

ANA CRISTINA CARVALHO CHAINHO

**COOPERAR PARA ATINGIR O SUCESSO: A
DINÂMICA DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS NUM
CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) TIPO 3**

Orientador: Professora Doutora Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

ANA CRISTINA CARVALHO CHAINHO

**COOPERAR PARA ATINGIR O SUCESSO: A
DINÂMICA DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS NUM
CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) TIPO 3**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção de grau de
Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Por mares nunca de antes navegados
(*Os Lusíadas*, Canto I)

Ao meu filho Francisco, por ti, sempre.

Gostaria de agradecer à minha mãe e ao meu marido pelo apoio que me deram; ao professor Paulo Doroana pela ajuda ao longo do Projeto e à Professora Doutora Isabel Sanches pelo incentivo e auxílio prestados ao longo dos últimos anos.

Resumo

Este Trabalho de Projeto foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio Cognitivo e Motor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O referido Trabalho de Projeto incidiu sobre uma turma do Curso de Educação e Formação (CEF) de Mecânica de Automóveis Ligeiros, cujos alunos eram considerados como estando em situação de risco de abandono escolar. Deste modo, o enfoque foi quer nas competências sociais quer nos conteúdos programáticos que estavam contidos no programa da disciplina de Língua Portuguesa de nono ano.

O enquadramento teórico permite um melhor entendimento dos princípios orientadores da intervenção, nomeadamente sobre educação inclusiva, aprendizagem cooperativa e formas de intervir no insucesso escolar.

Foram utilizadas várias técnicas para se obter o máximo de informação sobre os alunos da turma em análise, mais concretamente a sociometria, a entrevista, a observação e a análise documental.

Ao longo da intervenção as atividades realizadas em aula foram escolhidas pelos alunos, com a ajuda da professora, de modo a que alcançassem o sucesso académico. No final de cada aula refletiam sobre o decurso da mesma e planeavam a sessão seguinte.

No início do ano letivo os alunos revelavam dificuldades nos conteúdos da disciplina e na forma de estarem em aula. No entanto, ao longo da intervenção melhoraram quer a nível dos resultados escolares quer nas atitudes e comportamentos.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Curso de Educação e Formação; Educação Inclusiva; Língua Portuguesa.

Abstract

This is the result of the Project developed within the Masters in Special Education: motor and cognitive domain, at the Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

The Project mentioned above was developed upon a class with a special curriculum (Young People Education and Training Courses), related to car mechanics, whose students were in risk of school abandonment. Therefore, it was primarily considered the focus on both social skills and on school themes which were pre-determined on the curriculum for Portuguese Language lessons of 9th grade.

The theoretical scaffold allows a better understanding of the guidelines of this intervention process, mainly about inclusive education, cooperative learning and ways to act against poor school outcomes.

There were used several techniques to obtain as much information about this class as possible, specifically they were the sociometry, the interview, the observation and documental research.

Throughout the intervention process the activities developed during the lessons were chosen by the students, so they could achieve success. At the end of each lesson they would reflect upon what had happened and would plan the following work session.

At the beginning of the school year these students showed difficulties in the syllabus contents and also in the way they should act in class. However, during the intervention process, they improved both at a grades' level and also in the way they behaved.

Keywords: Cooperative Learning; Young People Education and Training Courses; Inclusive Learning; Portuguese Language.

Lista de Siglas e Abreviaturas

CEF	Curso de Educação e Formação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
MEM	Movimento da Escola Moderna
LP	Língua Portuguesa
DT	Diretor de Turma
RIA	Regulamento Interno do Agrupamento
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
SMS	Serviço de Mensagem escrita (do inglês, <i>Short Message Service</i>)
CRE	Centro de Recursos Educativos
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
ASE	Ação Social Educativa
GAA	Gabinete de Atendimento ao Aluno
CV	<i>curriculum vitae</i>

Índice Geral

Epígrafe	2
Dedicatória	3
Resumo.....	5
Abstract	6
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	7
Índice de Quadros	11
Introdução	12
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico	14
1.1. Educação inclusiva: diversidade, equidade e inclusão	15
1. 2 O Currículo Coerente	20
1. 3 Aprendizagem cooperativa.....	24
1. 4 O Movimento da Escola Moderna	28
1. 5 Formas de intervir no Insucesso Escolar.....	31
Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico	37
2.1 Caraterização do trabalho de projeto.....	38
2.2 Problemática e questão de partida.....	39
2.3 Objetivos gerais do Trabalho de Projeto	39
2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	40
2.4.1 A Sociometria.....	40
2.4.2 A entrevista	44
2.4.3 A observação.....	46
2.4.4 A pesquisa documental.....	48
2.5 Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	49
2.5.1 A Sociometria.....	49
2.5.2 A entrevista	50
2.5.3 A observação	50
2.5.4 A pesquisa documental.....	51
Capítulo 3 - Caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere	52
3.1 A equipa de trabalho	53

3.2. O contexto escolar.....	54
3.2.1. Espaço físico e logístico.....	54
3.2.2. Recursos Humanos.....	55
3.2.3. Dinâmica Educativa	55
3.2.4 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	55
3.3. O grupo/a turma	56
3.3.1. Caracterização estrutural	57
3.3.2. Dinâmica educativa	57
3.3.3. Casos específicos do grupo/da turma	58
3.3.3.1. <i>História Compreensiva dos alunos/ Caracterização do percurso escolar</i>	59
3.3.3.2. <i>Nível de competências</i>	59
Capítulo 4 -Plano de Ação	61
4.1. Pressupostos teóricos	62
4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	63
4.2.1.Planificação global da intervenção.....	64
4.2.2. Planificação, realização, reflexão e avaliação a curto prazo	67
4.2.2.2. <i>Projeto 2 – Herança da História de Amor de D. Inês de Castro e D. Pedro – 12 de abril de 2012 - 03 de maio de 2012</i>	81
4.2.2.3. <i>Projetos 3 e 4 – Simbolismos e o Medo do Desconhecido – 09 de maio de 2012 - 30 de maio de 2012</i>	91
4.3 Avaliação Global.....	102
Conclusões	111
Referências Bibliográficas	113
APÊNDICES.....	i
Apêndice I – Sociomatrizes	ii
I.I Sociomatriz das Escolhas Iniciais	ii
I.II Sociomatriz das Rejeições Iniciais	iii
I.III Sociomatriz das Escolhas Finais	iv
I.IV Sociomatriz das Rejeições Finais	v
Apêndice II – Entrevista ao Diretor de Turma.....	vi
II.I Entrevista inicial ao Diretor de Turma	vi
II.II Guião de Entrevista final ao Diretor de Turma	xiv
Apêndice III – Observação da Aula	xxii
III.I Observação da aula inicial	xxii

III.II Observação da aula final.....	xxvi
Apêndice IV – Assembleia de Turma	xxix
Apêndice V – Registo Informal de 9 de fevereiro de 2012.....	xxxi
Apêndice VI – Ficha da Assembleia para escolha de Tarefas	xxxii
Apêndice VII – Planta da Sala de Aula antes do Projeto	xxxiii
Apêndice VIII – Planta da Sala de Aula Projeto 1.....	xxxiv
Apêndice IX – Fotos do Projeto 1.....	xxxv
Apêndice X – Ficha de Avaliação do Projeto 1	xxxvi
Apêndice XI – Ficha de Avaliação do Projeto 1 do Aluno 12.....	xxxvii
Apêndice XII – Planta da Sala de Aula Projeto 2	xxxviii
Apêndice XIII – Ficha de Avaliação do Projeto 2	xxxix
Apêndice XIV – Registo Informal de 9 de maio de 2012	xl
Apêndice XV – Planta da Sala de Aula Projeto 3 e 4	xli
Apêndice XVI – Ficha de Avaliação do Projeto 3	xl ii
Apêndice XVII – Ficha de Avaliação do Projeto 4.....	xl iii
ANEXOS.....	xl iv
Anexo I – Análise Documental	xl v
I.I Análise Documental Inicial	xl v
I.II Análise Documental Final	xl ix
Anexo II – Teste Sociométrico	l
Anexo III – Trabalho do Aluno 3.....	li
Anexo IV – Ficha de Avaliação do Final do Período	liii
Anexo V – Pósteres do Projeto 2	liv

Índice de Quadros

Quadro 1 - Planificação do Projeto 1	64
Quadro 2 – Planificação do Projeto 2.....	65
Quadro 3 – Planificação do Projeto 3 e 4.....	66
Quadro 4 – Planificação da aula 1 e 2	68
Quadro 5 – Planificação da aula 3.....	70
Quadro 6 – Planificação da aula 4.....	72
Quadro 7 – Planificação da aula 5.....	74
Quadro 8 – Planificação da aula 6.....	76
Quadro 9 – Planificação da aula 7	77
Quadro 10 – Planificação da aula 1.....	81
Quadro 11 – Planificação da aula 2.....	84
Quadro 12 – Planificação da aula 3.....	86
Quadro 13 – Planificação da aula 4.....	88
Quadro 14 – Planificação da aula 1.....	92
Quadro 15 – Planificação da aula 2.....	94
Quadro 16 – Planificação da aula 3.....	97
Quadro 17 – Planificação da aula 4.....	100
Quadro 18 – Classificações dos alunos a LP.....	107

Introdução

Este Trabalho de Projeto centrou-se numa turma com um currículo alternativo de nono ano, formada por jovens cujos percursos académicos eram pautados pelo insucesso, o que os encaminhou para esta via de ensino.

Este Projeto tem como questão de partida: qual a melhor forma de operacionalizar o programa de Língua Portuguesa numa turma do Curso de Educação e Formação (CEF) de Mecânica de Automóveis Ligeiros, usando as peculiaridades dos alunos como vantagem para atingir competências sociais e o sucesso académico nesta disciplina?

O que se quis fazer com este Projeto foi tornar a escola inclusiva numa realidade para estes alunos e mostrar-lhes que era, de facto, possível ter sucesso a LP e obter o certificado de nono ano. Atualmente, esta é uma problemática crucial, que não pode ser relegada para segundo plano. A inclusão dos alunos com NEE nas escolas públicas não pode ser vista como algo que já está consumado, pois ainda existem muitas barreiras que têm de ser quebradas.

Foram usadas várias metodologias para avaliar a situação inicial e a situação final dos alunos: a sociometria, a pesquisa documental, a entrevista e a observação naturalista. Tirando partido destas técnicas foi possível agir e refletir sobre o grupo-turma, com vista ao alcance do tal sucesso pretendido, fazendo sempre as adaptações necessárias, à medida que o ano letivo ia avançando.

Face a todo este cenário, o papel do professor/investigador foi de transparência e de rigor ao longo do Projeto, priorizando os alunos, a sua autoestima, a sua motivação, sem relegar para segundo plano a aquisição de conhecimentos e de valores. Foram planificadas e postas em prática atividades escolhidas pelos alunos e pela professora, seguindo as instruções da aprendizagem cooperativa e, após cada aula, existiu um momento de reflexão que permitiu ajustar e/ou reformular os planos para as aulas seguintes, num trabalho contínuo, moldável e inconformista.

Este Trabalho de Projeto está dividido em quatro Capítulos: o Capítulo I aborda o Enquadramento Teórico; o Capítulo II foca o Enquadramento Metodológico; o Capítulo III faz a Caracterização da situação em que se fez a intervenção e dos contextos em que a mesma se inseriu e o Capítulo IV contém o Plano de Ação.

A norma utilizada para as citações e referência bibliográfica deste Trabalho de Projeto foi a Norma APA.

Capítulo 1

Enquadramento Teórico

Ao longo deste enquadramento teórico foram abordadas as ideias fundamentais para a educação inclusiva que a escola de hoje preconiza, bem como a aprendizagem cooperativa e a especificidade dos CEF.

1.1. Educação inclusiva: diversidade, equidade e inclusão

A Declaração de Salamanca é um documento fundamental quando se fala de inclusão. Esta anuncia o conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) como extensível a todas as crianças que manifestam dificuldades escolares, deficiência ou, ainda, a associação das duas.

Repensar a escola, hoje, significa vinculá-la ao conceito de inclusão, preocupação suprema da Declaração de Salamanca. Documento onde se reconhece que a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidária, democrática, onde no respeito pela diferença, todos se descobrem como membros activos de uma comunidade que a todos valoriza. Criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiências, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola (Leitão, 2003, p. 10).

É importante referir que as mudanças de mentalidade não se fazem de um dia para o outro. A luta pela inclusão tem sido muito gradual. A escola de hoje, uma escola contemporânea, segundo Correia (2008), é a que dá a todos os alunos o direito de frequentarem uma escola na sua área de residência, e as escolas têm de estar aptas a lidar com esta diversidade. A igualdade na educação está relacionada com as “capacidades e necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico” (Correia, 2008, p. 12).

Todos os alunos têm, hoje, direito a uma educação que lhes permita desenvolverem-se a nível académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2008, p.13). Mas essa inclusão não pode ser só física, ou seja, não basta colocar o aluno com NEE numa sala de aula de ensino regular. “A inclusão, perspectivada como educação inclusiva, é bastante mais do que a partilha de um espaço comum” (Silva, 2011, p. 17). É importante adequar a aprendizagem. Se para tal for preciso a colaboração de outros atores fundamentais ao processo, que assim seja. No melhor dos cenários, concentrar-se-á uma equipa com serviços variados de Educação Especial

dentro da escola, para que o aluno não tenha de sair da mesma para ter o apoio de que precisa, para que possa “aprender, lado a lado, com a criança sem necessidades educativas especiais” (Correia, 2008, p.9). Isto sim é dar equidade na educação e aceitar a diversidade. Só assim há inclusão. No entanto, existem exceções. Haverá, certamente, casos em que o aluno terá de ter o apoio de que precisa fora da sala de aula de ensino regular. Mas “a saída do aluno com NEE da classe regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno não possa ser assegurado na classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares” (Correia, 2008, p.11). Situações relacionadas com o ato de “praticar o que já é familiar” (Marvin, 1998, p. 195), algo difícil de conciliar com o trabalho de uma turma inteira em sala de aula serão mais convenientes se se realizarem num apoio individualizado com um adulto. A Declaração de Salamanca admite essa possibilidade, como última opção, ou seja,

casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEEs ou das restantes crianças (UNESCO, 1994, p.12).

