uma boa formação de professores e de outros técnicos e dos contextos.

Atualmente, o ensino é enquadrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo e por outros documentos orientadores, como por exemplo, o Programa e Metas Curriculares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, entre outros. O 1.º Ciclo do Ensino Básico é compreendido por 4 anos e, segundo o decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, as áreas disciplinares de frequência obrigatória são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), a Educação Física, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar e Inglês (no 3.º e 4.º ano). A matriz-curricular base inclui ainda Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação que são áreas de integração curricular transversais, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo. A Educação Moral e Religiosa constitui-se como uma disciplina de frequência facultativa. Para terminar, existem ainda as atividades de enriquecimento curricular,

sendo estas de caráter facultativo, incluindo uma possível indicação de uma língua estrangeira.

## **2. O Perfil do professor no século XXI**

Atualmente, teorizar acerca do perfil ideal de professor constitui um grande desafio da escola do século XXI, uma vez que a educação se encontra fortemente impregnada numa forte intencionalidade política onde o professor é associado à execução de normativos e à função tecnicista de ensinar.

A imagem do professor tem sofrido metamorfoses e, nos dias de hoje, vê-se-lhe incumbida a tarefa de reinventar práticas pedagógicas numa perspectiva de inovação e reconstrução da identidade profissional. Nesta linha de pensamento, e na atual sociedade, onde nos confrontamos com o individualismo, a competitividade, o conformismo social, o relativismo moral e diferentes fraturas sociais, não basta ensinar conteúdos. É crucial que o docente forme jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens, potenciando a agência e desenvolvendo a sua autonomia.

Perante este paradigma social, torna-se imperativo perceber quais as competências essenciais no desempenho da profissão docente, que serão mobilizadas para atuar em variados contextos. É ainda importante perceber que os conhecimentos que o docente adquiriu na sua formação podem não ser aplicáveis à atualidade e, nesse sentido, deve manter-se em formação permanente ao longo da vida, respondendo à coerência e à articulação que lhe é exigida.

Comungando com Fraga (2019), a formação inicial de professores não é um fim em si mesma, sendo interpretada à luz de uma conceção sistémica. Deste modo, segundo Fraga (2019, p. 602) a formação dos professores assenta em três dimensões:

Figura 12 - Dimensões da formação de professores

### Formação dupla:

- Combinação da formação acadêmica com a formação pedagógica e didática;

### Formação profissional;

### Formação de formadores:

- Influencia o isomorfismos que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.

Fonte: Baseado em Fraga (2019)

Noutra perspetiva, Medina e Domínguez (1989) citado por Fraga (2019), defendem que a formação de professores se constitui como a preparação e emancipação profissional em realizar crítica, reflexiva e eficazmente um método de ensino promotor de aprendizagens significativas nos alunos, colmatando num trabalho colaborativo com os colegas para que, em equipa, desenvolvam o projeto educativo comum. Neste registo, o docente é encarado como um sujeito reflexivo e inovador.

Corroborando Garcia (1999) citado por Fraga (2019), a formação de professores deve ser um processo sistemático e organizado numa perspetiva de aperfeiçoamento e enriquecimento da competência profissional implicada em tarefas de formação. Nesta linha de pensamento, a formação de professores é vista como uma aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional, num sentido contínuo de educação permanente, pessoal e profissional. Indo ao encontro do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo ao preconizar princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores, como:

- a) Formação inicial de nível superior;
- b) Formação contínua, numa perspetiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica quer no da articulação teórico/prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas;
- f) Formação que estimule uma atitude crítica e atuante, em referência à realidade social;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação;

- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e autoaprendizagem.

Em suma, emerge o desígnio de que a formação de professores é um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional de um docente. A dinâmica e complexidade do sistema educativo bem como a evolução do papel do professor determinam, por si só, uma formação progressiva que se encontra distante de estar concluída. Ou como tão bem refere Fraga (2019):

A realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu caráter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão (p. 605).

Nóvoa (1999) citado por Fraga (2019), respondendo à necessidade de uma nova cultura profissional, defende que a necessidade de mudança deve pautar-se por critérios de exigência em relação à carreira docente. No decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto encontra-se plasmado o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor:

“a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência. b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais” (p. 5570).

Ainda no referido decreto-lei encontram-se alguns referenciais que integram determinados procedimentos que ajudam a definir um perfil de profissional docente, tais como: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida; aspetos estes que já foram referidos anteriormente. A relação entre o pessoal e o profissional de cada professor estabelece a maneira própria de ser e de ensinar, efetivando-se assim o processo de formação como professor.

Na aceção de Nóvoa (1999),

(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de

ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16).

Nesta linha de pensamento, a identidade profissional de um docente é um processo contínuo de construção do que é ser professor, pois não nascemos professores, vamos-nos tornando a cada dia.

Face ao que foi dito, não podemos dissociar a construção da profissão docente da identidade profissional, uma vez que estão intimamente interligadas, assentando num processo individual realizado no âmbito da relação pedagógica em contexto de sala de aula e no contacto entre pares.

A este propósito, Roldão (1999, pp. 82-83) apresenta um conjunto de competências dos profissionais docentes que podem sumariar-se no seguinte perfil:

Figura 13 - Competências dos professores segundo Roldão

Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem;

Analisar/confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular;

- a nível nacional e global;
- a nível de cada contexto escolar e individual.

Ter uma visão prospetiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais;

Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização;

Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares;

Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos;

Organizar as atividades e metodologias de forma adequada;

Gerir os tempos e os espaços - individual e colaborativamente;

Prever o desenvolvimento da sua ação com rigor e flexibilidade;

Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas;

Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem;

Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões práticas curriculares.

Fonte: Baseado em Roldão (1999)

Num olhar diferente sobre as competências essenciais ao professor para a sua atividade profissional, Paulo Freire (2012) estabelece um conjunto de saberes necessários à prática educativa, sendo eles:

Figura 14 – Competências dos professores segundo Freire

Rigorosidade metodológica	Respeito aos saberes do educando
Pesquisa	Estética e ética
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Corporificação da palavra pelo exemplo
Reconhecimento e assunção da identidade cultural	Crítica sobre a prática
Reconhecimento de ser condicionado	Consciência do inacabamento
Bom senso	Respeito à autonomia do ser do educando
Alegria e esperança	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
Convicção de que a mudança é possível	Apreensão da realidade
Segurança, competência profissional e generosidade	Curiosidade
Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	Comprometimento
Tomada consciente de decisões	Liberdade e autoridade
Reconhecer que a educação é ideológica	Saber escutar
Criticidade	Disponibilidade para o diálogo
Querer bem aos educandos	

Fonte: Baseado em Freire (2012)

Comungando esta ideia, não se pode dissociar as competências da relação com a profissão, impondo-se uma formação de professores mais competentes capazes de adotar uma postura reflexiva e problematizadora do desenvolvimento da sociedade em permanente mutação. Ou seja, face aos múltiplos desafios, exige-se uma constante (re)construção da profissionalização do docente, ou como nos diz Bonifácio (2010), o professor será, consoante as circunstâncias, o professor-arquiteto, o professor-influenciador e o professor-construtor de forma a satisfazer os desafios emergentes do século XXI, pois reconhece-se a existência de “pluralidade de conceitos sobre o significado do vocábulo profissão e o seu entendimento tem tido várias perspectivas e

recomposições sociais, económicas e culturais” (Bonifácio, 2015, p. 23) conforme o tempo particular se vive.

### **3. O envolvimento parental**

Segundo Marques (1998, p. 43), o primeiro documento oficial português a abordar o envolvimento parental foi a Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976. Neste documento estava expresso que “os pais têm o direito e o dever de educar os seus filhos e defende a cooperação entre o Estado e as famílias no que concerne à Educação”. Ao longo dos anos foram aprovadas novas leis relacionadas com o envolvimento parental que permitiam:

- Participação dos pais nos conselhos de turma;
- Criação de associações de pais nas escolas;
- Realização de reuniões regulares com a associação de pais;
- Os pais ganham lugar no conselho pedagógico e no conselho de turma.

Este novo enquadramento jurídico confere aos pais um papel mais ativo nos processos de avaliação, uma vez que os docentes passaram a ter o dever de informar os pais sobre todos os aspetos inerentes à avaliação dos alunos.

Neste registo, os pais passaram a ter um papel mais ativo enquanto educadores dos seus filhos no sentido de realizarem com eles atividades de aprendizagem em casa, ajudando-os nos trabalhos de casa bem como estimulando-os na promoção de valores e atitudes. Porém, para desempenharem corretamente estes papéis, os encarregados de educação precisam de mais informações e conhecimentos para serem capazes de desenvolver tais capacidades.

Nesta linha de pensamento, Maria Filomena Gaspar, na sua obra “Projeto Mais-Pais: Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais”, refere que

O termo “pais” é utilizado de uma forma geral, englobando não apenas o que usualmente e tradicionalmente consideramos os “pais” de uma criança, mas também no seu sentido mais global de a figura parental ser a pessoa, ou as pessoas, que cuida ou cuidou, que tem a custódia e responsabilidade pela criança, assim como preocupação em relação a esta, incluindo qualquer combinação de adultos que tomem conta da criança, sem implicar necessariamente uma conceção convencional de família nuclear (Gaspar, 2004, pp. 63-64).

Por conseguinte, torna-se imperativo clarificar o termo “envolvimento parental” dado que é um termo que tem vindo a ganhar destaque e que se relaciona com diferentes práticas educacionais. Gaspar (2004), para definir este conceito, distingue-o do conceito de “cooperação” que considera ser a relação escola-casa onde os pais desempenham um papel pouco ativo. Assim sendo, a autora recorre à definição de Wolfendale (1985) para clarificar o termo “envolvimento parental”, que defende que este envolvimento só acontece quando os pais:

- Têm um papel central e ativo na tomada de decisões e na sua implementação;
- São percebidos como tendo poder e “especialidade” equivalentes aos do educador, apesar de diferentes;
- Estão aptos quer a contribuir, quer a receber serviços (reciprocidade);
- Estão aptos a partilhar responsabilidades, de tal modo que quer eles, quer os profissionais, são mutuamente responsáveis e responsabilizáveis. Isto implica uma partilha de informações, responsabilidades, aptidões, tomada de decisões e disponibilidade. Esta parceria implica partilha de poder e de especialidades.