A Declaração de Salamanca é então um elemento basilar para assegurar a inclusão de todos os alunos. A legislação que cada país possui permite proteger os direitos que as crianças têm “à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis” (Silva, 2011, p.16). E, deste modo, também a escola pode tomar decisões e estabelecer pactos com instituições, caso seja necessário (Silva, 2011, p.16). Para haver inclusão, tem de haver, necessariamente, “vontade dos professores e dos outros actores”, “vontades políticas” e “respostas que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade souberem dar” (Silva, 2003, p. 19).

A diversidade dentro da sala de aula deve ser abraçada, vista como uma mais-valia. Os que querem uniformizar os alunos estão a perder oportunidades únicas de partilha de experiências. A partilha em contexto de sala de aula é rica e será proveitosa para todos “[os alunos com NEE devem] interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam” (Leitão, 2010, p. 12). São muitos os estudos que confirmam que “a diferença constitui um desafio, porque obriga a criar novas situações de aprendizagem, o que, inevitavelmente, contribui para diversificar o ensino, com ganhos para todos” (Silva, 2011). Segundo Sanches e Teodoro (Sanches & Teodoro, 2006), a diversidade na escola inclusiva deve ser vista como uma forma de lutar contra a

discriminação, caminhando em direcção a uma sociedade solidária que proporcione uma “educação para todos”. A escola inclusiva dará assim, uma “educação adequada à maioria das crianças [...] numa óptima relação custo-qualidade” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 70). A Escola Inclusiva deve promover a colaboração e a equidade partindo de “uma participação plena [de todos os alunos] numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 3). Para Correia (2008, p.146), “a inclusão parte da premissa de que a escola é para todos e, sendo assim, deve ser estruturada para que possa atender todas as crianças, celebrando a diferença que entre elas possa existir”.

A escola inclusiva deve acolher todos os alunos, mas “se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola” (Rodrigues, 2006, p. 8). São muitos os investigadores da área da Educação Especial que concordam “que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 72). A heterogeneidade é, indubitavelmente, um ponto a favor do aluno com e sem NEE. Nas palavras de Rodrigues (Rodrigues, 2006, p. 14) “a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogéneas do que a classes homogéneas”. E para Leitão (Leitão, 2003, p. 11), “o confronto com a heterogeneidade e a diversidade [...] pode funcionar como uma fonte de inspiração e de compreensão sobre a forma como as práticas na sala de aula e o sistema educativo no seu conjunto podem ser melhorados”. Na opinião de Odom (Odom, 2007, p. 125) “a diversidade entre as crianças apresenta não só desafios aos serviços educativos, como também oportunidades de valiosas experiências de aprendizagem”.

Convém destacar o facto de que para lidar com a diversidade a escola tenha de arranjar estratégias diferenciadas, e só assim há uma igualdade vantajosa para os alunos. Os alunos com NEE são iguais aos seus colegas sem NEE, na medida em que qualquer aluno, qualquer pessoa, tem peculiaridades que o tornam diferente do outro e, como tal, têm de existir práticas pedagógicas adaptadas (Silva, 2011). Existe diferenciação pedagógica inclusiva, “proveitosa para todos”, quando existem “mudanças relativamente à atitude, à prática pedagógica e à organização e à gestão da escola e da própria sala de aulas” (Silva, 2011, p.18). Segundo Correia (2008, p.22), a inclusão obriga a uma “reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto”.

Todos aprendemos em sociedade, todos aprendemos uns com os outros e todos contribuímos para a educação uns dos outros, independentemente das nossas capacidades. A diversidade não limita, pelo contrário, torna útil o que cada indivíduo tem em si e que ensina ao outro. Assim, a aprendizagem cooperativa “implica que os alunos trabalhem em grupo, que estes sejam organizados heterogeneamente quanto ao género, cultura, etnia e capacidades” (Silva, 2011, p.30). São muitos os investigadores que defendem que idealmente, trabalhar com os alunos em pequenos grupos heterogéneos é crucial “para o desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, para uma mudança de atitude relativamente à diferença” (Silva, 2011, p.30).

A escola deve facilitar a aprendizagem na diversidade e para a inclusão, visto que “é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva” (Silva, 2011, p.17-18). Para tal, tem de se responder à diversidade que existe na sala de aula com estratégias de ensino-aprendizagem adequadas (Rodrigues, 2006). Se a “escola não diferencia o seu currículo [então] não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos” (Rodrigues, 2006, p. 10). Esta adaptação curricular é um trabalho colectivo de toda a escola, mas que depende do grupo-turma em questão, pois não existe um formato único para a executar. É assim, “no contexto de uma cultura de inclusão e participação, que as ideias de aprendizagem e ensino cooperativo assumem o seu pleno significado, abrindo portas à diferenciação pedagógica e à possibilidade de professores e alunos organizarem a aprendizagem num diálogo ativo com a família e a comunidade, num permanente processo de envolvimento mútuo e recíproco” (Leitão, 2003, p. 11). Silva (2009, p. 148) afirma que “trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma rectaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo.”

Assim, naturalmente, outro factor crucial na demanda pela inclusão é a formação contínua dos professores, pois

Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil (Silva, 2009, p. 148).

A escola regular precisa de recursos, equipamentos e, sem dúvida alguma, de pessoal especializado, para poder oferecer a tão ambicionada equidade na aprendizagem (Rodrigues, 2006). Porque “hoje colocam-se novos e grandes desafios a todos os que vivem e trabalham em educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 79). Os professores do nosso país têm necessidade de formação no âmbito das NEE, para que lhes sejam providenciadas as devidas ferramentas para planificarem aulas a pensar em todos os alunos (Silva, 2011). As questões sobre a formação são variadas, de entre as quais uma, se “[...] estarão os professores do ensino regular preparados para responderem às diversas solicitações, às respostas diversificadas que a educação inclusiva implica [...]?” (Silva, 2009).

A formação de professores permite encontrar respostas mais adequadas para os alunos com NEE, tendo em conta as suas capacidades, que podem ir desde a aprendizagem cooperativa à flexibilização do currículo, passando por parcerias com outros técnicos (Silva, 2009). Os professores não são tábuas rasas e, como tal, trazem consigo as experiências que as suas carreiras já lhes providenciaram. Como afirma Silva (2009, p. 25) “Os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores dão-nos claramente a noção das diferentes preocupações que vão atravessando a carreira e o modo como se vai percepcionando a aprendizagem.”

Deve-se partir dessas mesmas experiências para criar formação adequada e para dar respostas adaptadas em contexto de sala de aula (Silva, 2009). Com docentes motivados, confiantes, com uma atitude reflexiva e cooperante, é que se obtém uma escola inclusiva assente em quatro pilares: “saber, saber fazer, saber viver com os outros e saber ser” (Relatório para a UNESCO, citado por Silva, 2009, p.64).

Os alunos com NEE na sua diversidade não são responsabilidade exclusiva de ninguém. Tem de ser feito um esforço conjunto entre o professor de ensino regular, o professor de educação especial, a restante comunidade escolar, os pais e/ou EE (encarregados de educação) e outros técnicos especializados (caso seja necessário). A escola deve ser cooperante, visando um ensino onde confluam materiais, avaliação, aulas e currículo adaptados, turmas reduzidas, matrículas facilitadas e projetos de parceria com entidades do sector da saúde e da reabilitação, tudo ao abrigo da lei vigente, para que os alunos com NEE vejam cumprido o seu direito a uma educação em equidade (Silva, 2009). Do mesmo modo,

“o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com o dos pais” (Correia, 2008, p.22).

A Declaração de Salamanca serviu este propósito, afirmando que “a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.6) e segundo Silva (2009)

Este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta (Silva, 2009, p.145).

O movimento da inclusão não pode depender só de boas vontades, nem de formação de professores, é uma mudança que tem de ser “compreendida e desejada” por todos: pais, professores/educadores, população em geral (Correia, 2008, p.14). Porque todos vão beneficiar com a inclusão, isto é, tanto os pais, que ficam mais envolvidos na escola, como os alunos com e sem NEE, que aprendem na diversidade, como os professores que cooperam com os outros técnicos e vice-versa... é graças à inclusão que se deve fazer esta força conjunta na mesma direcção, esta interacção constante.

Na verdade, e para que não permaneçam dúvidas, os estudos garantem que os alunos sem NEE se tornam mais sensíveis à problemática dos seus pares com NEE quando experienciam um ensino inclusivo, tornando-se cidadãos mais conscientes e respeitadores da diversidade (Correia, 2008).

1. 2 O Currículo Coerente

Atualmente vive-se numa aldeia global onde se é cada vez mais um cidadão do mundo. Multiplicam-se os casos de estudantes, trabalhadores e famílias que deixam o seu país de origem para irem ao encontro daquilo que procuram noutro ponto do planeta. Face a este panorama, qual é então o papel da Educação?

Uma miscelânea de culturas caracteriza hoje em dia o mundo do trabalho. A sociedade está cada vez mais multicultural e, claramente, isso reflete-se no ambiente laboral. Contudo, para que existam realmente comunicação e interação válidas entre as pessoas envolvidas, tem de haver responsabilidade por parte da Escola. Na tentativa de facilitar e tornar cada vez mais natural esta relação, o currículo e os manuais utilizados pelos alunos, desde o 1º ciclo até ao Ensino Secundário devem prever esta mudança que está a ser visível na sociedade do século

XXI e preparar os alunos, futuros cidadãos ativos, para a vida que os espera, lutando contra o insucesso escolar.

A metáfora do *puzzle* marca o texto de Beane intitulado “O que é o currículo coerente?” (2000) num debate sobre o currículo e a sua coerência (ou falta dela). Não deixa de ser reconfortante a certeza de que os *puzzles* têm sempre solução, de que são feitos com o propósito de a encontrar, mas que o mais difícil é mesmo essa demanda, a de fazer o encaixe certo de cada peça no sítio adequado. O desafio é esse, o da procura do caminho correto para a solução final: o currículo coerente que leve os alunos ao sucesso educativo.

Como refere Roldão (1999, p. 43) o currículo é o nome que se dá ao “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”. No entanto, as fragilidades dos currículos vigentes são bem visíveis – “extensão excessiva de forma genérica e desadequação de alguns conteúdos”, como refere Morgado (2001, p. 67).

Partindo do pressuposto de que todas as peças têm um lugar predestinado num *puzzle*, o objetivo da escola, dos professores, dos alunos, da comunidade e do poder central deve ser o de unir esforços para que o resultado seja frutuoso, ou seja, para que se encontre o melhor sítio para as diversas componentes do currículo num todo. A grande questão que se coloca é, então, como conseguir chegar a esse currículo coerente. Para tal descreveu James A. Beane (2000) as melhores formas de o obter.

Assim, cabe ao professor explicar aos seus alunos qual a finalidade dos conteúdos programáticos que lhes são apresentados diariamente, em cada aula. Para tal, o próprio professor tem de saber essa justificação para si mesmo, entendê-la e concordar com ela. Não se pode passar aos alunos uma mensagem em que não se acredita, ou eles nunca irão ver esse conhecimento como um conhecimento válido. Isto significa que não chega ver a coerência do currículo só da perspetiva dos alunos, é importante ter em conta a de todos os envolvidos na aprendizagem, especialmente a da visão do professor, visto que é ele o mensageiro que faz a ponte entre a teoria e a prática do currículo.

Para Beane o aluno compreenderá e beneficiará se os objetivos de uma certa atividade lhe forem bem evidentes, mas para tal o currículo terá de ser repensado, pois atualmente não permite que se molde exatamente à imagem do grupo-turma com que se trabalha. O que acontece nas escolas é os alunos não perceberem o desfasamento que existe entre a mesma e as suas vivências pessoais, e se “desejamos que a educação seja considerada parte da própria vida e não como uma mera preparação para a vida” (Kilpatrick, 2006, p. 15), devemos

conseguir explicar aos alunos que não chega prestar atenção porque a matéria vai ser alvo de teste, mas tem de se estabelecer uma ligação válida entre os conteúdos e a vida real do aluno. Segundo Beane “o desafio contínuo, aqui, é o de manter persistentemente a ligação entre o objectivo mais amplo e a actividade específica” (2000, p. 48). O problema ocorre quando o professor não consegue demonstrar claramente ao aluno como é que um tema escolar se interliga com a vida real. Nessa altura, o aluno tem de “safar-se” (Macedo, 1995), sobrevivendo numa escola confusa e a um currículo formado pelas ditas peças soltas que nada lhe dizem.

Não há dúvida de que um aluno motivado se empenha e se envolve mais no processo de ensino-aprendizagem. Se a escola pensar o currículo como algo onde existe interdisciplinaridade real e onde um professor é um educador e não é só um professor de algo, será mais fácil para o aluno estabelecer paralelismos entre a vida escolar e vida pessoal. Até porque quando o aluno tem um problema na sua vida pessoal este surgir-lhe-á como um todo. Nessa situação, o aluno só conseguirá aplicar os seus conhecimentos escolares na resolução desse mesmo problema se vir a sua utilidade prática, o que atesta Kilpatrick quando afirma que “guiar o aluno nos seus interesses e realizações presentes para outros interesses e realizações maiores e exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos é o especial dever e a oportunidade do professor” (Kilpatrick, 2006, p. 22).

Dentro de cada área disciplinar deveria ser possível demonstrar aos alunos o fio condutor que une as diversas componentes do programa. Infelizmente, tal não é possível porque se “despejam” conteúdos programáticos a pensar nas médias, nas estatísticas, nos resultados, nos *rankings*, criando uma enorme fragmentação no currículo. Se os temas abordados fossem mais permeáveis e moldáveis, todos os alunos conseguiriam encontrar um ponto que lhes fosse significativo. Como os temas são rígidos e muito direccionados para o momento da avaliação, poucos são os alunos que se reveem neles. Devia ser sempre lembrada a ideia de que “a inclusão orienta para o respeito a ter pelas diferenças individuais, pressupondo diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem” (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 78).