(Gaspar, 2004, pp. 71-72)

Nestes pressupostos, os pais deixam de ser apenas recetores de informações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, tornando-se parceiros dos mesmos, dado o papel ativo que desempenham. O envolvimento parental só é passível de acontecer quando os modelos pedagógicos dos educadores assim o permitem, uma vez que ainda há muita resistência para que tal aconteça. Assim, é essencial que haja encorajamento para a comunicação entre os pais e os educadores, criando-se pontes entre a escola e a casa e quebrando-se, assim, as barreiras.

Em boa verdade, as questões do envolvimento parental têm vindo a ganhar relevo e, neste alinhamento, Gaspar (2004) traz à colação um estudo sobre a temática em apreço feita nos EUA por uma plêiade de autores refletindo sobre os resultados obtidos. Estes resultados permitiram constatar que existem divergências entre as perspetivas dos pais e as perspetivas dos educadores. Foi também possível observar que existe uma incoerência entre o que os pais dizem que fazem com os filhos e o que realmente fazem, ou seja, muitos pais diziam que realizavam diversas atividades com os filhos, como escrever, contar e ler, mas na realidade isso não acontecia, pois, a educadora não identificava esse contributo. Para além disso, os educadores que participaram neste estudo consideravam

que um dos principais obstáculos à concretização do envolvimento parental era a falta de interesse dos pais neste processo. Por sua vez, os pais consideravam que precisam de mais informações e de serem orientados para que possam realizar atividades em casa com os seus filhos. Contudo, importa considerar que os pais não têm todos as mesmas crenças sobre a educação dos seus filhos, o que gera desigualdades nos seus comportamentos. Assim, os educadores devem adotar estratégias flexíveis que sejam adequadas a todas as famílias proporcionando um envolvimento positivo.

Por outro lado, a aprendizagem no contexto de casa é vista como complementar, e, conseqüentemente, os pais assumem, neste processo, o papel de educadores complementares. Não obstante, não se pretende transformar os pais em profissionais de educação, mas sim utilizar as contribuições que só eles podem dar por forma a propiciar que as aprendizagens ocorram da melhor forma possível. Alguns exemplos de estratégias que os pais podem implementar em casa para promover o envolvimento parental são, por exemplo, atividades no âmbito da leitura e da matemática proporcionando momentos de aprendizagem que fazem a ponte casa/escola.

Nesta linha de pensamento, Gaspar (2004) apresenta alguns argumentos, enunciados por Wolfendale (1985), que defendem o envolvimento parental quer em casa quer na escola, nomeadamente:

- Os pais e os professores têm em comum um papel pedagógico que incorpora um aspeto de proteção e de crescimento no papel de ensino;
- Os pais e os professores partilham a responsabilidade de maximizar o potencial de aprendizagem das crianças e de criarem oportunidades de experiências agradáveis e desafiadoras;
- Os pais e os professores têm algumas aspirações comuns relativamente ao progresso da criança e ao sucesso desta numa variedade de situações de vida.

Gaspar (2004, p. 96)

Assim, no sentido de se potenciar a relação casa/escola, a autora define os seguintes objetivos:

- Os pais obterem conhecimentos relacionados com a educação, a aprendizagem dos seus filhos bem como métodos utilizados pelos professores;
- Os pais terem voz ativa no processo de tomada de decisões;

- Estabelecimento de uma relação com o professor o que permite conhecer o mesmo e vice-versa;
- Reconhecimento dos esforços dos professores e apoio por parte dos pais;
- Facilitar a comunicação entre os pais e os professores abrangendo esta comunicação a outros membros da família.

(Gaspar, 2004, p. 103)

Apesar das evidentes potencialidades, existem diversos obstáculos à concretização do envolvimento parental, conforme sistematizados por Gaspar (2004):

1. Problemas devido à falta de recursos;
  - a. Falta de formação para os educadores trabalharem com os pais e na avaliação de práticas educativas;
  - b. Falta de recursos materiais e de tempo;
2. Problemas resultantes de dificuldades de comunicação;
 

Estes problemas advêm das divergências entre os educadores e os pais no que concerne aos seus valores e às suas ideologias sobre a infância e o papel dos pais.
3. Problemas resultantes das crenças dos educadores e dos pais sobre o “profissionalismo”;
 

Por vezes os pais não querem fazer comentários acerca dos métodos de ensino dos educadores para não ser mal interpretados. Existem também casos em que alguns docentes não aceitam partilhar os seus conhecimentos e as suas estratégias com os pais.
4. Outros problemas relativos aos pais.
  - a. Falta de tempo e energia;
  - b. Falta de poder no contexto escolar devido à resistência encontrada.

(Gaspar, 2004, pp. 115-124)

Segundo Oliveira (2014), a creche surgiu como uma resposta social para dar apoio às famílias que, por motivos económicos, tinham de ir trabalhar e não podiam cuidar dos seus filhos durante o horário de trabalho, obrigando-os, assim, a encontrar alternativas. No entanto, esta resposta vai evoluindo e como refere Gabriela Portugal (1998) citada por Oliveira (2014, p. 7) “a maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo”. Isto é, pretende-se que os pais procurem as creches no sentido de oferecerem aos seus filhos uma boa educação que proporcione um desenvolvimento íntegro.

Nesta linha de pensamento, as creches desenvolvem uma metodologia de trabalho no sentido de promover às crianças o desenvolvimento ao nível social, motor e psicológico, uma vez que nesta faixa etária as crianças são mais permeáveis às aprendizagens e experiências vividas.

Oliveira (2014) considera que o ponto fundamental para a concretização do envolvimento parental é a comunicação, visto que é através dela que os educadores e os encarregados de educação partilham informações inerentes às crianças. Impondo-se, desta feita, é essencial promover uma comunicação fluída e profícua, capaz de estabelecer uma boa relação entre ambas as partes apresentando disponibilidade para se apoiarem mutuamente.

Face ao que foi dito anteriormente, o envolvimento parental não se circunscreve ao acompanhamento da educação dos seus educandos, mas sim à participação e cooperação no processo de ensino e aprendizagem, bem como às atividades realizadas na escola, sugestões de projetos, entre outros. Ou seja, uma parentalidade positiva proporciona às crianças oportunidades únicas de aprendizagem, podendo facilitar as mesmas na realização de atividades e na aquisição de capacidades e competências.

Neste registo, a família e a escola devem trabalhar para um fim/objetivo comum: “proporcionar às crianças condições, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (Oliveira, 2014, p. 10).

#### **4. Fatores que influenciam o sucesso escolar das crianças**

Quando se fala em insucesso escolar importa, primeiro de tudo, definir este conceito, na medida em que a ideia de sucesso pode variar de cidadão para cidadão, uma vez que cada pessoa terá uma definição própria mediante a ênfase que dá à avaliação qualitativa.

O insucesso escolar constitui-se como uma questão de crucial importância, reunindo consenso nesse âmbito entre professores, alunos, encarregados de educação e políticos. Contudo, há uma divergência no modo como o insucesso escolar é perspectivado, principalmente no que diz respeito às estratégias para o solucionar.

Segundo Benavente e Correia (1980), o insucesso escolar caracteriza-se por ser constante, massivo e cumulativo, podendo estar presente em todos os níveis de ensino. Por sua vez, Martins e Cabrita (1993), referem que o insucesso escolar acontece quando não se atingem os objetivos pressupostos. Nesta linha de pensamento, podemos inferir

que um aluno apresenta insucesso escolar quando não atinge os objetivos propostos dentro do limite de tempo estabelecido.

Para explicar o insucesso escolar, Benavente (1990), apresenta duas teorias: a teoria dos dotes e a teoria do *handicap* sociocultural. A teoria dos dotes refere-se às capacidades que os alunos apresentam, colocando o enfoque na inteligência e nos seus dotes naturais. Por sua vez, a teoria do *handicap* sociocultural justifica o sucesso ou insucesso do aluno com base na herança cultural que este dispõe, ou seja, grupo de inserção e base cultural. Desta forma, a teoria do *handicap* sociocultural revela preocupações a nível social levando a escola a procurar dar resposta a todos os alunos, compensando os mais desfavorecidos. Tal como refere a autora (1990, p. 717), “a teoria do handicap sociocultural permitiu desenvolver atividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória”.

A este propósito, Bourdieu (1996) sugere que a classe social de onde a criança é proveniente, influencia os seus níveis de realização. De modo geral, as classes sociais mais elevadas incutem perspetivas também elas mais elevadas nos seus educandos. Por outro lado, as classes mais baixas inspiram profissões de menor prestígio pelo facto de não terem grandes aspirações. Contudo, não se pode nem deve generalizar, pois como bem refere Benavente (1990), a criança, quando inicia o seu percurso académico, já leva com ela um historial que vai influenciar todo o seu percurso. Este pressuposto constitui a teoria socioinstitucional, na qual a família se apresenta como uma referência influenciando o modo como as crianças encaram a escola.

Igualmente, Fernandes, Pires e Formosinho (1991) referem que as causas do insucesso escolar são múltiplas e muitas vezes contraditórias. Contudo, concluem que a maioria se relaciona com o nível socioeconómico e cultural da sua família e com a influência exercida pelo professor.

Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (1991) evidencia outro facto crucial no que diz respeito ao insucesso escolar. Na maioria dos casos de retenção do ano letivo, as crianças repetem novamente todas as matérias e recomeçam tudo da mesma forma, com os mesmos processos e cometendo os mesmos erros. Neste registo, deve existir a preocupação de ajustar o método de ensino e atender às necessidades da criança.

Gomes (1987), por sua vez, apresenta alguns estudos reveladores de que as classes sociais mais desfavorecidas apresentam mais insucesso escolar. O apoio prestado pelas famílias, os materiais a que têm acesso e as aspirações futuras influenciam o desenvolvimento da criança. Tal como também refere Martini e Boruchovitch (2001), o estrato social e o nível sociocultural do agregado familiar podem constituir-se como obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem. Os alunos provenientes de estratos sociais mais baixos podem estar expostos a ambientes familiares pouco estimulantes. Existe ainda uma estreita relação entre as habilitações dos pais e o desempenho dos educandos, uma vez que se constituem como uma variável nas perceções pessoais das crianças.

## Capítulo II – Enquadramento contextual e metodológico

### 1. Metodologia

O desafio de investigar em educação é fazer dos obstáculos encontrados ao longo da investigação indutores na construção do conhecimento, sobretudo ao aceitá-lo, como um quadro em que “o sujeito que conhece, os objectos a conhecer e as modalidades de conhecimento são efeito das implicações fundamentais do poder-saber” (Popper, 1996, pp. 30-31) e que vem revolucionar a abordagem das questões sobre o poder e das suas transformações históricas, bem como entender as oposições como meios de processamento de informação, ou seja, conseqüentemente aprendizagens. Assim, materializar um trabalho desta natureza impõe que se recorra a contributos teóricos distintos. De certa forma, inscreve-se naquilo a que Santos (2010, p. 47) pensa ser a nova divisão científica da ciência, na medida em que “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros”.

Portanto, importa ter por referência que “uma investigação não é, pois, uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 18). Nestes pressupostos, as metodologias de investigação foram sendo mobilizadas consoante o rumo que a investigação foi tomando, nunca descartando à partida as possibilidades de escolha, conscientes de que o cerne da riqueza do trabalho se evidencia nesta diversidade, pois

como em tantas outras práticas vinculadas à experiência humana, a questão reside em determinar a identidade daquilo que falamos e o grau de coerência que se alcança entre aquilo que se fiz e aquilo que se faz. E, conseqüentemente, nas oportunidades que os critérios de cientificidade e os que a ação-intervenção social oferece para aproveitar a riqueza epistémica que possuem para indagar, explicar e modificar as suas realidades quotidianas (Caride, 2011, p. 117).

Nestes pressupostos, impõe-se situar esta investigação num paradigma qualitativo, ancorada nos princípios consagrados na Carta Ética e assumindo que as nossas escolhas não foram nem poderiam ser aleatórias, pois consideramos que “os processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo

educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 5).

## **2. Problemática**

A escola do século XXI é marcada pela pluralidade dos contextos e pela diversidade na sala de aula/atividades. Nesta linha de pensamento, os desafios da escola são múltiplos, complexos e variados, dado que a escola tem de se adaptar à constante mudança e evolução da sociedade, multicultural por sinal, direcionando o ensino com base na equidade. Ou seja, adequar-se aos contextos e a cada criança, independentemente da sua cor, etnia ou estrato social, combatendo as desigualdades provocadas pela massificação.

Contudo, o insucesso escolar é cada vez mais uma problemática de grande relevância na atualidade, dadas as implicações que representa no desempenho das crianças e na evolução da sociedade. Atualmente, o país e o mundo encontram-se em galopantes transformações, onde dominam as tecnologias. Nesta linha de pensamento, o insucesso escolar pode comprometer o desenvolvimento do país, uma vez que um indivíduo pouco alfabetizado não pode participar com propriedade na evolução do país (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006).

Torna-se, assim, imperativo perceber de que forma o nível socioeconómico influencia as aprendizagens dos alunos do 1.º CEB, uma vez que ao constatar os fatores que influenciam o percurso académico dos alunos, estes podem ser mitigados e/ou esbatidos desde tenra idade, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência desta questão central surgem outras igualmente pertinentes:

1. De que forma as habilitações académicas dos encarregados de educação influenciam as aprendizagens dos alunos?
2. O envolvimento parental influencia o desempenho académico dos alunos?
3. Estará a idade dos pais relacionada com o sucesso escolar?

Estas são algumas questões que serão analisadas ao longo da investigação e as quais servirão de sustento para a resposta à questão central do presente estudo.

## **2.1. Objetivos da investigação**

A definição dos objetivos é o cerne de qualquer investigação, pois ao definirem-se os objetivos claros e concretizáveis, de certa forma, antecipa-se o caminho a trilhar, isto é, a metodologia a adotar, sendo que a frágil definição dos objetivos poderá comprometer toda a investigação.

Atendendo ao explicitado anteriormente, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a relação entre a aquisição das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB e o nível socioeconómico das famílias;
- Aferir o contexto e o nível socioeconómico das famílias;
- Perceber de que forma o envolvimento parental influencia o desempenho académico dos alunos.

Na linha destes objetivos gerais, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Relacionar o aproveitamento escolar dos alunos com o nível socioeconómico das famílias;
- Analisar o nível socioeconómico das famílias;
- Analisar as práticas de envolvimento parental.

Deste modo, esta investigação estruturar-se-á de forma coerente e articulada, no sentido de dar resposta aos objetivos acima elencados, recorrendo-se, para o efeito, aos instrumentos que se revelem ajustados para a recolha dos dados pretendidos, como de seguida se sistematiza:

Tabela 1 - Proposta da Investigação

Proposta da investigação: aferir a relação/conexão entre o nível socioeconómico das famílias e as aprendizagens dos alunos	
Paradigma de investigação qualitativo	
Duas linhas de trabalho empírico:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental</li> <li>Estudo de caso</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo geral 1</li> </ul> Aferir o contexto e o nível socioeconómico das famílias.	
Para quê?	Como?
OE1 – Analisar o nível socioeconómico das famílias.	Análise documental; Atividades realizadas com os alunos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo geral 2</li> </ul> Compreender a relação entre a aquisição das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB e o nível socioeconómico das famílias.	
Para quê?	Como?
OE2 – Relacionar o aproveitamento escolar dos alunos com o nível socioeconómico das famílias.	Análise documental; Atividades realizadas com os alunos; Observação participante.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo geral 3</li> </ul> Perceber de que forma o envolvimento parental influencia o desempenho académico dos alunos.	
Para quê?	Como?
OE3 – Analisar as práticas de envolvimento parental.	Análise documental; Atividades realizadas com os alunos; Observação participante.

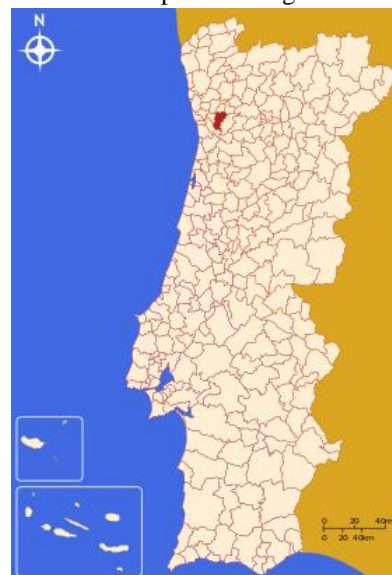
Fonte: Elaboração própria

## 2.2. Contexto da investigação

Qualquer investigação tem, imperativamente de se ajustar ao contexto e às suas especificidades, pois o que resulta para uns desagrada substancialmente a outros. Esta investigação em particular decorreu em Paredes.

Nos últimos anos, o concelho de Paredes tem vindo a investir na área da Educação, optando pela renovação do parque escolar concelhio principalmente aos níveis de pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Para além disso, este concelho tem vindo a integrar projetos com o objetivo de oferecer uma educação sólida e dinâmica visando a melhoria da qualidade do ensino bem como o sucesso educativo. A imagem seguinte situa no mapa de Portugal o concelho de Paredes.

Figura 15 - Localização do concelho no mapa de Portugal



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes>

### 2.2.1. Caracterização da Instituição

O Agrupamento de Escolas de Cristelo, inserido em Paredes, é constituído por 3 estabelecimentos de ensino:

- Escola Básica e Secundária de Cristelo;
- Escola Básica de Sobrosa;
- Centro Escolar de Duas Igrejas.

Este agrupamento integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa aplica-se em territórios económica e socialmente desfavorecidos onde predomina a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Assim, o programa TEIP visa prevenir e reduzir a taxa de abandono escolar num determinado agrupamento de escolas/escolas não agrupadas. São também objetivos deste programa a redução da indisciplina e violência nas escolas e a promoção do sucesso educativo da comunidade discente (DGE, s.d.).

Outro projeto no qual o Agrupamento de Escolas de Cristelo se encontra inserido é o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Este projeto, tal como o programa TEIP, visa promover o sucesso escolar e a qualidade de ensino. As escolas desempenham um papel autónomo no que respeita à conceção e adoção de projetos educativos próprios.

Esta autonomia permite às escolas fazer alterações ao nível organizacional e pedagógico, mais concretamente ao nível didático e de gestão curricular. Esta autonomia por parte das escolas permite uma resposta mais eficiente às necessidades dos alunos bem como um acompanhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade (DGE, s.d.).

Integra também o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, projeto que

visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (DGE, s.d.).

O Centro Escolar de Duas Igrejas, estabelecimento de ensino pertencente ao Agrupamento de Escolas de Cristelo, é a instituição na qual se realizou a presente investigação. Esta instituição compreende a valência de pré-escolar bem como de 1.º ciclo.

Figura 16 - Centro Escolar de Duas Igrejas



Fonte: <https://www.cm-paredes.pt/pages/359>

No que concerne às instalações do Centro Escolar de Duas Igrejas, estas são muito recentes oferecendo excelentes qualidades. Nesta linha de pensamento, a instituição dispõe de 3 salas de valência Pré-Escolar, 7 salas de 1.º Ciclo, 6 salas de apoio pedagógico e salas temáticas (1 sala de Ciências, 1 sala de Matemática, 1 sala para a Cozinha Pedagógica e 1 sala para a Expressão Plástica). O Centro Escolar de Duas Igrejas dispõe ainda de um pavilhão desportivo com balneários para assegurar a higiene pessoal dos alunos.