Os alunos merecem um currículo flexível, coerente e interativo, com objetivos explícitos e valorosos. A ideia de Beane é de usar o *background* cultural dos alunos para autenticar o currículo. Os contextos dos alunos que estão em sala de aula são muito distintos e as suas peculiaridades enquanto indivíduos e as suas ambições também, o que enriquece o grupo. A diversidade cultural dos alunos pode ser valorizada, com momentos de partilha e de

multiculturalismo, mesmo com todas as condicionantes do nosso sistema de ensino e com programas extensos, fazendo uso da pedagogia diferenciada e da aprendizagem cooperativa, para além de professores com disponibilidade para inovar, para se deixar desafiar, criando situações de aprendizagem gratificantes para ele e para os alunos que com ele partilham a sala de aula.

O alargamento da escolaridade obrigatória e a mobilidade das populações fazem com que os grupos de alunos sejam cada vez mais heterogéneos a nível cultural e em relação a valores e histórias de vida. É uma riqueza potencial que cada aluno traz consigo, mas que a escola tem que saber aproveitar e gerir de forma diferenciada, como refere Morgado (2001).

O ideal é ter um Projeto Educativo de Escola (PEE) que contemple essa diferença e possibilite essa permeabilidade, pois “cada escola corresponde a uma realidade socioeducativa com características específicas” (Macedo, 1995, p. 20). No entanto, o controlo excessivo do Estado e a falsa autonomia das escolas comprometem “a existência de uma escola verdadeiramente democrática, intercultural e inclusiva” (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 78).

O cerne da questão reside no facto de o currículo ser feito fora da escola e enquanto isso não mudar e o currículo não for feito à medida de uma determinada população-alvo, dificilmente os professores conseguirão operar mudanças valiosas no tal processo de envolvimento do aluno com a matéria lecionada. Descentralizar é fundamental e desburocratizar também, visto que “as mudanças educativas exigem uma postura diferente da administração central, que teima em não perder protagonismo nem abdicar do seu papel centralizador e controlador, tentando, por várias formas, conservar o monopólio das principais decisões educativas”, de acordo com Morgado (2006, p. 101). O papel do professor é crucial para a construção de um currículo coerente e, segundo Morgado (2006), a formação de professores está programada para que se atue em modo de repetição e não com vista à inovação e à criação, levando a um ensino uniformizado e desinteressante tanto para alunos como para professores. Porque o currículo tem de ser a “exploração desordenada das formas como diferentes pessoas relacionam, organizam e percecionam as suas experiências” (Beane, 2000, p. 53), isto é, não uma fórmula mágica para a criação de um currículo perfeito, mas se se aproveitar o potencial humano envolvido de professores, alunos, encarregados de educação e restante comunidade educativa o currículo será mais enriquecedor para todos e será um caminho para a igualdade, inclusão e progresso, ou seja, será um *puzzle* concluído com sucesso. A missão da escola para todos deve ser a criação de um ambiente inclusivo, com recursos adequados e apostando na criação de currículos que deem resposta às várias

problemáticas que proliferam no ensino em Portugal, isto porque “as modificações que, nos últimos anos, se têm verificado na sociedade, não foram acompanhadas por mudanças na escola” (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 80).

1. 3 Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa baseia-se na entreajuda, na colaboração de todos os elementos de um dado grupo heterogéneo, de modo a que se possam auxiliar, partilhando aprendizagens enquanto realizam diferentes tarefas (Lopes & Silva, 2009). Apesar de parecer contraditório, os grupos devem ser caracterizados pela sua heterogeneidade, mas também pela “partilha de objetivos e interesses comuns”, como refere Leitão (2010, p. 148). A heterogeneidade deve ser em termos de cultura, valores, etnia, género, cultura, capacidades motoras, cognitivas e sociais, etc. Ou seja, a maior diversidade no grupo trará benefícios ao seu trabalho; a partilha acima mencionada, refere-se a interesses, afinidades e características que possam fazer certos alunos a “quererem estar juntos” (Leitão, 2010, p. 148). O processo de formação de grupos deve ser partilhado com os alunos, até porque o sucesso da aprendizagem cooperativa e da inclusão dependerá da “eficácia e funcionamento dos grupos” (Leitão, 2010, p. 151). A corresponsabilização de todos os elementos do grupo e o facto de dependerem uns dos outros para alcançarem os objetivos aumentam o empenho de cada um dos alunos (Sanches, 2005).

Para que exista aprendizagem cooperativa efetiva, deve haver

responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e, desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas (Lopes & Silva, 2009, p. 4)

John Dewey defendia que a escola devia espelhar a sociedade e munir os alunos com as noções para uma vida em comunidade, onde professor e alunos aprendem uns com os outros (Lopes & Silva, 2009). Para Dewey a sala de aula devia ter “procedimentos democráticos e processos científicos” (Arends, 1995, p. 365) e os alunos deviam resolver os problemas em interação uns com os outros. Freinet também defendeu a cooperação, sendo o ensino o reflexo da “personalidade da criança e das suas aprendizagens” (Lopes & Silva, 2009, p. 12).

Nem sempre as diretivas da aprendizagem cooperativa serão bem-sucedidas e, como tal, terão de se fazer reajustes. E também convém realçar que aprendizagem cooperativa não é sinónimo de trabalho de grupo, mas sim de se poder aprender com o outro, em colaboração, num “ambiente não competitivo” (Lopes & Silva, 2009, p. 5). A planificação de uma atividade em trabalho cooperativo exige uma planificação flexível, de preferência feita em conjunto com os alunos e deve ser reajustada à medida que se vão observando resultados. A planificação deve ser uma orientação, sem carácter obrigatório (Leitão, 2010). Convém realçar que quando os alunos se sentem envolvidos no processo de planificação, a sua motivação para o trabalho será maior. Assim, ao deixar-se os alunos opinarem sobre os objetivos e as atividades da aula, o empenho será maior (Leitão, 2010).

Os alunos devem trabalhar em conjunto, em grupo pequenos, auxiliando-se mutuamente, num esforço conjunto, “para atingir objectivos comuns ao grupo” (Arends, 1995, p. 367). Os alunos não podem deixar de cumprir a sua parte na persecução dos objetivos, sempre com respeito pela identidade de cada um e valorizando os valores da sociedade em que se inserem. Como diz Marvin (1998, p. 199), “as trocas sociais estimuladas nos grupos de trabalho podem ser um poderoso instrumento de aprendizagem. [...] Um trabalho de grupo bem gerido proporciona também aos alunos oportunidades essenciais para desenvolverem, praticarem e generalizarem as suas capacidades sociais.”

Cada elemento do grupo tem de ser responsável por uma tarefa e deve assumi-la. Os objetivos têm de ser cumpridos e depois avaliam-se as prestações de cada um dos membros do grupo. Depois dessa avaliação, os alunos poderão apoiar quem mais precisa para que o grupo seja fortalecido. Para que o grupo funcione deve ter entre dois e quatro elementos, para permitir a aprendizagem por modelagem e para que as influências e recompensas sejam mais facilmente alcançadas (Lopes & Silva, 2009). A criação dos grupos deve ter em conta as características dos alunos e as relações que existam entre estes, bem como a forma como os alunos melhor aprendem (Marvin, 1998). No entanto, “algumas características da composição do grupo podem ter de ser sacrificadas, de maneira a satisfazerem outras” (Arends, 1995, p. 376). Aquando da formação dos grupos, é também importante que se distribuam os mesmos pela sala, criando uma planta de sala de aula que deve ser respeitada. Claro que à medida que o ano letivo progride, haverá ajustes inevitáveis a fazer à formação dos grupos.

A aprendizagem cooperativa ensina aos alunos como se deve trabalhar em equipa, nomeadamente a

saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar materiais; pedir ajuda; falar num de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente a esperar; ajudar os outros (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

Estas competências sociais são cruciais para o sucesso académico dos alunos, que com motivação e num ambiente de confiança poderão aprender. Os alunos têm de saber autoavaliar-se, com tempo e, assim, evoluir face aos objetivos propostos (Lopes & Silva, 2009). Além do desenvolvimento das competências sociais, a aprendizagem cooperativa visa também o sucesso escolar e a “melhoria das relações entre as raças” (Arends, 1995, p. 372). O modelo de aprendizagem cooperativa deve obedecer a seis fases: “Fase 1: Fornecer objectivos e contexto; Fase 2: Apresentar a informação; Fase 3: Organizar os alunos em equipas de aprendizagem; Fase 4: auxiliar o trabalho e o estudo; Fase 5: avaliar; Fase 6: Reconhecer o trabalho escolar” (Arends, 1995, p. 373).

Então, na primeira fase, é importante que os objetivos da aula sejam claros. Uma ideia que se recomenda é que se peça a um ou mais alunos que digam esses mesmos objetivos por palavras suas. No segundo ponto, o tema da aula e a explicitação do conteúdo são transmitidos aos alunos, ou oralmente ou em formato escrito. Em seguida, na fase três, os alunos são organizados em grupos e é formada a planta da sala de aula, que pode ser adaptada em todas as aulas, consoante os objetivos. Na fase quatro o professor orienta os alunos, gere o desenrolar dos acontecimentos numa função de mediação da aprendizagem. A fase cinco é aquela em que os alunos são avaliados, num teste ou numa apresentação oral. Finalmente, a fase seis consiste na valorização pública do esforço dos alunos: uma recompensa que pode ser quer individual quer de grupo.

Com um papel tão desafiante para o professor, que exige deste flexibilidade e capacidade de reflexão sobre o seu próprio trabalho, é necessário haver “orientação clara no que respeita às formas como os alunos devem ser plenamente incluídos em cada fase da sua aprendizagem” (Rose, 1998, p. 139). O professor tem de conseguir auxiliar grupos com alunos com necessidades específicas e com capacidades díspares, o que requer um planeamento e uma gestão cuidadosa (Marvin, 1998), a par de uma capacidade de ter um papel de avaliador e supervisor (Leitão, 2010), ou seja, o professor deve ir observando os grupos de trabalho, apoiando quando necessário, interferindo sempre que preciso, apoiando e incentivando os diferentes elementos de cada grupo. Assim, o professor vai avaliando à medida que decorrem os trabalhos de grupo, recolhendo a informação necessária. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, saber estar próximo dos grupos, mas só intervir

quando estritamente necessário e também deve perguntar aos alunos quais as sugestões que têm com vista à melhoria dos grupos e dos seus trabalhos e deve ajustar a planificação original a essas sugestões. Os alunos vão, assim, desenvolver a sua capacidade de expressão, de avaliação, de entreaajuda e de consciencialização do seu papel naquele grupo, naquela turma, naquela escola e na sociedade em geral (Leitão, 2010).

É fundamental que na aprendizagem cooperativa os alunos recebam instruções claras e a melhor forma de o fazer é sempre recorrendo a textos, guiões de aula, suportes visuais vários. Os objetivos da aula e das atividades devem ser claros, assim como os prazos de entrega e o produto final esperado. Além disso, deve-se envolver os alunos em todas as fases do processo, para combater a tendência que terão inicialmente de ficarem pouco “entusiasmados com a ideia de interação em pequenos grupos, com os seus pares sobre tópicos escolares” (Arends, 1995, p. 377). Com o passar do tempo, os alunos percebem que há menos pressão em grupos mais pequenos e que o professor continuará a prestar auxílio verbal e a apoiar o trabalho que vai sendo feito (Leitão, 2010). E, após a avaliação do trabalho/relatório/apresentação, os alunos devem ser recompensados pelo produto do seu esforço enquanto equipa (Leitão, 2010) e devem ver os seus trabalhos/pesquisas, expostos num lugar de destaque da sala de aula ou da escola (Arends, 1995).

Face a este paradigma, destaca-se na aprendizagem cooperativa a importância que tem a “preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Até porque “Aprender em conjunto, em contextos de forte interdependência, onde a heterogeneidade e a diferença são consideradas um valor, é potencialmente gerador de conflitos” (Leitão, 2010, p. 101), ou seja, ao pôr-se a aprendizagem cooperativa em prática, está-se a preparar os alunos para lidarem com futuros problemas que lhes possam surgir no dia-a-dia do local de trabalho, onde têm de lidar com colegas diferentes e defender as suas próprias opiniões.

Na medida em que este Projeto focou uma turma de CEF, a aprendizagem cooperativa encaixa na perfeição nos pressupostos desta via de ensino profissionalizante. No entanto, “gerir grupos de alunos com capacidades muito diferentes [...] pode constituir um grande desafio e exige uma organização cuidadosa” (Marvin, 1998, p. 201). Pode-se, contudo, afirmar que os alunos beneficiam quando trabalham com colegas com características diferentes das suas, em grupos heterogéneos (Rodrigues, 2006).

Existem vários modelos de trabalho em sala de aula segundo Lopes & Silva (2009) e Arends (1995), nomeadamente:

- STAD (*Student Teams Achievement Divisions*), que começa com uma apresentação, breve e concisa, semanal, que pode ser oral, com textos ou suporte áudio/vídeo, feita pelo professor. Depois, os alunos trabalham em grupos heterogéneos de 4 ou 5 membros, estudando e discutindo a matéria. Posteriormente, os alunos respondem a questionários individualmente. Por fim, avaliam-se os resultados e recompensa-se o grupo pelo desempenho obtido.

- Jigsaw: os alunos começam por estar num grupo heterogéneo base e o professor entrega a cada elemento do grupo uma parte da matéria. Cada aluno estuda a tal parcela da matéria que lhe coube. Em seguida, os alunos agrupam-se consoante a matéria que estudaram (grupos de peritos), onde estudam e trocam ideias. Depois, os alunos retornam aos seus grupos base e ensinam a sua parte dos conteúdos aos restantes elementos do grupo. Finalmente, os alunos realizam testes individuais e conforme as classificações obtêm uma recompensa.

- Investigação em grupo: o professor expõe um tema abrangente. Os alunos agrupam-se em grupos heterogéneos e/ou de acordo com o tópico e/ou por amizades pré-existentes. Cada grupo escolhe um subtema que vai trabalhar; depois planifica a sua investigação; em terceiro lugar, põe em prática o plano traçado, investigando nas mais diversas fontes; posteriormente, preparam e apresentam à turma o seu trabalho; por fim, faz-se a avaliação do trabalho desenvolvido, individualmente ou em grupo.

1. 4 O Movimento da Escola Moderna

Em Portugal, o ano de 1965 marca o nascimento do Movimento da Escola Moderna (MEM), como resultado de três vias diferentes:

- Sérgio Niza, a materializar a Educação Cívica na pegada de António Sérgio;
 - Maria Amália Borges Medeiros, que no Centro Hellen Keller em Lisboa institui técnicas de Freinet, “numa experiência de ensino integrado de cegos e amblíopes” (González, 2002, p. 11);
 - Rui Grácio, que concretiza Cursos de Aperfeiçoamento Profissional para professores.
- Inicialmente, o MEM juntava apenas professores do ensino particular, mas mais tarde estendeu-se aos do ensino público.

Pondo em prática a aprendizagem cooperativa, quando se reúnem, os sócios do MEM

organizam-se em torno de projectos de investigação (grupos cooperativos), que tanto podem traduzir, ou não, problemas comuns vividos na profissão, ou, simplesmente, serem do interesse de todos os participantes, que então se juntam para mutuamente se ajudarem na procura de uma resposta cooperada para os mesmos (Serralha, 2009, p. 21).

O modelo pedagógico do MEM defende o envolvimento dos alunos na construção do currículo e na gestão dos projetos que o compõem. O MEM bebeu da pedagogia de Freinet, mas evoluiu e tornou-se autónomo.

O que os membros do MEM queriam nos anos setenta era lutar por um ensino que não fosse “em simultâneo e igual para todos” os alunos (Marcelino, 2009, p. 57). Esta década foi muito marcante para o movimento, com o início da publicação daquela que é hoje a revista «Escola Moderna» e com a realização regular de encontros nacionais para se analisarem as atividades concretizadas e para “definir as linhas de actuação do movimento” (González, 2002, p. 39).

Na década seguinte, já com influência de Vigotsky e Bruner, o MEM criou “uma cultura do viver/trabalhar em cooperação que decorria e/ou se estendia à organização e gestão do acto pedagógico” (Marcelino, 2009, p. 57). A ideia de Vigotsky de que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem dos alunos, partindo dos seus conhecimentos prévios e incentivando a partilha entre colegas de turma em aprendizagem cooperativa, é algo de referência para o Modelo Pedagógico do MEM. Foi ainda nos anos oitenta que se criaram os núcleos regionais que dinamizam formação para docentes até aos dias de hoje.

Nos anos noventa, o MEM consolidou-se e chegou a outros educadores profissionais, mantendo a ideia de um ensino sem exclusões e com vista a uma intervenção democrática na sociedade (Marcelino, 2009). Foi nesta década que o número de inscrições para sócios do movimento mais aumentou e se tem mantido.

O MEM preconiza para os alunos uma intervenção na planificação, realização e na avaliação dos projetos; mas, acima de tudo, uma “participação empenhada e comprometida no projecto comum que desenvolver (aprendizagem). E como numa gestão cooperativa todos são responsáveis por todos, isso confere um sentido ético ao trabalho de aprender” (Serralha, 2009, pp. 22-23). O que aprendem na escola, em projetos de investigação, tem um valor inquestionável, pois são os alunos que escolhem os conteúdos que vão trabalhar, que planificam as suas sessões semanais de trabalho, que se avaliam e que se ajudam mutuamente. Assim, é normal que deem mais importância aos conteúdos e que estes lhes sejam úteis no dia-a-dia, pois são o reflexo das suas vivências. Os alunos participam também na gestão dos

materiais de sala de aula e no espaço, para que todo o ambiente de aprendizagem seja de “desenvolvimento da formação pessoal e social dos educandos” (González, 2002, p. 229).

Mas para assegurar que todos os alunos progridem, tem que se estruturar planos e projetos em aula com qualidade pedagógica. Assim, devem existir vários momentos em aula para que ocorra trabalho individual e autónomo do aluno, trabalho de pares, de pequenos grupos ou de apoio direto do professor ao aluno. Deste modo será possível “promover a interação e a entreaajuda entre os estudantes e [...] recuperar alunos em risco” (González, 2002, p. 43). Pode-se concluir que com este modelo variado e democrático de trabalho todos os alunos são incluídos na dinâmica de sala de aula, mas de forma a manterem a sua individualidade e características únicas. As estratégias pedagógicas diferenciadas são uma forma do MEM mostrar respeito pelos alunos e pela heterogeneidade das salas de aula portuguesas.

O MEM tem na constituição dos grupos de trabalho nos Jardins de Infância a ideia firme de que a organização dos mesmos deve ser vertical, isto é, incluir crianças de várias idades, para assegurar a heterogeneidade desses grupos. Além disso, as crianças são incentivadas a partilharem as suas ideias livremente. Devem poder explorar os materiais de modo espontâneo, para despertarem a curiosidade e a autonomia. É crucial que os materiais disponibilizados aos alunos sejam autênticos, e as diferentes áreas curriculares são trabalhadas em diferentes espaços da sala de aula, bem identificados e com os materiais adequados e necessários. O grande contributo do movimento para a construção e experimentação de materiais pedagógicos não pode ser esquecido, bem como a criação de instrumentos de organização e avaliação dos alunos.

Adicionalmente, o MEM tem um forte empenho na autoformação dos professores, que é sustentada por uma enorme responsabilidade profissional e sentido de cooperação e partilha entre os membros

As práticas de autoformação cooperada no contexto do grupo centram-se na reflexão sobre as próprias práticas, na partilha de experiências e de materiais com colegas. A formação centra-se no trabalho do formando e na construção dos saberes profissionais que cada um realiza em interação com os seus pares (González, 2002, p. 42).

Os docentes devem cooperar para melhorarem a prática pedagógica, sem medos e sem obrigatoriedades, trabalhando em equipa. A partilha de ideias e a troca de estratégias é fundamental entre colegas professores que visam o bem dos seus alunos. Como diz Perrenoud (2002, p. 98) “A relação com o saber não mudará muito se cada

um se puder abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas”.

Os professores do MEM acreditam no valor social da educação e tentam sempre entender a realidade das escolas onde lecionam e dos alunos com quem se cruzam. A ideia de que entre professores do movimento existe troca de valores e de práticas democráticas também os supera, chegando até aos estudantes. Convém reforçar que para estes docentes a inclusão dos alunos com NEE é uma missão que cumprem com empenho, num processo que respeita a criança e a sua individualidade.

1. 5 Formas de intervir no Insucesso Escolar

Como se assegura a educação de estudantes em situação de risco e qual o melhor método para os avaliar e levar ao sucesso são questões prementes na sociedade atual. Segundo Caliman (2006, p. 383) os alunos de hoje provêm de estratos sociais diversificados, “cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é caracterizada por situações de risco, marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos”.

Adicionalmente, hoje em dia, a escola tem de competir com a informação e a evolução que existe fora dela e que se torna mais apelativa aos olhos dos alunos. Para estes, o conhecimento que a escola faculta parece muitas vezes distante e pouco motivador, como afirma Morgado (2001).

Neste contexto, o papel da escola é o de

Desenvolver cidadãos conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, dotando-os de autonomia e de sentido crítico, de ferramentas que lhes permitam, mais tarde, contribuir de forma plena, cívica e responsável, para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem. No entanto, a escola continua agarrada a práticas ultrapassadas que não se compadecem com a diversidade que acolhe diariamente (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 78).

É indispensável que não se façam somente distinções entre alunos com e sem NEE. As formas de levar ao sucesso que uma escola e toda a comunidade educativa criam para os jovens que a frequentam devem ser pensadas para “todos os que, por alguma razão, se revelam vulneráveis e com dificuldades em trilhar um percurso escolar dito normal” (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 79). Para Morgado (2001) uma das formas de lutar contra o insucesso escolar é o professor reconhecer quais as dificuldades ou aptidões naturais de cada aluno e

assim regular o seu percurso educativo. Este autor também defende que se as motivações e as necessidades dos alunos forem identificadas, o professor deve tentar encaixá-las nas atividades das aulas para que o aluno se empenhe e obtenha sucesso. Outra técnica que este autor defende para travar o insucesso dos alunos é um alerta de gestão de sala de aula: analisando o funcionamento interpessoal, incentivar valores de cooperação e solidariedade entre os pares. Uma boa comunicação em sala de aula e expectativas positivas do professor também são aspetos cruciais para a eficácia do ensino-aprendizagem. Um aluno que não compreenda o professor não conseguirá ter um desempenho e um comportamento adequado em aula, tal como um aluno que sinta que um professor desistiu de si, que dele não espera bons resultados – os alunos tendem a ir ao encontro das expectativas dos professores, por isso estas devem ser elevadas.

Uma boa gestão do grupo-turma potenciará o sucesso educativo. Assim, o clima afetivo em sala de aula, o desenvolvimento do espírito de equipa e de entreajuda e a forma de lidar com a indisciplina definirão o bom funcionamento do grupo (Morgado J. , 2001).

Alunos com desempenho académico fraco ou em situação de risco merecem práticas adaptadas às suas especificidades (Snow, 2007). Este autor defende que sejam seguidas as seguintes intervenções, de modo a alcançar-se o sucesso escolar:

- o ensino dirigido à turma (ou modelo tradicional, em que o professor trabalha simultaneamente com todos os alunos);
- o ensino cognitivamente orientado: formas de ajudar os alunos a pensarem sobre o modo como aprendem;
- os grupos pequenos: a aprendizagem cooperativa e os grupos de trabalho heterogéneos ou homogéneos;
- as tutorias: alunos que funcionam como modelos e ajudantes dos colegas em situação de risco;
- as tutorias de pares: uma simbiose entre os alunos com fraco desempenho académico e os seus tutores em plena sala de aula;
- o ensino assistido por computador: os efeitos que os computadores produzem nos alunos com insucesso escolar.

Em Portugal têm sido tomadas várias medidas para intervir no insucesso escolar, nomeadamente com a criação de percursos curriculares alternativos. Já se viu a importância de um currículo que seja significativo para os alunos, mas a par disso é fundamental que as formas de avaliação e de organização de todo o ambiente de aprendizagem favoreçam os

alunos em situação de risco, tendo em consideração as suas vivências e aptidões, bem como gostos pessoais e preferências para carreiras futuras. O caminho da escolarização em massa em Portugal “tem sido lento e difícil, tais são as resistências com que esbarra, culturais e económicas” (Azevedo, 2002, p. 11).

A nível europeu, são vários os caminhos que as escolas podem seguir face ao insucesso escolar: usar a retenção de um ano letivo como forma de gerir o percurso do aluno; usar os percursos de ensino diferenciado a partir de certa idade; fazer certificação de competências de final de ciclo com base num exame. Vários estudos apontam que as retenções são contraproducentes, criando nos alunos retidos “sequelas afectivas”, sensação de “falta de capacidades” e criando “factores que conduzem ao abandono escolar” (Crahay, 1996, p. 223).

A escola que temos é o espelho da sociedade que a rodeia, refletindo “as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais” como refere Morgado (2001, p. 13). Existem várias decisões que se devem tomar face ao insucesso, nomeadamente “a escolha dos conteúdos, a definição dos objectivos e das competências mínimas, a concepção e elaboração das ferramentas de avaliação, a escolha dos métodos de ensino, a importância horária a dar às diferentes matérias, assim como a selecção dos manuais” (Crahay, 1996, p. 21).

O Despacho Conjunto nº 948/2003 de 26 de setembro, veio fortalecer a luta contra o abandono escolar com a revisão do Programa Integrado de Educação e Formação criado em 1999. Nestes cursos os alunos em risco de abandono escolar, recebem formação adequada ao seu perfil e são inseridos em tarefas de formação direccionadas para o desenvolvimento de uma profissão. Privilegia-se a orientação e o desporto, protegendo os direitos destes alunos a uma educação.

No ano letivo 2004/2005, o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março, veio legislar os cursos profissionais. Estes cresceram rapidamente e cedo se tornaram uma opção apetecível por aqueles alunos que pretendiam ter uma profissão à saída do ensino secundário. Os alunos deixaram de ter o prosseguimento de estudos a nível universitário como única escolha, optando muitos por esta via profissionalizante.

O Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março, abria portas para a “formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”. Além disso era uma “opção estratégica nacional [para] promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à

melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favoreciemtno da aprendizagem ao longo da vida” (Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março).

Nos cursos profissinais a flexibilidade do currículo e o ajustamento dos programas permitem aos alunos escolher de entre um vasto leque de ofertas formativas que se adaptam ao seu perfil e às suas vivências. Estes cursos têm a duração de três anos letivos, visam a preparação para a entrada no mercado de trabalho, mas não impossibitam o prosseguimento de estudos, sendo sempre valorizadas a “transversalidade da educação para a cidadania e a valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares” (Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março).

Em Portugal, os Cursos de Educação e Formação (CEF) já tinham sido implementados em 2002 (Despacho Conjunto nº 279/2002 de 12 de abril), mas houve a necessidade de se fazer a “revisão dos normativos tendo em vista a estruturação de um referencial único que vise dinamizar uma oferta educativa e formativa, valorizando a qualificação e a certiicação de competências profissionais” (Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho). Assim, com este novo despacho conjunto, os CEF foram impulsionados no incentivo ao prosseguimento de estudos/formação e permitindo ao aluno a aquisição de competências profissionais, através de soluções flexíveis, de acordo com os seus interesses e as necessidades do mercado de trabalho na área circundante.