No seguimento do que foi dito anteriormente, os espaços que a instituição oferece vêm fortalecer todo o apoio, segurança e bem-estar da criança. O Centro Escolar de Duas

Igrejas encontra-se bem equipado, apresentando assim as condições necessárias que promovem o desenvolvimento íntegro das crianças que o frequentam.

Torna-se imperativo referir que todas as salas se encontram em boas condições e bem equipadas ao nível dos materiais didáticos. Verifica-se que existe material didático diversificado, que atende às necessidades dos alunos, sendo este um facto muito importante, uma vez que permite alargar as experiências das crianças, diversificando o processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

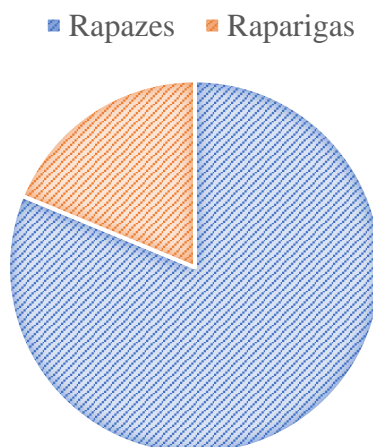
Na revisão da literatura pudemos apurar que o meio exerce uma grande influência ao nível da educação das crianças e, nesta linha de pensamento, importou conhecer o contexto sociocultural onde as crianças estavam inseridas, uma vez que, o sujeito não é visto como um ser moldável pelo meio, mas sim como um ser em desenvolvimento que vai, através da sua ação, recriar progressivamente o meio, ou seja, se o meio age sobre o indivíduo, este não é passivo, pois sobre ele também vai agir. Neste registo, através da análise do meio em que a criança se insere, percebe-se melhor como é que a criança cresce e se desenvolve, dando maior importância às suas necessidades e às suas características.

### 2.2.2. Caracterização da Turma

A turma na qual foi desenvolvida esta investigação é uma turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 13 alunos: 10 rapazes e 3 raparigas, colmatando na seguinte representação gráfica:

Gráfico 3 – Constituição da turma

#### CONSTITUIÇÃO DA TURMA



Fonte: Elaboração própria

É uma turma que apresenta inúmeras dificuldades ao nível do português, quer na leitura, quer na escrita e, sobretudo, na compreensão, o que afeta todas as outras áreas. No entanto, de modo geral, estes alunos são resilientes procurando sempre ultrapassar os obstáculos e ter sucesso nas aprendizagens. Apesar de manifestarem esta dificuldade ao nível da leitura, os alunos mostram interesse em fazer jogos de leitura e em ler para os colegas, combatendo assim as suas próprias dificuldades.

No âmbito da matemática, alguns alunos apresentam dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático, não associando a abstração empírica com a abstração reflexiva. Nesta linha de pensamento, mostram como interesse mais evidente nesta área curricular o recurso a materiais didáticos, bem como o uso de materiais de geometria (compasso, transferidor, esquadro e régua).

Em 13 alunos, 4 encontram-se referenciados com relatório técnico-pedagógico, cujas medidas seletivas se apresentam na seguinte figura:

### Aluno A: 10 anos

- **Perturbação de hiperatividade/ Défice de atenção (PHDA);**
- Durante as aulas está constantemente distraído e irrequieto. Deste modo, quando estão a ser lecionados os conteúdos, o aluno não está atento. Nos momentos de realização de exercícios/atividades o aluno apresenta inúmeras dificuldades;
- No RTP para além das medidas universais consta a medida seletiva “apoio tutorial” através das mentorias;
- O aluno faz medicação diariamente devido à perturbação referida anteriormente;
- No entanto, as medidas não estão a surtir efeito, uma vez que não se tem verificado melhorias no processo de ensino e aprendizagem, pelo que urge repensar nas mesmas.

### Aluno B: 10 anos

- **Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI);**
- Défice cognitivo: O aluno apresenta um atraso de 2 anos entre a idade intelectual e a idade cronológica;
- No RTP do aluno, para além das medidas universais, constam as seguintes medidas seletivas: Percursos curriculares diferenciados; Adaptações curriculares não significativas; Antecipação e reforço das aprendizagens (apoio prestado por outro docente, todos os dias, fora da sala de aula);
- Ao longo do ano letivo tem-se verificado uma grande evolução, uma vez que o aluno está a progredir bastante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao nível da matemática.

### Aluno C: 10 anos

- **Perturbação Específica da Aprendizagem - Dislexia;**
- O aluno apresenta muitas dificuldades na escrita e na linguagem;
- No RTP do aluno, para além das medidas universais, constam as seguintes medidas seletivas: Percursos curriculares diferenciados; Adaptações curriculares não significativas;
- Trata-se de um aluno que no início do ano letivo apresentava baixa autoestima. No entanto, ao longo do ano e com o auxílio da professora titular conseguiu ultrapassar essa barreira, o que se revelou bastante benéfico no que se refere às aprendizagens;
- O aluno tem apresentado evoluções ao longo do ano escolar, comprovando assim que as medidas se encontram ajustadas às suas necessidades.

### Aluno D: 10 anos

- **Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI);**
- Défice cognitivo: O aluno apresenta muitas dificuldades na compreensão e aquisição das aprendizagens;
- No RTP do aluno, para além das medidas universais, constam as seguintes medidas seletivas: Percursos curriculares diferenciados; Adaptações curriculares não significativas;
- O aluno tem apresentado pouca evolução ao longo do ano pelo que urge repensar nas medidas a implementar.

Atendendo ao que pude experienciar neste estágio, apraz-me referir que se tratava de uma turma bastante unida, na qual os alunos com mais capacidades mostravam interesse em ajudar os colegas que apresentavam maiores dificuldades. Nesta linha de pensamento, concluo que as crianças demonstravam competências no domínio do trabalho colaborativo e o espírito de entreaajuda.

Esta turma demonstrava uma grande capacidade de se relacionar uns com os outros, verificando-se o desenvolvimento do sentido crítico e do saber ouvir. Era um grupo sociável, comunicativo, afetivo e autónomo. Tratava-se de crianças com uma forte ligação com a professora titular de turma, sobressaindo o lado emotivo das mesmas, assim como a relação pedagógica positiva que mantinham com a docente.

No seguimento do que foi dito anteriormente, e tal como pude experienciar durante a PES IV, um dos interesses mais evidentes das crianças era ir ao quadro e a hora de intervalo onde podiam brincar livremente. No que se refere às disciplinas, os alunos manifestavam maior interesse pela Matemática e pelo Estudo do Meio.

### **2.3. Recolha de dados**

É nosso entendimento que qualquer investigação deve integrar múltiplos procedimentos de recolha e análise de dados que, conjuntamente, poderão potenciar e acrescentar informação sobre a questão investigada, sobre as preocupações decorrentes, assim como contribuir para a concretização dos objetivos propostos.

Ora, as múltiplas técnicas de recolha de dados e tratamento da informação utilizadas são, à posteriori, alvo de análise, de questionamento e de reflexão, pois como concetualiza Aires (2011),

a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas (p. 13).

Ou seja, independentemente da quantidade de instrumentos mobilizados é imperativo que após a recolha se proceda ao respetivo tratamento.

No que ao processo de investigação diz respeito, este “inicia-se com uma abordagem clara no âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (LeCompte & Preissle, 1993 citado por Aires, 2011, p. 20). Contudo, todas as fases ulteriores estabelecem entre si relações complementares, estando

profundamente ligadas entre si, pois como referem os mesmos autores “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (p. 14). Assim, no que concerne o processo de investigação em apreço, privilegiou-se como instrumentos de recolha de dados a observação participante, as tarefas/atividades desenvolvidas e a análise documental.

### **2.3.1. Observação participante**

A observação participante teve um papel preponderante na recolha de informação, na medida em que num estudo de natureza qualitativa, o observador adequa grande parte do tempo a observar o fenómeno em estudo, levando o investigador a interagir com os elementos do grupo, fazendo de si um observador participante, que se for membro integrante do grupo tem uma atividade de participação no fenómeno em estudo (Coutinho, 2011).

Em boa verdade, a possibilidade de estar e participar ativamente no contexto onde decorre o estudo traduz-se numa mais-valia, indo ao encontro da aceção de Carmo e Ferreira (2008) ao enfatizarem que quando um investigador opta por uma observação participante, tem oportunidade de aprofundar muito mais o objeto de estudo, o que no nosso estudo de outra forma não poderia ocorrer, pois através da observação participante não só poderíamos ir ao encontro das necessidades do público-alvo, como tínhamos de imediato o *feedback* daquilo que se ia desenvolvendo, como nos pareceu desejável e coerente ao processo.

### **2.3.2. Tarefas/atividades desenvolvidas**

Para ferir a relação/conexão entre o nível socioeconómico das famílias e as aprendizagens dos alunos foram realizadas algumas atividades com ambos, partindo da obra “A maior flor do mundo” de José Saramago.

Para a exploração desta obra foram planificadas três aulas, cujas se encontram em anexo: a primeira para o momento da pré-leitura, a segunda para a leitura e interpretação da obra e a terceira para a realização de um teatro de fantoches na qual foi pedida a participação dos encarregados de educação para obter dados para a presente investigação.

Ao longo das duas primeiras aulas realizadas foi possível verificar as dificuldades dos alunos quer ao nível da compreensão e da interpretação, quer ao nível da produção

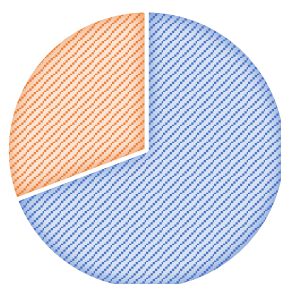
textual verificando-se muitos erros de ortografia. Nestas duas aulas os alunos recontaram a obra para apresentarem na terceira aula, no teatro de fantoches.

Na atividade da terceira aula onde se pretendia que os alunos construíssem um fantoche com a ajuda do encarregado de educação, com o objetivo de aferir as práticas de envolvimento parental, apenas 5 alunos cumpriram com o prazo de entrega do fantoche. À data da apresentação do teatro recorrendo ao fantoche apenas 9 alunos tinham o fantoche, sendo que 4 não cumpriram com a realização da tarefa, colmatando no seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Dados obtidos na tarefa solicitada

### DADOS OBTIDOS

■ Elaborou o fantoche    ■ Não elaborou o fantoche



Fonte: Elaboração própria

Considero pertinente realçar que os alunos e respetivos encarregados de educação que não cumpriram com a tarefa têm apresentado algumas dificuldades no que diz respeito ao acompanhamento dos educandos na vida escolar, como por exemplo, falta de comparência nas reuniões de avaliação.

Apresentam-se em seguida algumas evidências da apresentação dos alunos aos colegas.

Figura 18 - Apresentação do teatro de fantoches



Fonte: Elaboração própria

### **2.3.3. Análise documental**

Através da análise do meio em que a criança se insere percebe-se melhor como é que a criança cresce e se desenvolve, dando maior importância às suas necessidades e às suas características.

Comungando esta ideia, a organização do processo de ensino e aprendizagem é determinada pelas orientações da sociedade em que a criança se insere, assim como as normas, leis e regras. A finalidade última da organização educativa consiste em concretizar estas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas. As aprendizagens só são alcançadas se as famílias e a comunidade envolvente forem incluídas no processo e se as experiências que os alunos levam para a escola forem integradas no mesmo.

As famílias e a comunidade envolvente participam ativamente no processo de ensino e aprendizagem do Centro Escolar de Duas Igrejas, integrando as tomadas de decisões, supervisionando a contabilidade escolar relativamente aos seus resultados educativos, ajudam a avaliar o progresso, participam em atividades de aprendizagem dos alunos e em programas educativos que dão resposta às necessidades dos mesmos. Nesta linha de pensamento, a instituição oferece assim maiores oportunidades para se conseguir o sucesso escolar e a participação ativa das famílias no processo educativo dos seus educandos.

Esta participação da comunidade desempenha um papel fulcral no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para além de trazer benefícios para as aprendizagens

dos alunos, contribui para a superação das desigualdades de género, de etnia, sociais, entre outras, através da colaboração dos membros dessas famílias.

Quando existe um vínculo participativo entre o que acontece nos lares destas famílias e a escola, a escola consegue responder às reais necessidades dos alunos e da comunidade, sendo ao mesmo tempo, uma ajuda para superar dificuldades, preconceitos e estereótipos, que estes frequentemente experienciam (Agrupamento de Escolas de Cristelo, 2018, p. 7).

Face ao que foi dito, o Centro Escolar de Duas Igrejas é flexível para integrar a comunidade no processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a diversidade do mesmo, uma vez que habitualmente os seus intervenientes são sempre os mesmos.

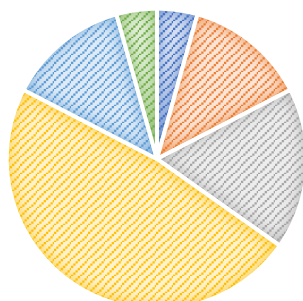
No que à caracterização dos encarregados de educação diz respeito, apurou-se que o contexto originário das famílias é maioritariamente rural onde prevalecem pequenas e médias empresas ligadas ao mobiliário. Tal como refere o Projeto Educativo, o crescimento económico, social e demográfico é negativo sendo que existe um grande número de famílias economicamente deficitárias, dependendo muitas vezes de subsídios de um dos membros. Constatou-se também que num número significativo de famílias é comum a dependência do álcool, o que muitas vezes gera conflitos e agressões familiares. Verifica-se um baixo nível cultural da maioria dos encarregados de educação, sendo que um número considerável de crianças habita com os avós, o que culmina com o aumento do número de alunos ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Foi ainda possível apurar as habilitações literárias dos representantes do agregado familiar dos alunos, pai e mãe, sendo que apenas num dos alunos se contabiliza a tia visto que é com a mesma que o aluno reside pelo facto de ser órfão. Exclui-se desta análise irmãos ou outros membros do agregado familiar. Constata-se que a maioria frequentou a escola apenas até ao 6.º ano de escolaridade sendo que apenas um concluiu a atual escolaridade obrigatória.

Gráfico 5 - Habilitações literárias do agregado familiar

## HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO AGREGADO FAMILIAR

■ 2.º ano ■ 3.º ano ■ 4.º ano ■ 6.º ano ■ 9.º ano ■ 12.º ano

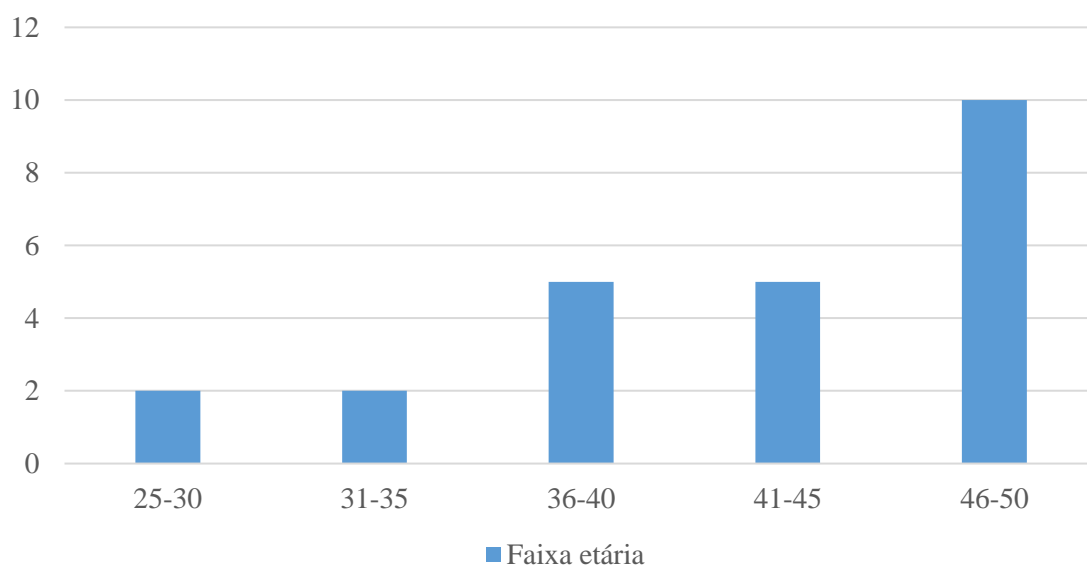


Fonte: Elaboração própria

Para além dos dados apresentados anteriormente, foi possível recolher as idades desses mesmos representantes, verificando-se que a maioria se encontra na faixa etária dos 46-50 anos, tal como se encontra plasmando no seguinte gráfico:

Gráfico 6 - Idades dos representantes do agregado familiar

## Idades dos representantes do agregado familiar



Fonte: Elaboração própria

### **3. Apresentação e análise dos resultados obtidos**

Ao conferir que os alunos e respetivos encarregados de educação não cumpriram com a realização da tarefa e cruzar com os dados socioeconómicos respetivos apurou-se o seguinte:

- Duas encarregadas de educação têm como habilitações literárias o 3.º ano de escolaridade e são domésticas;
- Uma encarregada de educação tem como habilitações literárias o 6.º ano de escolaridade e é costureira;
- Uma encarregada de educação tem como habilitações literárias o 6.º ano e é tia do educando. O educando é órfão tendo ficado ao encargo dos tios. No entanto o tio faleceu há pouco tempo, pelo que a família atravessa um período difícil.

O Agrupamento de Escolas de Cristelo, onde se insere o Centro Escolar de Duas Igrejas, coloca o enfoque em estratégias de combate ao abandono escolar. Contudo, algumas famílias consideram que a ida à escola implica gastos acrescidos e é uma “perda de tempo”, constituindo assim uma grande preocupação para a educação.

Verifica-se que os alunos são provenientes de um meio familiar carenciado, uma vez que no ano letivo transato a maioria dos alunos beneficiou de apoio social escolar. De modo geral, os pais são trabalhadores do setor secundário e as mães domésticas. No que concerne ao seu nível de escolaridade, limita-se maioritariamente ao primeiro ciclo do ensino básico seguindo-se o segundo ciclo.

Tal como consta nos censos de 2011, houve um grande aumento da população, o que se repercutiu num abrandamento económico, refletindo-se na redução de oferta de trabalho e, conseqüentemente, aumento do desemprego e dependência de subsídios do Estado.

O sucesso académico é uma das principais metas do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Cristelo, onde decorreu este trabalho. Nesse sentido, aferimos que foram criados recursos e ferramentas monitorização dos resultados escolares, visando a identificação de problemas e estratégias para ultrapassar os mesmos. Aliás, esta prática acontece entre os 0 e os 6 anos, como previsto no decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, definindo a Intervenção Precoce como sendo

o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social (art.º 3, Decreto-Lei n.º 281/2009).

O crescimento económico, social e demográfico é negativo sendo que existe um grande número de famílias economicamente deficitárias, dependendo muitas vezes de subsídios de um dos membros. Constatou-se também que num número significativo de famílias é comum a dependência do álcool, o que muitas vezes gera conflitos e agressões familiares. Verifica-se um baixo nível cultural da maioria dos encarregados de educação, sendo que um número considerável de crianças habita com os avós, o que culmina com o aumento do número de alunos ao abrigo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Face aos dados plasmados anteriormente, consultados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Cristelo, pode-se inferir que o nível socioeconómico das famílias é tendencialmente baixo. Nesta linha de pensamento, a aquisição de aprendizagens significativas parece estar, neste contexto analisado, intimamente relacionada com o nível socioeconómico das crianças, uma vez que a criança sofre influência do meio no qual está inserida. Ora, se o meio é pouco escolarizado, as aspirações sobre o futuro das crianças não serão tão elevadas, o que se repercute nas intenções das crianças. Assim, também pudemos confirmar que o escasso envolvimento parental, conceito que se refere às atividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda, poderá influenciar diretamente o sucesso educativo das crianças, uma vez que estas veem o adulto como um modelo a seguir. Pois, as atitudes da criança tendem a refletir e/ou reproduzir as atitudes do seu adulto de referência.