Este Despacho Conjunto determina “a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar”, estabelecendo as medidas que vão ao encontro dos gostos dos jovens, permitindo que obtenham uma qualificação profissional no âmbito dos seus interesses. Pode-se ler-se que “o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente os que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” requerem uma oferta educativa que se concretiza nos CEF, ou seja, enaltecendo a qualificação profissional e a certificação das ditas competências profissionais, que abram portas para uma vida plena.

Face a isto, pode-se concluir que os novos CEF criados em 2004 se destinam a

jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho (Depacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho de 2004).

Para que combatam o insucesso escolar e obtenham diferentes qualificações estes CEF destinam-se a alunos que já tenham alguma formação, mas não tenham concluído a escolaridade obrigatória ou não tenham completado o ensino secundário.

Ora tendo em vista o combate ao insucesso escolar e para incentivar a continuação da formação, o Despacho Conjunto nº 287/2005 de 4 de abril veio “regulamentar as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e a sua certificação”, devido à necessidade de permitir aos alunos tanto o prosseguimento de estudos de nível secundário como o ingresso no ensino universitário.

Nos países mais desenvolvidos os níveis de qualificação são mais elevados. Assim, para se alcançarem esses patamares de conhecimento na população ativa portuguesa, foi necessário inaugurar em 2007 a Iniciativa Novas Oportunidades. Regulamentada pelo Decreto-lei nº 357/2007 de 29 de outubro, esta certificação de competências a alunos com o ensino secundário incompleto trouxe uma enorme afluência aos Centros de Novas Oportunidades que validavam as competências previamente adquiridas pelos alunos entretanto já adultos, quer tivessem sido adquiridas numa instituição de ensino quer tivessem sido fruto de anos de vida laboral. Houve muita polémica em torno desta iniciativa, que lançou a discussão relativamente ao insucesso escolar ou ao facilitismo exacerbado.

Contudo, apesar da controvérsia, foi instaurado o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro), justificado pela ideia de que “Portugal realizou nas últimas décadas um significativo esforço de qualificação da sua população no sentido de recuperar um atraso histórico neste domínio”. O abandono escolar e a saída precoce da Escola fizeram com que se ambicionasse a “generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, sendo com este decreto reforçado o sistema de certificações criado pelas Novas Oportunidades.

Numa tentativa de apagar o descrédito do programa Novas Oportunidades, o Sistema Nacional de Qualificações avalia a relevância das aprendizagens e das formações que os alunos já possuem. No entanto, este instrumento de certificação foi lançado pelo período de 2007-2013, tendo já no último ano sido encerrados muitos Centros de Novas Oportunidades e diminuído o número de certificações neste modelo.

Os esforços que têm vindo a ser feitos parecem estar a surtir efeito, pois “os portugueses estão a *empurrar* as gerações mais novas para níveis muito mais elevados de qualificação escolar” (Azevedo, 2002, p. 12). Contudo, ainda há muitos alunos que abandonam o sistema educativo e que não se identificam com nenhuma das opções formativas

que existem em Portugal. Por isso é importante que se mantenha à superfície a ideia de que “todos os alunos carregam consigo condições culturais, sociais e económicas particulares das quais não se podem libertar ao entrar na escola” (Arnaut & Monteiro, 2011, p. 80) e, como tal, devem sempre procurar-se soluções dignas para todos os alunos.

Capítulo 2

Enquadramento Metodológico

Este Trabalho de Projeto, seguindo a abordagem da investigação-ação, teve como propósito operacionalizar o programa de Língua Portuguesa (LP) de nono ano, junto de uma turma de CEF de Mecânica de Automóveis Ligeiros. Para tal, foram utilizadas metodologias de investigação, como a entrevista, a observação e a pesquisa documental e o envolvimento do professor-investigador, sempre com vista ao sucesso e à inclusão dos alunos do grupo-turma na comunidade educativa.

2.1 Caracterização do trabalho de projeto

A investigação-ação é um procedimento muito utilizado na área da educação que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Na investigação-ação a prática e a reflexão surgem lado a lado, com papéis fundamentais e é ao professor que compete a missão de observar, ponderar e voltar a agir (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 358). Esta tarefa nunca está terminada, pois o que se pretende é ir aprimorando a situação inicial, colmatando as lacunas detetadas, que são marcadamente importantes na dinâmica do grupo em análise. A investigação-ação almeja isso mesmo, a intervenção real, o aperfeiçoamento do que se observa.

É em John Dewey que reside “o gérmen da investigação-acção”, o que requer que o professor tenha a capacidade de ver diferentes caminhos, que pondere as consequências dos atos e que seja honesto em relação ao “processo reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 27). Segundo Sanches (2005), o professor-investigador deve ser capaz de tornar o seu trabalho o mais rigoroso possível, recolhendo dados que sejam úteis para as tarefas que os alunos desenvolverão em aula, e questionando sempre tudo o que envolve o processo em curso. Ainda de acordo com a mesma autora, a investigação-ação compreende um ciclo que envolve: o diagnóstico do problema; o recurso a técnicas que expõem detalhes importantes - entrevista, testes sociométricos, etc; a planificação e posterior realização da intervenção; e, por fim, uma avaliação e uma reflexão que conduzem a um novo plano de ação. Já para Kurt Lewin (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009), a investigação-ação teria de

compreender três estádios: planificar, agir e avaliar. Assim se compreende a necessidade de refletir para voltar a planejar o ciclo seguinte. Como destaca John Elliot (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369), antes de um novo ciclo é fundamental o “reconhecimento de falhas”.

2.2 Problemática e questão de partida

“O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar bem o seu trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31). Em primeiro lugar dever-se-á ter um fio condutor que poderá ser adaptado e reformulado, consoante os objetivos. A pergunta de partida que se formular terá de compreender tudo aquilo que será posteriormente alvo de investigação. No entanto, esta não pode ser castradora e oprimir o investigador.

O problema residia na desmotivação generalizada dos alunos para a disciplina de Português. Neste grupo de alunos todos eles já tinham tido reprovações e todos demonstravam dificuldades na escrita e na oralidade. Além de prejudicar o aproveitamento na disciplina de LP, o fraco uso e entendimento da língua punha em causa a compreensão das outras disciplinas. Estes alunos também não tinham hábitos de trabalho em sala de aula, tendo muitos deles chegado ao nono ano sempre com nível negativo a LP.

Esta turma tinha tido um percurso académico pautado pelo insucesso (Apêndice II) e a desmotivação era generalizada para a disciplina de Português. Os alunos não viam qualquer propósito na disciplina e consideravam-na maçadora e pouco prática. Acreditavam que os temas abordados não tinham qualquer utilidade na sua vida pós-académica e julgavam que nunca iriam ser capazes de ter sucesso, por isso nem valia a pena começarem a esforçar-se no nono ano.

Então, posto isto, a questão de partida a que se propôs responder este Trabalho de Projeto foi: *como operacionalizar o programa de Português de nono ano (tipo III) numa turma de CEF de Mecânica de Automóveis Ligeiros?*

2.3 Objetivos gerais do Trabalho de Projeto

Um dos objetivos que se pretendeu alcançar com este Trabalho de Projeto foi o de mostrar aos alunos da turma em questão que o sucesso educativo na disciplina de Português era possível, recorrendo à valorização das suas potencialidades e à ajuda dos colegas

Outro dos objetivos deste Trabalho de Projeto foi capacitar os alunos com regras e formas de estar em sala de aula, sendo capazes de ouvir os colegas, respeitar as suas ideias e organizarem o trabalho em equipa.

Outro objetivo foi o de mostrar aos alunos como gerir o trabalho em função do tempo, ou seja, conseguirem finalizar as tarefas programadas dentro do número de aulas previsto para tal.

Além destes, outro objetivo foi o de provar aos alunos a utilidade dos conteúdos trabalhados na disciplina de LP e revelar como os temas abordados poderiam ser vantajosos no futuro.

2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Em seguida serão abordados os aspetos mais importantes das diferentes técnicas utilizadas na recolha de dados para este Projeto.

2.4.1 A Sociometria

O teste sociométrico funciona como um medidor de relações dentro de um grupo e como uma montra que expõe as posições de cada um dos elementos desse grupo como consequência das relações que nele se estabelecem. Como nos diz Estrela “os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1986, p. 379). Para este autor, o teste sociométrico tem como finalidade ver as relações que coexistem num grupo e as diferentes posições sociais dos elementos dentro desse mesmo grupo, nomeadamente os que são mais escolhidos pelos colegas e os que estão mais isolados.

A sociometria, ao permitir constatar as preferências e as rejeições dentro de um grupo, pode “evitar a generalização de conflitos e a desagregação do grupo” (Bastin, 1980, p. 19).

Adicionalmente, o teste sociométrico pode contribuir para uma melhor percepção duma turma pelo professor, visto que complementa as suas opiniões prévias (Estrela, 1986).

Como dizem Northway e Weld “um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, 1999, p. 9). Para estas autoras este instrumento permite ver “a estrutura do grupo como um todo [...] se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração perfeita ” (Northway & Weld, 1999, p. 9) . Além disto, permite ver se há um líder explícito ou se existem separações entre sexos e etnias dentro da turma, ou seja, “onde existam clivagens, barreiras étnicas, raciais, religiosas ou linguísticas, o sociómetra com alguma prática poderá determiná-las rapidamente e com precisão e fazer o inventário das possibilidades de aproximação” (Bastin, 1980, p. 19).

Tanto Northway e Weld (1999) como Bastin (1980) concordam que a repetição do teste sociométrico em diferentes ocasiões poderá ser benéfico para verificar a evolução, as mudanças ou a estabilidade dentro de uma turma, pois as “escolhas sociométricas são um guia valioso para a disposição das crianças nas mesas ou para a formação de grupos para trabalhar num projecto ou para fazer parte duma comissão” (Northway & Weld, 1999, pp. 10,11).

Contudo, o teste sociométrico tem limitações. Convém não extrapolar os resultados de um teste desta natureza pois “permitindo discernir apenas um momento bem preciso da vida do grupo, exige uma interpretação prudente” (Bastin, 1980, p. 20). É igualmente crucial que não se generalizem as escolhas e as rejeições dos alunos para outros contextos, pois em contexto escolar as escolhas poderão ser diferentes das escolhas fora do mesmo (Northway & Weld, 1999). A facilidade com que o teste sociométrico nos dá informações tão preciosas é enganadora. Se não forem seguidos os trâmites correctos, os resultados podem ser falaciosos e essas informações tendenciosas (Northway & Weld, 1999). Assim, é aconselhável que se usem outras ferramentas para reconhecimento do grupo em questão, pois a sociometria por si só não fornece estratégias de resolução das problemáticas identificadas (Estrela, 1986), ou seja, os “testes sociométricos em si não nos dizem o que devemos fazer às crianças: dão-nos informações e não instruções” (Northway & Weld, 1999, p. 66).

Ao planear um teste sociométrico é necessário conhecer bem o grupo a que se destina (Estrela, 1986), ou seja, “deve estar-se familiarizado com o grupo que se pretende interrogar e conhecer as suas principais atividades” (Bastin, 1980, p. 27). Só assim se poderá adaptar a linguagem e o tipo de critérios. Por exemplo na escolha do número de escolhas em cada

critério, é importante saber a idade dos alunos, pois se forem crianças pequenas poderão preencher as opções ao acaso por não terem mais ninguém a apontar (Northway & Weld, 1999). Como refere Bastin (1980), se existir um número restrito de escolhas, haverá “uma maior facilidade na discriminação das respostas e uma possibilidade maior de interpretar facilmente os resultados pelo método estatístico” (Bastin, 1980, p. 33).

Como estão em jogo emoções, e principalmente no que toca às rejeições, serenar os alunos sobre a não existência de repercussões nas suas decisões é sempre muito importante. Só assim, a apreensão inicial que possa existir por parte dos alunos desaparecerá. É fundamental garantir aos alunos, previamente à aplicação do teste, a confidencialidade dos resultados (Estrela, 1986). É também muito importante explicar aos alunos as vantagens que poderão ter se forem honestos nas suas respostas. Para motivar o grupo a escrever com sinceridade e sem influência dos colegas, o professor pode explicar que os dados obtidos serão usados para a “reorganização de grupos de trabalho para determinadas atividades escolares” (Estrela, 1986, p. 380). Os alunos compreenderão o objetivo do teste se lhes for garantido que ocorrerão mudanças na organização dos lugares em sala de aula ou na formação de grupos de trabalho. E responderão com fiabilidade se reconhecerem as questões como sendo exequíveis “e nunca apenas imaginárias” (Estrela, 1986, p. 380). Adicionalmente, os critérios não devem ser demasiado específicos nem demasiado gerais (Bastin, 1980). Isto compreende-se na medida em que, no caso duma turma, nos interessa a sua atuação em contexto escolar, o que já é algo específico, mas o critério não deve visar, por exemplo, disciplinas em concreto, pois os alunos poderão escolher os colegas com maior aptidão nessa área, deturpando os resultados (Estrela, 1986).

Sempre que os alunos são crianças pequenas, o teste sociométrico deve ser aplicado individualmente, em clima de conversa informal, escrevendo o professor as respostas dadas num papel (Northway & Weld, 1999). No entanto, “quando se trata de crianças mais crescidas e de adultos usam-se mais os testes coletivos” (Northway & Weld, 1999, p. 23). Não deve ser uma pessoa totalmente estranha ao grupo a aplicar o teste a crianças pequenas e também não se deve obrigar ninguém a preencher todas as opções (escolhas e/ou rejeições) e, caso um aluno esteja ausente no dia da aplicação do teste, deverá realizá-lo no prazo máximo de uma semana, pois “se uma criança falta mais de uma semana, já não incluímos as suas respostas no mesmo teste” (Northway & Weld, 1999, p. 25).

Ao dar as diretrizes aos alunos, o professor deve explicar tudo de forma muito direta, especialmente as regras a cumprir. Deste modo, os alunos devem saber que apenas podem

escolher os colegas de turma (nunca o professor), que podem escolher/rejeitar um colega em vários critérios e que terão o tempo que precisarem para responder (Bastin, 1980).