Na senda de Davies (1989) o conceito de envolvimento designa “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos em casa, na comunidade ou na escola” (p. 249). Logo, a existência ou falta deste envolvimento tenderá a promover o sucesso escolar particularmente no que aos níveis troca de informação, educação dos pais e apoio à escola concerne, como nos sugere Marques (1992, p. 70) ao apontar o envolvimento parental como a “inserção responsável, dinâmica e constante dos Encarregados de Educação, não só no processo educativo dos alunos, como no próprio Projeto educativo da Escola”, como pudemos confirmar na escola em apreço.

Na aceção de Brandão (1988) podemos definir envolvimento como:

a cooperação significativa entre pais e a escola que tenha em vista melhorar os resultados escolares dos alunos, promover a qualidade de ensino, rentabilizar os programas escolares e criar um sistema eficiente de informação e comunicação entre a escola e a família e vice-versa (p. 32).

Nestes pressupostos, parece que quando o encarregado de educação incentiva o seu educando a ir mais além e participa no seu processo de ensino e aprendizagem transmite à criança o acompanhamento que esta necessita para se criarem as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, como aliás enfatiza Dunst (2000), ao sugerir que corresponsabilizar aspira resultados potenciadores de desenvolvimento, ao contrário de gerar dependências. Isto é, concorre no sentido de maximizar as competências que já existem e contribuem para se gerarem novas. Por conseguinte, a participação e a cooperação dos encarregados de educação nos processos educativos dos seus educandos revelam-se vantajosas para o desenvolvimento integral dos mesmos, bem como para a aquisição de aprendizagens significativas.

Essa participação e cooperação confere às crianças maior segurança, autonomia interesse na realização de atividades, estimulando o desenvolvimento da mesma em diferentes domínios, tornando-se, então imperativo convocar-se um conjunto de procedimentos para potenciar a corresponsabilização; concretamente ter em conta as necessidades da família; aferir as categorias de necessidades; considerar os recursos já existentes; reconhecer as fontes de apoio no sentido de se anteciparem resultados, tanto para a criança como para a família. Ou seja, visa-se a potencialização das competências comportamentais, a promoção do desenvolvimento da criança, dos pais e da família, a aquisição de aptidões no âmbito da corresponsabilização e eficácia pessoal de cada um. Dunst (2000).

Face ao que foi dito, conclui-se que o nível socioeconómico das famílias influencia as aprendizagens dos alunos do 1.º CEB, dado que afeta diretamente o modo como estas encaram a escola e conseqüentemente, tudo o que ela envolve. Todavia, os resultados não nos permitem afirmar que, por si só, existe correlação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar dos alunos, mas apenas a falta de envolvimento/empenho no acompanhamento das tarefas. Um outro resultado que apuramos, indica-nos que quanto mais baixo é o nível socioeconómico dos encarregados de educação menor é o envolvimento parental e participação com a escola o que pode condicionar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, levando-nos a afirmar que o Modelo

ecológico de Bronfenbrenner (1972) não perdeu atualidade, uma vez que coloca a ênfase nos contextos em que os comportamentos ocorrem, destacando a sua importância e/ou influência no desenvolvimento individual.

## Considerações finais

Com a realização deste trabalho pudemos apurar que a aprendizagem se trata de um processo complexo, na medida em que para o mesmo concorrem diferentes fatores, nomeadamente fatores ambientais, fatores biológicos, fatores cognitivos e fatores psicológicos. Igualmente, confirmamos que os contextos de origem, seja pelas fracas expectativas que se colocam nos processos de aprendizagem dos educandos, seja pela baixa escolaridade dos encarregados de educação, parecem influenciar a forma como cada Encarregado de Educação se relaciona com a escola e, por consequência, se envolve nos processos de ensino aprendizagem.

No que ao estudo realizado diz respeito, pudemos, através dos processos individuais dos alunos, caracterizar a turma, com a qual se teve oportunidade de trabalhar, por referência aos contextos que se revelaram, maioritariamente desfavorecidos. Todavia, não sendo nosso propósito catalogar e/ou identificar os intervenientes, tivemos particular cuidado na preservação da identidade dos participantes, pois a caracterização só nos importou como variável. Isto é, para nos coadjuvar na reflexão de forma contextualizada e fundamentada.

Assim, face ao objetivo *compreender a relação entre a aquisição das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB e o nível socioeconómico das famílias* cremos que, de uma maneira geral, todas as atividades realizadas nos permitem concluir que há uma estreita relação entre a aquisição das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB e o nível socioeconómico das famílias. Esta conclusão foi possível seja através da revisão da literatura sobre a temática em estudo, seja através de todas as atividades desenvolvidas com as crianças e com as quais se revelaram dificuldades, nomeadamente ao nível da comunicação e, por conseguinte, do envolvimento parental.

No que concerne ao objetivo *aferir o contexto e o nível socioeconómico das famílias* constatamos que facilmente conseguimos, através dos documentos disponibilizados pela escola, caraterizar o contexto da turma que, como já tivemos a oportunidade de referir, se revelou significativamente desfavorecido.

No que respeita ao objetivo *perceber de que forma o envolvimento parental influencia o desempenho académico dos alunos*, pudemos confirmar que o envolvimento era mais ou menos efetivo de acordo com os contextos de origem das

crianças que, como apuramos, viviam, em grande número, com os avós e/ou em famílias pouco estruturadas.

Relativamente ao objetivo *relacionar o aproveitamento escolar dos alunos com o nível socioeconómico das famílias* pudemos certificar uma relativa relação entre o aproveitamento escolar dos alunos com o nível socioeconómico das famílias sem, contudo, se confirmar uma relação causa/efeito, pois aferimos que para um maior ou menor aproveitamento dos alunos concorrem um elevado número de fatores e variáveis.

No que ao objetivo *analisar o nível socioeconómico das famílias* diz respeito, tal como aconteceu com a análise do contexto, foi de fácil concretização, uma vez que tivemos acesso a todas as informações relativas aos alunos e às famílias.

No que concerne ao objetivo *analisar as práticas de envolvimento parental* pudemos confirmar que as práticas de envolvimento parental eram muito deficitárias. Não porque o interesse não existisse, mas sobretudo pela falta de conhecimentos, pela vergonha ou ainda pela falta de tempo.

Findo este processo, que assumimos como inacabado, porque em boa verdade nunca um trabalho de investigação se pode assumir como definitivo, torna-se pertinente refletir acerca de todo o processo, assumindo, todavia, que os resultados obtidos poderão contribuir para compreensão da(s) dificuldade(s) de aprendizagem das crianças e, eventualmente, ser o ponto de partida para novas e/ou complementares investigações.

No presente trabalho destaca-se a influência do nível socioeconómico das famílias na aquisição de aprendizagens significativas das crianças, uma vez que é uma temática de extrema importância, dadas as implicações que acarreta no futuro da sociedade. Deste modo, consideramos imperativo desenvolver projetos capazes de realçar a necessidade de combater os entraves ao sucesso educativo e de atender às necessidades das crianças e das famílias.

Consideramos como pontos positivos deste trabalho a conscientização para a necessidade de mudar as práticas, ajustando as mesmas à necessidade de cada contexto, bem como da necessidade de intervir junto das famílias para colmatar as carências existentes.

A formação de professores integra um processo de desenvolvimento contínuo. Tal como nos aludem Alarcão et al. (1997), os programas de formação de professores devem

permitir a consciencialização das exigências, fragilidades e lacunas desta profissão no que respeita às competências e saberes. Deste modo, enquanto futura docente, considero que as situações de reflexão e análise crítica revelam-se de extrema importância, uma vez que permitem a melhoria das práticas. Nesta linha de pensamento, este processo de investigação permitiu-me constatar as dificuldades existentes no terreno e refletir sobre as mesmas para que no futuro possa enquadrar/desenvolver a minha prática no sentido de minimizar e/ou colmatar as fragilidades existentes.

No que se refere à temática do presente trabalho, a influência do nível socioeconómico nas aprendizagens dos alunos do 1.º CEB, tal como já foi referido anteriormente, trata-se de uma problemática eminentemente política. Apraz-me inferir que ser professor, atualmente, é uma profissão de carácter científico, mas também reflexivo.

Com a finalidade de rematar o presente trabalho, retoma a confirmação da importância da temática materializada no mesmo, comprovando a sua relevância no contexto da educação e da formação de professores. Neste registo, reforço a ideia de que neste processo é imprescindível a capacitação ampla para a construção do conhecimento em detrimento da transmissão do mesmo, nas práticas de ensino supervisionadas, uma vez que creio que o aluno não é um mero recetor do conhecimento, mas sim um agente para a sua construção.

Com efeito, no que me concerne pessoal e academicamente, realizar este trabalho foi o corolário das minhas práticas de ensino supervisionadas, permitindo-me cumprir o requisito para a minha profissionalização. Não obstante, obrigou-me a um elevado investimento pessoal, familiar e económico, comungando a aceção de Simões (1996, p. 132), ao enfatizar que é “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância, constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”, dada a riqueza e complexidade que caracterizam este processo e para tudo me convocou durante o percurso. No que me concerne a conclusão deste trabalho, em muito contribui para o meu desenvolvimento integral, gerando agora uma dualidade de sentimentos: alívio pela conclusão e ansiedade pelos desafios que se avizinham, enquanto futura professora.

## Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Agrupamento de Escolas de Cristelo. (2018). *Projeto INCLU-ED*. <http://moodle.agrupamentoverticalcristelo.edu.pt/mod/resource/view.php?id=11668>.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>.
- Azevedo, C. (2010). *As TIC no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: método Jean Qui Rit* [Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/853>.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, XXV (108-109), 715-733. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>.
- Benavente, A. & Correia, P. A. (1980). *Obstáculos ao sucesso da escola primária*. Instituto de Estudos para o desenvolvimento.
- Bonifácio, E. (2010). *Imagem e desafios da profissão docente*. Profedições.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e Escolas. Imagem social e Desafios de Profissão* (2.º ed). Edições Fénix.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Papius.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: que colaboração? *Revista Aprender*, 6, 29-35.

- Bronfenbrenner, U. (1972). *Influences on human development*. The Dryden Press.
- Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Revista d'Història de l'Educació*, 18, pp. 37-59.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia Da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – Realidades e perspectivas*. Horizonte.
- DGE. (2004). *Organização Curricular e Programas*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf)
- DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- DGE. (s.d.). *PPIP*. <http://www.dge.mec.pt/ppip>.
- DGE. (s.d.). *TEIP*. <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- Dunst, C. J. (2000). Apoiar e capacitar as famílias em intervenção precoce: o que aprendemos? Em Correia, L. M. & Serrano, A. M. (orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce Das Práticas centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp.77-92). Porto Editora.

- Fernandes, A., Pires, E. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições ASA.
- Fraga, N. (2019). *O professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis*. (1.<sup>a</sup> edição). [https://www.researchgate.net/publication/336232332\\_O\\_Professor\\_do\\_Seculo\\_XXI\\_em\\_Perspetiva\\_Comparada\\_Transformacoes\\_e\\_Desafios\\_para\\_a\\_Construcao\\_de\\_Sociedades\\_Sustentaveis](https://www.researchgate.net/publication/336232332_O_Professor_do_Seculo_XXI_em_Perspetiva_Comparada_Transformacoes_e_Desafios_para_a_Construcao_de_Sociedades_Sustentaveis).
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gaspar, M. (2004). O envolvimento dos pais na educação pré-escolar. Em M. Gaspar (Ed.), *Projeto Mais-Pais Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais* (pp. 63-128). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim de infância* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10544>.

- Leite, S. & Brás, D. (2019). Perceção dos professores do 1ºCEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva. *História da Ciência e Ensino*, 20, 702-713. <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/download/44842/31036>.
- Luz, R. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar* [Tese de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final\\_RitaLuz.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final_RitaLuz.pdf).
- Marques, R. (1992). *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora.
- Marques, R. (1998). Capítulo 3 – Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. Em R. Marques (Ed.), *Professores, Famílias e Projeto Educativo* (pp. 41-61). Edições ASA.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: A compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, (pp. 148-166). Vozes.
- Martins, A. & Cabrita, I. (1993). *A Problemática do Insucesso Escolar* (2.ª edição). UA Editora.
- Mendonça, A. (2011). *Evolução da política educativa em Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. <https://core.ac.uk/download/pdf/62477664.pdf>.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. Em A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 17-97). Porto Editora.

- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento Parental em Creche* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositorium. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35911>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. Em A. S. Fernandes, E. L. Pires & J. Formosinho (Ed.) *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Popper, K. (1996). *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Edições 70.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.<sup>a</sup> edição). Gradiva.
- Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajetórias de Aprendizagem: Do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. DEB.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética*. <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem Oral e Comunicação no Jardim de Infância*. ME/DGIDC.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Fundação João Jacinto de Magalhães.

## **Normativos legais**

Decreto-Lei N.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986).

Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de agosto de 1991 (regulamenta e define o regime educativo especial nas escolas do ensino regular).

Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de julho de 2008 (revoga a legislação que até então existia).

Decreto-Lei N.º 281/2009, de 17 de outubro.

Decreto-Lei N.º 17/2016, de 4 de abril.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de junho de 2018 (novo regime jurídico da educação inclusiva em Portugal).

# **Apêndices**

## Índice de apêndices

Apêndice A – Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	105
Apêndice B – planificação da primeira aula.....	106
Apêndice C - Ficha de leitura “A maior flor do mundo” - 1. <sup>a</sup> Sessão.....	109
Apêndice D – Ficha de produção escrita .....	111
Apêndice E – Planificação segunda aula .....	113
Apêndice F - Ficha de leitura “A maior flor do mundo”- 2. <sup>a</sup> sessão .....	116
Apêndice G - Planificação terceira aula .....	118
Apêndice H – Tarefa enviada para os alunos .....	120

## Apêndice A – Pedido de autorização aos encarregados de educação



Instituto Superior  
de Ciências Educativas  
do Douro

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Cláudia Filipa Nunes Ribeiro, no âmbito do meu relatório final de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico estou a desenvolver um trabalho investigativo que procura perceber de que forma o envolvimento parental influencia as aprendizagens dos alunos. Uma vez que se trata de um trabalho investigativo realizado com crianças, a instituição em causa é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido, solicito a sua autorização para o(a) vosso(a) educando(a) participar nesta investigação, bem como pedir-vos autorização para fotografar o(a) vosso(a) educando(a) no decorrer das atividades diárias para que essas imagens possam complementar o meu relatório final de mestrado, sendo o seu uso exclusivo para o meio académico. Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, garantindo o anonimato da sua identidade e assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida. Revelo a minha total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil através do email [claudiaribeiro@agcristelo.edu.pt](mailto:claudiaribeiro@agcristelo.edu.pt) ou do contacto 914539821.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_



Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de  
Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,

- autorizo a participar no trabalho investigativo.
- não autorizo a participar no trabalho investigativo.

Paredes, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

O(A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

## Apêndice B – planificação da primeira aula

**Instituição:** Centro Escolar de Duas Igrejas

**Horário:** 09:00h às 11:00h

**Duração:** 120 minutos

**Área Curricular:** Português; Cidadania e Desenvolvimento; Educação Artística

**Data:** 04/05/2021

**Ano:** 4.º **Turma:** DC

**Professora Estagiária:** Cláudia Ribeiro

**Orientadora Cooperante:** Liliana Pacheco

	Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias/ atividades	Recursos	Avaliação	Descritor de desempenho (PASEO)
1.º Momento	<p><u>Português</u></p> <p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação discursiva;</li> <li>• Compreensão e expressão.</li> </ul> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia e pontuação;</li> <li>• Produção de texto.</li> </ul>	<p><u>Educação Literária</u></p> <p>-Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.</p> <p>-Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).</p> <p>-Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações).</p>	<p>-Apresentação do livro “A maior flor do mundo” aos alunos;</p> <p>-Realização de uma ficha de leitura referente ao livro – até ao exercício 4;</p> <p>-Apresentação de uma breve</p>	<p>-Livro “A maior flor do mundo” de José Saramago;</p> <p>-Ficha de leitura da obra;</p>	<p>Compreensão dos assuntos abordados;</p> <p>Demonstração de conhecimentos;</p> <p>Expressividade;</p>	<p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p>

<p><b>Educação Literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e audição;</li> <li>• Compreensão de texto;</li> <li>• Apresentação do livro;</li> <li>• Produção expressiva.</li> </ul> <p><u>Cidadania e Desenvolvimento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção de cidadania ativa;</li> <li>• Competências essenciais de formação cidadã.</li> </ul> <p><u>Educação Artística</u></p> <p><b>Experimentação e Criação</b></p>	<p>-Compreender o essencial dos textos escutados.</p> <p>-Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>-Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>-Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>-Explicitar ideias-chave do texto.</p> <p>-Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>-Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p>	<p>biografia de José Saramago;</p> <p>-Visualização e audição da curta-metragem de animação baseada na obra em análise através do <i>link 1</i>;</p> <p>-Análise e compreensão oral da obra: personagens, acontecimentos, mensagem da obra;</p> <p>-Realização do exercício 5 da ficha de leitura: criação das personagens principais da obra;</p>	<p>-Curta-metragem da obra (<i>link1</i>);</p> <p>-Computador;</p> <p>-Projetor;</p> <p>-Colunas;</p> <p>-Material de escrita;</p> <p>-Material de desenho.</p>	<p>Participação espontânea e organizada;</p> <p>Atenção dos alunos;</p> <p>Comportamento;</p> <p>Interesse e participação dos alunos;</p> <p>Colaboração na realização dos exercícios propostos.</p> <p><b>(Através de observação direta e da grelha de observação e registo)</b></p>	<p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I);</p> <p>Criativo (A, C, D, J);</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J);</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I);</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J);</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Momento	<u>Português</u>	<u>Escrita</u>		-Ficha de produção escrita;	Rubrica de avaliação da expressão escrita feita através do <i>classroom</i> .	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).
	<b>Escrita</b> • Produção de texto; <u>Educação Artística</u> <b>Experimentação e Criação</b>	-Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	-Realização da proposta de produção escrita.	-Folha de papel cavalinho A4;  -Material de escrita e desenho.		

**Observações:**

Link 1: <https://vimeo.com/3691184>

A estratégia de aprendizagem apresentada no 2.º momento da aula concerne na produção escrita por parte dos alunos para a construção de um livro coletivo onde irão constar as histórias e ilustrações de cada um dos alunos, em resposta à proposta deixada pelo autor no final da obra.

## Apêndice C - Ficha de leitura “A maior flor do mundo” - 1.ª Sessão

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Antes de ler

1. Observa a capa do livro e completa:

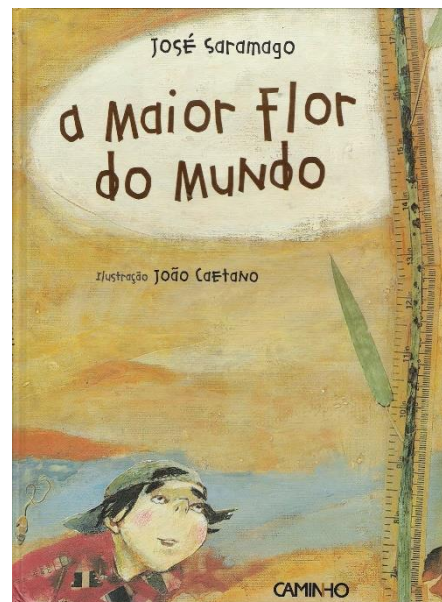
Autor: \_\_\_\_\_

Ilustrador: \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

2. O que observas na **ilustração da capa**?



---

---

---

3. O que significará o **título** “A maior flor do mundo”?

---

---

---

4. Qual será a **história** que poderás ler neste livro? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

Visualização da curta-metragem de animação baseada na obra “A maior flor do mundo” através do link <https://vimeo.com/3691184>.

5. Usa a tua imaginação e cria as personagens principais da história que achas que vais encontrar no interior do livro.

Menino
Flor







## Apêndice E – Planificação segunda aula

**Instituição:** Centro Escolar de Duas Igrejas

**Horário:** 09:00h às 11:00h

**Duração:** 120 minutos

**Área Curricular:** Português e Educação Artística

**Data:** 05/05/2021

**Ano:** 4.º **Turma:** DC

**Professora Estagiária:** Cláudia Ribeiro

**Orientadora Cooperante:** Liliana Pacheco

	Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias/ atividades	Recursos	Avaliação	Descritor de desempenho (PASEO)
1.º Momento	<p><u>Português</u></p> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto;</li> </ul> <p><u>Educação Artística</u></p> <p><b>Experimentação e Criação</b></p>	<p><u>Escrita</u></p> <p>-Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p> <p>-Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e</p>	<p>-Conclusão da proposta de produção escrita da aula anterior;</p>	<p>-Ficha de produção escrita;</p> <p>-Folha de papel cavalinho A4;</p> <p>-Material de escrita e desenho.</p>		

		adequados às convenções de representação gráfica.			Compreensão dos assuntos abordados; Demonstração de conhecimentos; Expressividade;	Questionador (A, F, G, I, J); Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J); Indagador/Investigador (C, D, F, H, I); Criativo (A, C, D, J); Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H);
2.º Momento	<u>Português</u> <b>Oralidade:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interação discursiva;</li><li>• Compreensão e expressão.</li></ul> <b>Educação Literária:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura e audição;</li><li>• Compreensão de texto;</li><li>• Apresentação do livro;</li></ul> <b>Gramática:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Classes de palavras;</li><li>• Morfologia e lexicologia.</li></ul>	<u>Oralidade</u> -Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. -Produzir um discurso oral com correção. -Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. <u>Educação Literária</u> -Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo. -Compreender o essencial de textos escutados.	-Leitura do livro “A maior flor do mundo” recorrendo a técnicas de mediação de leitura; -Comparação das personagens criadas pelos alunos na aula anterior com as apresentadas no livro (caraterísticas semelhantes e principais diferenças recorrendo a adjetivos);	-Livro “A maior flor do mundo” de José Saramago; -Ficha de leitura 1.ª sessão; -Ficha de leitura 2.ª sessão; -Material de escrita.	Compreensão dos assuntos abordados; Demonstração de conhecimentos; Expressividade; Participação espontânea e organizada; Atenção dos alunos; Comportamento; Interesse e participação dos alunos; Colaboração na realização dos exercícios propostos.	Questionador (A, F, G, I, J); Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J); Indagador/Investigador (C, D, F, H, I); Criativo (A, C, D, J); Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H);

	<p><u>Gramática</u></p> <p>-Identificar a classe das palavras: determinante (interrogativo), preposição, pronome (pessoal, nas suas formas tónica e átonas, possessivo e demonstrativo).</p> <p>-Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau.</p> <p>-Compreender processos de formação e de organização do léxico.</p> <p>- Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras).</p>	<p>-Realização de uma ficha de leitura de interpretação e gramática relacionada com a obra.</p>		<p><b>(Através de observação direta e da grelha de observação e registo)</b></p> <p>Rubrica de avaliação da expressão escrita feita através do <i>classroom</i>.</p>	<p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I);</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

**Observações:** As produções escritas dos alunos (1.º momento da aula) serão corrigidas por parte da professora estagiária para a elaboração do livro coletivo em resposta à proposta deixada pelo autor no final da obra.

**Apêndice F - Ficha de leitura “A maior flor do mundo”- 2.ª sessão**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1. O menino saiu à descoberta do mundo. Refere os sítios por onde passou.**

---

---

- 2. A criança parou numa inóspita e redonda colina. A que é que o autor compara a colina?**

---

---

- 3. Ao chegar ao cimo da colina o que viu o menino? O que decidiu fazer?**

---

---

Depois de tanto esforço, **o que aconteceu ao rapaz?**

---

---

- 4. “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples...”.  
Explica por palavras tuas a frase do texto.**

---

---

---

---

- 5. “Devemos lutar pelos nossos sonhos e por aquilo que achamos que vale a pena.”  
Concordas com esta afirmação? Explica porquê.**

---

---

---

6. Imagina que vais ajudar o escritor José Saramago a fazer a descrição física e psicológica do menino da história.

6.1. Escreve as características no quadro próprio.

Descrição psicológica	Descrição física

7. Procura no dicionário as seguintes palavras retiradas da história.

- a) aprazadas: \_\_\_\_\_
- b) ladeando: \_\_\_\_\_
- c) sebes: \_\_\_\_\_
- d) inóspita: \_\_\_\_\_
- e) côncavo: \_\_\_\_\_

8. Lê a frase que se segue: “Resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais”.

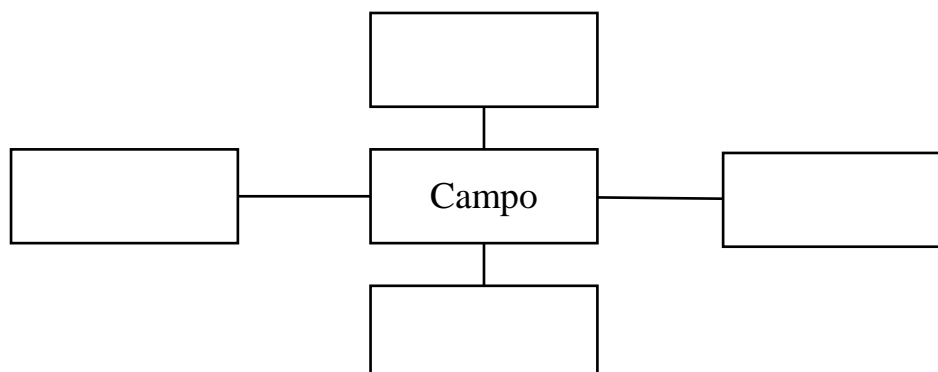
8.1. Classifica morfologicamente as palavras sublinhadas.

Cortar- \_\_\_\_\_

Extensos- \_\_\_\_\_

Olivais- \_\_\_\_\_

9. Escreve palavras da família de campo:



## Apêndice G - Planificação terceira aula

**Instituição:** Centro Escolar de Duas Igrejas

**Horário:** 09:00h às 09:45h

**Duração:** 45 minutos

**Áreas Curriculares:** Português e Expressão Dramática/Teatro

**Data:** 26/05/2021

**Ano:** 4.º Turma: DC

**Professora Estagiária:** Cláudia Ribeiro

**Orientadora Cooperante:** Liliana Pacheco

Domínios	Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias/ atividades	Recursos	Avaliação	Descritor de desempenho (PASEO)
Português e Expressão Dramática/ Teatro	<p><u>Português</u></p> <p><b>Educação Literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e audição;</li> </ul>	<p>-Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).</p> <p>-Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).</p>	<p>Apresentação dos textos elaborados no âmbito da proposta de produção escrita do dia 4 de maio através de um teatro de fantoches: cada aluno dirige-se ao espaço cénico e, recorrendo ao fantoche que elaborou previamente, representa e</p>	<p>História elaborada na produção escrita;</p> <p>Fantoche;</p> <p>Cenário.</p>	<p>Compreensão dos assuntos abordados;</p> <p>Demonstração de conhecimentos;</p> <p>Expressividade;</p> <p>Participação espontânea e organizada;</p> <p>Atenção dos alunos;</p> <p>Comportamento;</p>	<p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J);</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J);</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p>

	<u>Expressão Dramática / Teatro</u>  <b>Experimentação e criação</b>	-Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.  -Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.	apresenta a sua história à turma. <b>(Na biblioteca escolar)</b>		Interesse e participação dos alunos;  Colaboração na realização dos exercícios propostos.  <b>(Através de observação direta e da grelha de observação e registo)</b>	
<b>Observações:</b> Previamente foi pedido aos alunos que realizassem um fantoche com o auxílio dos encarregados de educação para que no dia da atividade pudessem realizar o teatro. Cada aluno recorre à história que elaborou da obra “A maior flor do mundo” de José Saramago.						

## Apêndice H – Tarefa enviada para os alunos

Esta foi a história que elaboraste com base na curta-metragem da obra “A maior flor do mundo de José Saramago. **Com a ajuda do teu encarregado de educação** constrói um **fantoche** para apresentares a tua história em sala de aula aos teus amigos. Podes utilizar materiais como tecido, papel, cartolina, entre outros, ou reaproveitar, por exemplo, uma meia decorando-a de acordo com a personagem que vai contar a tua história.

**1.º Passo:** Definir a personagem que vai contar a história dentro das seguintes possibilidades:

- a) Fernando Pessoa;
- b) Menino;
- c) Flor;
- d) Pais do menino;
- e) Escaravelho;
- f) Tu.

**2.º Passo:** Escolher os materiais para a construção do fantoche.

**Atenção!** Utiliza apenas materiais que tenhas em casa. Reaproveita os recursos disponíveis de modo a não existirem custos.

**3.º Passo:** Construção do fantoche com a ajuda do teu encarregado de educação.