Depois do teste sociométrico ter sido aplicado, devem-se preencher as matrizes sociométricas das escolhas e das rejeições, colocando os nomes dos alunos (ou códigos) por ordem alfabética, separando os rapazes das raparigas, tanto na coluna de cima como na lateral. É fundamental não esquecer que a coluna “lateral indica escolhas feitas; a lista do cimo indica escolhas realizadas” (Northway & Weld, 1999, p. 30). Em seguida, têm de se transcrever as escolhas realizadas pelos alunos para a matriz correspondente, tendo em conta que num mesmo quadrado se deve colocar a informação da escolha número 1, 2 ou 3 para cada um dos critérios. Nos espaços parcialmente vazios colocam-se zeros, mas nos que ficarem totalmente vazios não se colocam três zeros, permanecem vazios (Northway & Weld, 1999). Faz-se o mesmo para a matriz das rejeições.

Estas matrizes, uma vez preenchidas, são muito ricas em informação útil. Assim, poderemos ver os “índices sociométricos”, o “número de crianças que escolhem cada criança”, o “número de escolhas feitas por cada criança”, o “número de crianças diferentes que cada criança escolhe”, as “escolhas recíprocas”, a “intensidade de escolha”, os “subgrupos e grupinhos fechados” e a “indiferença sociométrica” (Northway & Weld, 1999). De todas estas informações, convém esclarecer que o índice sociométrico nos permite saber se a criança foi escolhida um maior ou menor número de vezes do que se previa, somando todas as entradas na coluna vertical: 15 ou mais, muito acima; 10 a 14, acima da probabilidade; 9, na média; 8 a 4, abaixo e 3 ou abaixo desse número, muito abaixo (Northway & Weld, 1999). Sobre as reciprocidades, Bastin refere que há “uma única maneira de fazer o inventário das reciprocidades: considerar a linha horizontal e a coluna vertical de cada indivíduo e ler, simultaneamente, a primeira da esquerda para a direita, a segunda, de cima para baixo” (Bastin, 1980, p. 45). Sobre a indiferença sociométrica não se devem fazer julgamentos errados, pois apenas significa que “a preferência de cada uma das crianças pelas outras não é suficientemente forte para aparecer” (Northway & Weld, 1999, p. 39).

O teste sociométrico foi aplicado neste Trabalho de Projeto para fazer emergir quais as relações existentes entre os alunos desta turma de CEF. A riqueza dos dados fornecidos permitiu conhecer melhor a turma e organizar os grupos de trabalho. Depois da aplicação dos testes sociométricos no início do ano letivo, foi mais fácil perceber quais os alunos que

deviam trabalhar juntos e quais teriam de ser separados nos grupos. Nesta turma, as escolhas e as rejeições relacionadas com etnias eram fortes aquando da aplicação dos primeiros testes.

Os testes sociométricos aplicados em maio de 2012 permitiram ver as alterações dentro do grupo-turma e perceber o impacto do trabalho realizado em prol da interajuda e da corresponsabilização.

2.4.2 A entrevista

A entrevista é um processo interativo de comunicação com o intuito de receber informações e/ou opiniões. Deve-se entrevistar alguém que seja um bom conhecedor do problema em análise (Quivy & Campenhoudt, 2008). A entrevista é uma das técnicas com maior utilização na investigação educacional (Máximo-Esteves, 2008), por ter uma grande adaptabilidade (Bell, 2010).

Uma entrevista deve ser como uma conversa, com abertura e liberdade de resposta, pois na maioria das ocasiões, o entrevistador já conhece o(s) entrevistado(s) (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso se deve utilizar na investigação-ação a entrevista semiestruturada, pois decorre numa sessão única e tem uma série de pontos a abordar, selecionados previamente pelo entrevistador, de forma a permitir que o entrevistado dê “respostas amplas e desejavelmente longas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96) . Contudo, a entrevista tem alguns aspetos que devem ser tidos em conta, nomeadamente a sua subjetividade e existe “sempre o perigo de ser parcial” (Bell, 2010, p. 137). Como afirma Quivy, a intenção da entrevista é fornecer vestígios que permitam ao entrevistador refletir e ganhar plena consciência de todas as peculiaridades do problema em análise; além disso, muitas vezes permite que se esclareçam ideias erróneas, formadas anteriormente, que poderiam condicionar a investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Se “se pretende conhecer o ponto de vista do outro [a entrevista] tem de ser consistente com a finalidade do estudo em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93), recolhendo-se assim “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” que permitirão ter uma enorme variedade de dados, com “palavras que revelam as perspectivas dos respondentes [...] com detalhes e exemplos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134 e 136).

Assim, as entrevistas qualitativas possuem a vantagem de “amplitude de temas [...] que permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Quando se inicia um projeto de investigação a entrevista deve ser exploratória, para que se tenha uma compreensão mais generalista do problema (Bogdan & Biklen, 1994). Deve-se elaborar um guião com questões, mas este não deve ser rígido, contemplando os temas de interesse dentro do tópico em análise. A ordem das questões também é muito importante, pois permite construir uma relação entre o entrevistador e o entrevistado e a duração do tempo previsto para a entrevista também deve ser respeitada, por isso o entrevistador deve praticar antecipadamente (Bell, 2010).

Aquando da entrevista deve-se escolher um local calmo e silencioso, e deve-se pedir permissão para gravar (Quivy & Campenhoudt, 2008). No início é da responsabilidade do entrevistador informar sobre o objetivo específico da entrevista e tranquilizar o entrevistado relativamente à confidencialidade dos dados por ele fornecidos. Um entrevistador consciente está atento ao longo da entrevista e vai “acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas”, sem interromper o discurso do seu entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Não se devem fazer muitas perguntas, dando tempo ao entrevistado para pensar e acrescentar informação. Os momentos de pausa são normais, apenas demonstram que o entrevistado está a organizar o seu discurso (Quivy & Campenhoudt, 2008) e o entrevistador não deve nunca influenciar as respostas, nem deve partir de premissas pré-concebidas que poderão ser ofensivas (Bell, 2010).

Depois de a entrevista ter sido realizada, deve-se transcrever cuidadosamente o seu conteúdo e analisar o que o entrevistado mencionou. Muitas vezes o que não é dito, mas é feito, contribui de igual forma para o entendimento da perspetiva do entrevistado, por isso é que o entrevistador deve, durante o decorrer da entrevista, ir tirando pequenas notas sobre gestos e expressões faciais do entrevistado (Bell, 2010).

Ao analisar os dados de uma entrevista, e sempre com a maior objetividade, o entrevistado deve agrupar as informações por blocos de interesse para o tema a ser investigado.

As entrevistas realizadas ao Diretor de Turma neste Trabalho de Projeto tiveram como objetivo recolher informações úteis sobre a turma e sobre o curso. Este professor tinha experiência prévia com turmas de CEF e, como tal, o seu contributo era imprescindível.

A primeira entrevista ao DT pretendeu obter uma caracterização da turma e também dos alunos que se destacavam devido às suas atitudes e aproveitamento. Naquele momento inicial

do ano letivo quis-se saber quais as expetativas do DT em relação à turma e ao curso em si e como seria feita a gestão dos comportamentos desviantes, caso ocorressem.

A entrevista final, em junho de 2012, teve outros intuitos, nomeadamente colher do DT um balanço do ano letivo, com uma avaliação do percurso dos alunos e da turma em geral. Nesta, o DT fez um resumo da evolução do comportamento e do aproveitamento dos vários elementos do grupo-turma.

2.4.3 A observação

A observação consiste numa recolha de dados que contribuam significativamente para a investigação. O que se decidir observar tem de o ser com base nos objetivos da investigação, para que se limite o que se vai observar (Quivy & Campenhoudt, 2008) e se construa um projeto de observação sólido, que responda às dúvidas inerentes a uma investigação (Estrela, 1986), juntamente com outros métodos. Esta seleção do que se vai observar é vantajosa, na medida em que será sempre impossível observar e tomar nota de tudo o que acontece, mas, sem dúvida, que se recolherá informação mais verídica do que aquela que as pessoas dizem e escrevem (Bell, 2010).

A mais-valia da observação é o facto de “ajudar a conhecer a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Ao olhar do investigador chega, assim, a informação mais real, mais espontânea, mais autêntica; enquanto as desvantagens poderão ser a não-aceitação do investigar como observador, e o facto de este ter de confiar, muitas vezes, apenas na sua capacidade de memorização dos acontecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2008). Idealmente, a observação deve durar uma hora ou menos, ou o tempo que a memória do observador permitir para posteriormente redigir as notas sobre o que observou (Bogdan & Biklen, 1994). Preferencialmente, antes de uma sessão de observação deve-se elaborar uma grelha de observação, que permita a tomada de notas, mas como diz Bell (2010), estas notas de campo que se registam logo após a observação requerem tempo e precisão.

Existem vários tipos de observação, nomeadamente, a participante e a não-participante. Na primeira, o investigador tem “um papel bem definido” tendo um papel ativo “na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1986, pp. 31,32); na segunda, o investigador limita-se a observar o grupo de um ponto externo ao mesmo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Poderão fazer-se diferentes tipos de registos, segundo Máximo-Esteves (2008): as “anotações condensadas”, que são redigidas no momento da observação; as “anotações

detalhadas”, logo após a observação, com base na memória e nas “anotações condensadas”; as técnicas audiovisuais, com imagem e/ou som, que conferem uma maior fidelidade ao registo.

Inicialmente decidem-se os objetivos da observação e estabelece-se um período de tempo para que decorra. Assim, pode-se delimitar a problemática de que se vai fazer o registo e consagrar uma maior atenção às interações ou ao vocabulário dos indivíduos, por exemplo. A observação exige uma preparação cuidadosa, para se evitar a parcialidade, especialmente quando se está familiarizado com o grupo em estudo (Bell, 2010).

O investigador terá de estar preparado para qualquer situação, elaborando grelhas (observação estruturada) ou apenas tomando notas (não-estruturada), ou usando ambas as técnicas, num equilíbrio que lhe permita conseguir realizar um registo fidedigno dos acontecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2008). No entanto, segundo Bell (2010), este registo poderá também depender do gosto próprio de cada investigador.

Será útil para o professor-investigador ter à sua disposição a planta da sala de aula que está a observar, de modo a registar mais rapidamente os acontecimentos (Bell, 2010). Este método é “particularmente adequado à análise do não-verbal e daquilo que ele revela” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 198), por isso a necessidade de uma boa preparação prévia ao momento da observação e à “consciência dos riscos e [de] fazer o máximo por eliminar preconceitos e ideias pré-concebidas” (Bell, 2010, p. 163).

Após a observação e a elaboração das “anotações detalhadas”, deve o investigador colocar toda a informação num quadro que reúna o máximo do observável. Esse quadro poderá ter o aspeto que mais agradar ao investigador e que mais se adapte à problemática em estudo. Finalmente, o investigador deve analisar os dados e “verificar se pode tirar conclusões eventualmente interessantes” (Bell, 2010, p. 172).

Neste Trabalho de Projeto foram realizadas duas observações de aula que se revelaram muito ricas, visto que permitiram recolher dados úteis sobre o contexto e os alunos.

A primeira observação teve como objetivo verificar quais os maiores problemas comportamentais dos alunos, quais as regras de sala de aula que não cumpriam e quais os alunos que eram o foco de distúrbios durante a aula.

No final do ano, a observação já teve outros propósitos, como por exemplo, ver quais os efeitos do trabalho realizado nos alunos e a sua evolução no cumprimento das regras de sala de aula; compreender se a gestão do trabalho já era feita de forma adequada pelos grupos de trabalho.

2.4.4 A pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica que complementa as outras, fornecendo informação que se obteve utilizando outros métodos. Segundo Bell (2010), antes de uma pesquisa documental deve-se analisar criticamente as fontes, de forma a contextualizá-las. Estas fontes, tão importantes na investigação na área da educação, podem ser oficiais (Bogdan & Biklen, 1994), se se encontrarem na escola, onde se pode aceder ao Projeto Educativo, ao Projeto Curricular ou aos processos dos alunos.

Bell (2010), diferencia as fontes primárias das fontes secundárias. As primárias são as que são “produzidas durante o período a ser investigado”, como as atas dos Conselhos de Turma; as secundárias “são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias” (Bell, 2010, p. 104).

Há ainda que destringir de entre as fontes primárias as “deliberadas”, que decorrem da vontade de deixar um legado para futuras investigações, e as “inadvertidas”, que podem ser utilizadas para a investigação com um propósito diferente daquele com que foram elaboradas. Estas serão, normalmente, as mais habituais e mais profícuas em informação útil para o investigador (Bell, 2010).

Deverá ser tido em conta o projeto que se tem em mãos antes de se iniciar a pesquisa documental. Em seguida, deve-se pedir permissão para consultar certos documentos, pois algumas fontes poderão não ser disponibilizadas ao investigador (Bell, 2010).

Ao fazer a pesquisa documental, o investigador terá de ser capaz de desenredar cuidadosamente as fontes com que se depara e deve ter a capacidade de ir em busca de informação credível e variada. Alerta Bell (2010) que o investigador não deve “seleccionar os documentos meramente com base na forma como apoiam os seus pontos de vista ou hipóteses” (Bell, 2010, p. 107).

Após a consulta das fontes documentais, o investigador deve organizar as informações de forma a compilar os factos que lhe poderão facultar detalhes importantes para o decorrer do projeto.

Não pode o investigador, em caso algum, “perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo” (Bell, 2010, p. 107), para não atrasar a calendarização dos diferentes passos da sua investigação.

A pesquisa documental feita inicialmente para este Trabalho de Projeto foi muito importante porque permitiu contextualizar os alunos da turma, revelando o seu percurso académico. Além disto, ao serem analisados os documentos-base da Escola e do Agrupamento foi possível perceber a política inclusiva defendida e almejada.

Na pesquisa documental feita no final do ano as atas foram essenciais para se obterem dados sobre os alunos e o seu desempenho escolar ao longo do ano letivo.

2.5 Procedimentos para a recolha e análise de dados

A primeira fase de recolha de dados teve início com o pedido feito à Diretora da Escola, em outubro de 2011, para que se pudessem analisar os processos dos alunos, ter acesso às atas da turma, questionar os alunos, entrevistar o Diretor de Turma (DT) e, sempre que necessário, consultar os restantes elementos do conselho de turma acerca de assuntos diretamente relacionados com a turma.

Após a permissão por parte da Diretora, foram aplicados os testes sociométricos, a 15 de outubro de 2011; entre os dias 16 de outubro e 1 de novembro, foi feita a análise documental do Regulamento Interno de Agrupamento (RIA), do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), das atas quinzenais, dos processos dos alunos e do *dossier* de turma; no dia 10 de novembro de 2011 foi entrevistado o DT e no dia seguinte, a 11 de novembro, foi feita a observação de aula.

A segunda fase de recolha de dados foi feita em maio e junho de 2012: a observação de aula foi feita no dia 23 de maio; os testes sociométricos foram aplicados a 30 de maio; a entrevista ao DT ocorreu no dia 12 junho de 2012, após a reunião final de avaliação antes de os alunos realizarem estágio; entre os dias 13 e 19 de junho procedeu-se à análise documental das atas quinzenais, intercalares e de final de período.

Todas estas técnicas foram aplicadas seguindo as diretrizes dos autores de referência consultados.

2.5.1 A Sociometria

O teste sociométrico foi elaborado tendo em conta o grupo-turma a que se destinava. Foi fotocopiado e levado para as aulas em que foi aplicado. Num primeiro momento a 15 de outubro de 2011 e novamente no final da intervenção a 30 de maio de 2012.

Foi garantida aos alunos a confidencialidade dos dados dos testes, para que fossem o mais sinceros possível. Explicou-se aos alunos que teriam inúmeras vantagens caso fossem honestos nas respostas, pois estas condicionariam o decorrer das aulas ao longo do ano, na gestão dos grupos de trabalho e nas atividades de aula.

O teste foi, de ambas as vezes, aplicado pela professora da disciplina, com quem os alunos já estavam familiarizados. Nas aulas da aplicação dos testes não houve nenhum aluno ausente. A professora distribuiu os testes e deu instruções claras, relativamente a poderem escolher qualquer colega da turma e a terem total disponibilidade de tempo para preencherem as suas respostas calmamente.

Após a aplicação dos testes, as matrizes foram preenchidas, tanto as das escolhas como as das rejeições e os dados foram analisados (Apêndice I).

2.5.2 A entrevista

Foram feitas duas entrevistas ao DT (também professor de matemática da turma), a primeira a 10 de novembro de 2011 e a última a 12 de junho de 2012. As entrevistas foram exploratórias, com questões abertas, realizadas numa sala anexa à sala da Direção, em dias convenientes ao entrevistado e marcados com a devida antecedência.

A professora de LP preparou um guião, não muito extenso, para ambas as entrevistas. Praticou-o, nas duas ocasiões, por saber que o tempo disponível do DT era pouco (devido a ser adjunto da Direção) e para que o encadeamento das questões fosse o mais natural possível.

Ambas as entrevistas foram gravadas (com autorização do entrevistado) e após as mesmas fez-se a transcrição cuidada e rigorosa.

As entrevistas foram depois analisadas com objetividade e as informações foram agregadas por blocos, de acordo com o tema do Projeto (Apêndice II).

2.5.3 A observação

Foi decidido pela docente de LP que a primeira aula observada seria no dia 11 de novembro, com duração de 90 minutos e que a segunda aula observada seria dia 23 de maio, durante os primeiros 90 minutos da mesma.

As observações foram cuidadosamente preparadas, tendo sido elaboradas grelhas que iam sendo preenchidas com notas à medida que as aulas iam decorrendo.

No final das observações as notas foram transcritas para uma grelha final que permitiu observar e analisar rigorosamente os dados obtidos (Apêndice III).

2.5.4 A pesquisa documental

A análise documental compreendeu dois períodos de tempo distintos. O primeiro entre os dias 16 de outubro e 1 de novembro de 2011, com a análise detalhada do Regulamento Interno de Agrupamento (RIA), do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), das atas quinzenais, dos processos dos alunos e do *dossier* de turma. O segundo ocorreu entre os dias 13 e 19 de junho, com a leitura e análise das atas quinzenais, intercalares e de final de período.

A informação recolhida na primeira análise documental foi muito útil para conhecer o *background* dos alunos da turma e para entender algumas das suas características e peculiaridades. Os documentos do Agrupamento permitiram assimilar o tipo de escola e de meio em que os alunos se inseriam, o que se revelou de primordial importância.

Na segunda análise documental as atas das reuniões (tanto quinzenais como intercalares e de final de período) foram meios exímios de agregação de informação preciosa sobre a avaliação e o comportamento dos alunos da turma.

Após as análises acima mencionadas, toda a informação relevante para o Projeto foi colocada em tabelas que permitem ter um resumo breve e de fácil consulta. (Anexo I).

Capítulo 3

Caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere

Para a caracterização da situação em que se fez a intervenção e dos contextos em que a mesma se insere, este Projeto utiliza como fontes o teste sociométrico (Anexo II) aplicado ao grupo-turma, as entrevistas ao DT (Apêndice II), a observação de aula (Apêndice III) e a análise documental (Anexo I). Esta última incidiu sobre o Regulamento Interno de Agrupamento (RIA), o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), as atas quinzenais/intercalares e de final de período, os processos dos alunos e o *dossier* de turma.

3.1 A equipa de trabalho

A execução deste projeto de investigação-ação teve como força motriz a turma em análise e o professor-investigador responsável, ou seja, a docente de Língua Portuguesa (LP). Contou, no entanto, com o apoio dos vários elementos do Conselho de Turma (CT), que desde outubro se mostraram recetivos e interessados.

O CT era formado pelos docentes de LP, Matemática Aplicada (o DT é o professor desta disciplina), Tecnologias da Informação e da Comunicação, Educação Física, Inglês, Cidadania e Mundo Atual, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho e Ciências Físico-Química (a mesma docente para estas duas disciplinas) e na componente tecnológica do curso, o mesmo docente para as quatro disciplinas (Sistemas de Carga e Arranque; Ignição, Alimentação, Sobrealimentação e Poluição; Sistemas de Travagem, Direção, Suspensão e Rodas; Sistemas de Transmissão de Motores), o responsável que acompanha os alunos nas aulas práticas realizadas na Oficina da Escola e que gere as idas à ATEC (Autoeuropa). Estes docentes reuniam-se quinzenalmente para analisarem a situação da turma em geral e de cada aluno em particular e também para planificar a quinzena seguinte de aulas (nos cursos CEF existe uma carga horária pré-definida para cada disciplina e para que possa ser cumprida existem, naturalmente, ajustes que se têm de fazer, especialmente no final do ano letivo).

Também estava presente a Representante dos EE (Encarregados de Educação), mas somente nas reuniões de final de cada período. O seu papel era o de transmitir as informações

necessárias aos outros EE, mas tal não era totalmente exequível e, por isso, era o DT que enviava por mensagem escrita (SMS) alguma informação urgente aos restantes EE.

3.2. O contexto escolar

A Escola, sede de Agrupamento, com 27 anos, estava localizada numa zona urbana, rodeada por bairros sociais (Anexo I). Nela se lecionava do 5º ao 9º ano de escolaridade. Como o lema do Agrupamento era “Educar rumo ao sucesso”, desde logo se depreende que a motivação latente era a de proporcionar aos alunos uma educação que lhes desse ferramentas úteis para o seu futuro.

3.2.1. Espaço físico e logístico

A Escola tinha sofrido obras de remodelação nos últimos anos, com vista a melhorar as salas de aula, os pavilhões e os pátios. Era formada por quatro pavilhões, cada um com dois andares, onde se encontravam salas de aula, laboratórios, a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos, a Direção Executiva, a sala de professores, a sala dos Diretores de Turma/atendimento aos EE e a Secretaria.

Existia um outro pavilhão, só com um andar, onde estavam o refeitório (com cozinha), o bufete, a sala de alunos, a papelaria/reprografia e a Oficina de Mecânica. Finalmente, a Escola possuía um pavilhão para a prática desportiva e um espaço exterior que também tinha essa finalidade (Anexo I).

No exterior, os jardins estavam relvados, cuidados e os alunos podiam correr, jogar ou sentar-se nos bancos existentes para o efeito.

Convém realçar a Oficina que a Escola possuía e que a turma em análise neste Projeto utilizou diariamente. Segundo o DT, aquando da entrevista inicial (Apêndice II), esta estava bem equipada, contendo todos os materiais que os alunos necessitavam, nomeadamente um carro, oferta da Autoeuropa. A Escola recebia anualmente uma verba destinada aos cursos CEF, o que permitia adquirir os materiais que os alunos necessitavam para as aulas práticas.

3.2.2. Recursos Humanos

No ano letivo 2011/2012, a Escola tinha 667 alunos, em turmas do segundo e terceiro ciclos. Os docentes eram 105, incluindo as duas professoras de Educação Especial. As duas psicólogas também estavam permanentemente na Escola, prestando apoio aos alunos, no seu Gabinete.

Quanto ao pessoal não docente, a Escola possuía 27 funcionários, distribuídos pelos diferentes postos de trabalho, nomeadamente, Secretaria, Bufete, Refeitório, Portaria, CRE (Centro de Recursos Educativos), pavilhões das salas de aula, etc.

3.2.3. Dinâmica Educativa

A Escola preconizava uma educação com base em pressupostos educativos rígidos e em valores sociais importantes, unindo “competências e conhecimentos, os princípios e valores” (PEA – pág. 4 – Anexo I). Num contexto social maioritariamente baixo, a Escola surgia como meio de fortalecimento de atitudes e comportamentos.

Assim, sempre com a ideia do “sucesso para todos” (Anexo I), pretendia-se dar igualdade de oportunidades aos alunos, fornecendo-lhes uma formação absoluta e rica. Segundo o PEA, todos os alunos eram aceites, lutando-se contra a exclusão e possibilitando uma oferta educativa variada e adequada.

O grande propósito da Escola era ajudar os alunos a potencializarem as suas capacidades, para que pudessem, posteriormente, ser membros plenos de direito na sociedade. Para tal, a Escola assumia o compromisso de respeitar cada aluno na sua especificidade, nos seus direitos enquanto ser individual. O papel da família surgia em destaque no PEA, como um fator central na responsabilidade partilhada pela educação das crianças/dos jovens que frequentavam o Agrupamento.

3.2.4 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

Dado o panorama das famílias dos alunos que frequentavam a Escola, na sua maioria com falta de recursos e em situações de risco, tinha sido útil a ajuda do “Projeto escola

segura”, do Gabinete de segurança do ministério da educação, do tribunal de menores e das estruturas autárquicas de cariz social (PCA – pág. 11, Anexo I).

Louvava-se a inserção dos alunos em clubes e projetos aliciantes, que podiam frequentar como atividades extracurriculares: clube europeu ou desporto escolar, por exemplo.

O Projeto Curricular de Agrupamento afirma

Reconhece-se, hoje, à escola e aos professores, outras funções que se situam para além do cumprimento do currículo prescrito a nível nacional. O currículo não é mais percecionado, nem entendido, como algo fechado, mas antes como projeto. E, enquanto projeto, é aberto, dinâmico, de modo a permitir apropriações e adequações à realidade que emana do contexto. O projeto curricular de agrupamento é algo que antecipa um caminho a seguir para chegar a um estado, a uma realidade. A intenção que lhe está subjacente deve traduzir-se em ação, nomeadamente na concretização da escola como espaço singular de educação para a cidadania, onde se integram, articula e interagem aprendizagens diversificadas, competências, capacidades, atitudes e valores (PCA – pág. 6).

Assim se vê a preocupação premente para com a construção de uma escola de sucesso para todos e com todos. Sempre sem relegar os conteúdos programáticos, mas apostando em diversas áreas que também são fundamentais na Escola, como as atitudes e os valores.

A necessidade de uma oferta formativa diversificada refletia-se nas opções que existiam para alunos que frequentavam o segundo e o terceiro ciclos: Cursos de Educação e de Formação (CEF), Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Adicionalmente, a Escola tinha como bandeira a criação de atividades curriculares e extracurriculares que desenvolvessem aspetos culturais num contexto de integração e de cooperação com os pares (PEA – pág. 14).

No PEA está contemplada a Escola Inclusiva, que é como se definia este agrupamento: consciente das dificuldades e facilidades de cada um, capaz de pôr o sucesso e a realização pessoal ao alcance de todos (PEA – pág. 15, Anexo I).

3.3. O grupo/a turma

Para proceder à caracterização do grupo-turma recorreu-se aos processos dos alunos, ao *dossier* de turma, às atas das reuniões realizadas até ao final do primeiro período, aos testes sociométricos aplicados aos alunos no dia 15 de outubro de 2011, à entrevista realizada ao DT

a 10 de novembro de 2011 e, finalmente, à observação de aula do dia 11 de novembro de 2011.

3.3.1. Caracterização estrutural

Esta turma era constituída por dezassete alunos, todos do sexo masculino. Nove alunos tinham quinze anos, cinco alunos tinham dezasseis anos e três alunos tinham dezassete anos. É condição base que os alunos tenham quinze anos à data de entrada para um curso CEF, segundo o Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de julho. Esta turma estava inserida num CEF tipo 3, ou seja, “com a duração de um ano e conferindo o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, destinam-se a jovens, em risco de abandono, com aproveitamento no 8º ano de escolaridade, ou com frequência, sem aproveitamento, do 9º ano de escolaridade” (Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de julho).

Todos os alunos desta turma já tinham ficado retidos ao longo do seu percurso académico: nove alunos com uma retenção, cinco alunos com duas retenções e três alunos com três retenções. A maioria dos alunos, doze, tinha nacionalidade portuguesa. No entanto, três alunos eram naturais de Cabo Verde e dois do Brasil.

A maioria dos alunos provinha de famílias inseridas num meio social problemático, com carências a nível económico, tendo nove alunos direito a ASE (Ação Social Educativa).

Convém salientar que aquando do início deste Projeto, a turma era constituída por dezoito elementos. No entanto, no final do mês de outubro de 2011, um aluno foi retirado da turma por ter excedido o limite de faltas a todas as disciplinas, sendo posteriormente transferido para uma turma de PCA. Assim, os seus dados apenas estão presentes no teste sociométrico, não tendo sido, contudo, tidos em conta para a caracterização deste grupo-turma.

3.3.2. Dinâmica educativa

Como refere o DT na entrevista inicial (Apêndice II), na turma existiam dois grupos. O mesmo se vê nos testes sociométricos aplicados em outubro de 2011, onde os alunos africanos foram, preferencialmente, escolhidos entre si mesmos, sendo que ao nível das rejeições se nota esta mesma exclusão (Apêndice I). Nas aulas, existiam muitas situações de

provocação tendo em conta as suas origens (ou as dos seus progenitores), criando rivalidades que despoletavam situações mais violentas.

Os docentes da turma, nomeadamente a de Cidadania e Mundo Atual e de Matemática Aplicada demonstraram desde o início do ano letivo, com base nas avaliações diagnósticas, que a turma era “bastante fraca” (Anexo I), não tendo hábitos de estudo nem uma postura correta em sala de aula, favorável à aprendizagem.

Nas palavras do DT, a turma era muito infantil e os alunos eram muito brincalhões (Apêndice II). Todas as participações disciplinares dos alunos se relacionavam com momentos que ultrapassaram o limiar do permitido em sala de aula. Por exemplo, quando um aluno gozava com um colega e se tornava uma ofensa. Nesse momento, o docente da disciplina em questão chamava uma funcionária e o aluno era encaminhado para o GAA (Gabinete de Atendimento ao Aluno), onde realizava uma tarefa e o seu EE era informado, telefonicamente, do sucedido. Posteriormente, o professor elaborava uma participação escrita que era entregue ao DT. No final do primeiro período, a turma tinha catorze participações disciplinares, reflexo de comportamentos inadequados em contexto de sala de aula.

A grande preocupação que esta situação levantava relacionava-se com a quebra do ritmo de aula. Com as constantes interrupções e consequentes medidas sancionatórias, as aulas não eram aproveitadas ao máximo (Apêndice III). Os docentes concordaram que este baixo rendimento em aula prejudicava os alunos e limitava as aprendizagens. No entanto, todos mantinham que não se podiam deixar passar impunes os comportamentos desviantes.

O docente das aulas práticas tinha, contudo, uma visão diferente do grupo-turma, que muito contribuiu para este Projeto. Afirmou sempre, desde o início do ano letivo, que os alunos, nas visitas à ATEC (Autoeuropa) “ [tinham] cooperado e demonstrado interesse nas atividades propostas” (Anexo I).

3.3.3. Casos específicos do grupo/da turma

Após análise dos vários dados recolhidos (Anexo I), concluiu-se que os alunos mais conversadores e mais perturbadores, coincidentes com os que tinham participações disciplinares, eram os alunos 2, 6, 9, 10 e 11. Só o aluno 14 foi referido como tendo comportamentos menos próprios, mas nunca foi alvo de ocorrência disciplinar. O aluno 9 era o que se destacava por ter maior número de participações. E também foi um dos que obteve mais níveis negativos no final do primeiro período. Outros alunos com elevado número de

níveis negativos, podendo ficar retidos caso não melhorassem, eram: 5, 10, 12, 14 e 17. O aluno 5 era considerado pelos docentes como pouco participativo e os alunos 12, 13 e 17 não eram esforçados (Anexo I).

3.3.3.1. História Compreensiva dos alunos/ Caracterização do percurso escolar

A turma em análise era formada por alunos cujo percurso académico tinha sido atípico, tendo todos tido pelo menos uma retenção. Adicionalmente, os alunos 3, 7 e 12 já tinham estado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, ao longo da sua escolaridade. No entanto, quando ingressaram neste curso os alunos deixaram de ser abrangidos pelo decreto-lei acima mencionado, devido à flexibilidade prevista para a avaliação dos alunos nos CEF.

No ano letivo 2010/2011, foram vários os alunos com Plano de Recuperação, ou seja, que durante os três períodos não conseguiram superar os níveis negativos que os levaram à retenção. Assim, os alunos 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 17 foram encaminhados para este CEF, pois já se encontravam matriculados na Escola, mas para repetir o nono ano num percurso regular (Anexo I).

3.3.3.2. Nível de competências

Na disciplina de Língua Portuguesa, sobre cujo programa incidiu este Trabalho de Projeto, os alunos da turma estavam num nível fraco/baixo. Após a avaliação diagnóstico, realizada no final de setembro, os alunos 9, 10 e 13 relevaram maiores dificuldades ao nível da expressão escrita (Anexo I).

Como a observação de aula de novembro de 2011 deixa transparecer (Apêndice III) e com o decorrer do primeiro período, a docente concluiu que os alunos revelavam grandes lacunas ao nível do conhecimento explícito da língua e a nível vocabular, o que dificultava a leitura, a oralidade e a escrita.

Na reunião de avaliação de final do primeiro período, na disciplina de língua portuguesa, somente o aluno 1 alcançou o nível 4; os alunos 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 obtiveram classificação negativa; os restantes concluíram o primeiro período com nível 3.

Os alunos da turma revelavam também dificuldades ao nível da interação social, da postura e das atitudes em sala de aula. Muitas vezes desrespeitavam-se mutuamente, e tinham dificuldade em cumprir as regras de sala de aula estipuladas: não interromper, não conversar, não usar aparelhos eletrónicos, ser pontual, realizar trabalhos de casa, etc.

Tinha sido demonstrado pelos alunos um baixo nível de motivação, com poucas expectativas em relação ao futuro e falta de métodos de trabalho. Este curso era para muitos, uma hipótese de emprego digno e recompensador.

Capítulo 4

Plano de Ação

Ao longo do segundo e terceiro períodos do ano letivo 2011/2012, e fazendo uso da aprendizagem cooperativa e da metodologia de projeto, a docente de Língua Portuguesa mudou o método de ensino-aprendizagem posto em prática com esta turma.

Durante os 4 projetos que decorreram entre fevereiro e maio, a planta de sala de aula foi sendo mudada e os alunos tiveram tarefas para realizar em pequenos grupos heterogéneos, com o objetivo de superarem as suas dificuldades em conjunto e tirando proveito das forças de cada elemento.

Após cada aula foi feita uma avaliação, uma reflexão e uma nova adaptação para a aula seguinte. Na investigação-ação é esse o desafio: o professor-investigador deve ter a capacidade de analisar o seu trabalho, ponderar sobre os aspetos positivos e negativos e ser capaz de reinventar e readaptar o caminho a seguir rumo ao sucesso dos alunos em sala de aula, tendo sempre em conta as opiniões dos alunos e respeitando as especificidades de cada um deles.

4.1. Pressupostos teóricos

Este Projeto pôs em prática o programa da disciplina de Língua Portuguesa, avaliando o decorrer do mesmo e a aceitação do grupo-turma. Assim, a questão de partida a que se propôs responder foi: como operacionalizar o programa de Português de 9º ano (tipo 3) numa turma de CEF de Mecânica de Automóveis Ligeiros?

A aprendizagem foi definida por atividades escolhidas pela turma em Assembleia e dinamizada pelo grupo-turma, tendo uma sala de aula inclusiva, um currículo adaptado aos alunos em questão e usando as estratégias da aprendizagem cooperativa para o decurso das aulas.

A língua portuguesa como área transversal a todo o Curso não foi esquecida e a metodologia usada visou sempre a sua melhoria.

Contudo, não se esqueceu a avaliação externa dos alunos. Estes poderiam propor-se à realização do exame nacional de final de 3º ciclo na disciplina de Língua Portuguesa, para prosseguimento de estudos, e para terem sucesso na prova tinham de estar munidos de todas as competências terminais de ciclo.

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Tendo em consideração a caracterização que foi feita da turma em foco neste Projeto, a intervenção foi elaborada com base em objetivos, atividades e estratégias.

Esta proposta de intervenção a longo prazo assenta nas conclusões da assembleia de turma realizada no dia 23 de fevereiro de 2012. Após a leitura do programa do Módulo 16, os alunos revelaram maior interesse pelos episódios do Consílio dos deuses, de Inês de Castro e do Gigante Adamastor e as atividades mais escolhidas foram: audição de estrofes de *Os Lusíadas*, visita de estudo a um museu, trabalhos de grupo, elaboração de cartazes e pesquisas *online*. Estas também foram retiradas da discussão em assembleia de turma entre os alunos e a professora da disciplina, onde se analisaram todos os prós e os contras, de forma a irem ao encontro das capacidades e vontades dos alunos (Apêndice IV e VI). Além disso, de acordo com a evolução do grupo, posteriormente as aulas foram também sofrendo pequenas adaptações, consoante as necessidades verificadas e a reflexão feita após cada sessão pela professora de LP. Todas as atividades mais escolhidas pelos alunos foram realizadas, exceto a visita de estudo, pois os alunos já se deslocavam semanalmente à ATEC (Autoeuropa), esgotando assim o número de horas previsto para essa componente prática.

Os Projetos 3 e 4 foram planificados juntos pois destinavam-se a compreender o episódio do Gigante Adamastor e o seu simbolismo: o medo do desconhecido. Como os alunos tinham também pela frente o desconhecido (após o estágio profissional teriam de decidir se iriam prosseguir estudos ou ingressar no mundo laboral) e teriam de ser lecionados vários conteúdos (presentes no Programa de LP e que poderiam ser alvo de avaliação no Exame Nacional de LP de 9º ano) - o *Curriculum Vitae* (CV) e a carta de apresentação surgiram com naturalidade, como ferramentas úteis para os alunos.

Os objetivos gerais e específicos da planificação basearam-se no programa de Língua Portuguesa para o CEF (tipo 3) e também compreendem competências adequadas a alunos de final de 3º ciclo; já as estratégias/atividades visavam o grupo de alunos em questão, tendo em conta as suas forças e fraquezas, e as suas opiniões.

No 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, o programa prevê dois módulos, o módulo 15, sobre Textos de Teatro, especificamente sobre Gil Vicente e o módulo 16, sobre Textos Épicos, ou seja, sobre a épica camoniana (Luís de Camões).

Ao longo do primeiro período e início do segundo foi trabalhado o Módulo 15, que terminou em janeiro. De fevereiro ao início de junho foi trabalhado o módulo 16. Foi sobre este último que incidiu a investigação-ação patente neste Projeto.

4.2.1. Planificação global da intervenção

Quadro 1 - Planificação do Projeto 1

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e opiniões; - Escolher informação pertinente; - Desenvolver competências de discussão em grupo; - Desenvolver competências de auto e heteroavaliação.	-Responder a noções gerais sobre Os <i>Lusíadas</i>; -Dividir a obra em planos e episódios; -Realizar uma ata; -Expor a sua opinião; -Respeitar opiniões alheias; -Descrever o episódio do Consílio dos deuses; -Selecionar informação relevante sobre os deuses do Olimpo; - Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	-Audição, leitura e análise da Proposição, da Invocação e da Dedicatória de Os <i>Lusíadas</i>; -Leitura do programa de LP para o módulo 16 – Epopeia; -Assembleia de Turma; -Audição, leitura e análise do episódio do Consílio dos deuses; -Pesquisar sobre os deuses: . história . curiosidades . imagens . eventos . símbolos . função -Elaborar um	- 7 aulas de 90 minutos.	-fotocópias, computador, CD, material de escrita, caderno, portáteis, <i>pen</i>, folhas brancas, cola, tesoura, cartolinas, fichas.	-observação direta; -fichas de auto e heteroavaliação.

		cartaz sobre um dos deuses do Olimpo; -Preencher a avaliação do Projeto 1; -Preencher a avaliação do 2º período; -Visitar a exposição da Semana da Escola.			
--	--	--	--	--	--

Quadro 2 – Planificação do Projeto 2

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Analisar factos históricos e acontecimentos inventados; - Desenvolver competências de auto e heteroavaliação.	-Descrever o episódio de D. Inês de Castro; -Separar os factos históricos dos inventados, cruzando fontes, no episódio de D. Inês de Castro; -Selecionar informação relevante; -Organizar informação sobre a história de D. Inês de Castro e D. Pedro; -Avaliar o seu	-Ler e analisar o episódio de D. Inês de Castro; -Elaborar um resumo do mesmo episódio; -Pesquisar textos, em <i>sites</i> de jornais e revistas portuguesas, sobre a história de amor de D. Inês de Castro e de D. Pedro; -Pesquisar imagens, lendas, mitos, factos e a herança da	- 4 aulas de 90 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno, <i>pen</i> , portáteis, fichas.	-observação direta; -ficha de auto e heteroavaliação.

	trabalho e o do grupo.	história de amor de D. Inês e de D. Pedro na literatura portuguesa e na história de Portugal; -Construir um póster usando o programa <i>publisher</i>; -Preencher a avaliação do Projeto 2.			
--	------------------------	--	--	--	--

Quadro 3 – Planificação do Projeto 3 e 4

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-Compreender simbolismos; - Aplicar regras de conhecimento explícito da língua; - Desenvolver competências de auto e heteroavaliação.	-Descrever o episódio do Gigante Adamastor; -Identificar mitos, crenças e simbolismos dos Descobrimentos portugueses na obra; -Elaborar um CV; -Elaborar uma carta de apresentação; -Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	-Ler e analisar o episódio do Gigante Adamastor; -Analisar um CV Europass; -Elaborar um CV Europass; -Preencher a avaliação do Projeto 3; -Elaborar um rascunho de uma carta de apresentação; -Elaborar uma carta de apresentação;	- 4 aulas de 90 + 45 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno, portáteis, <i>pen</i> , fichas, testes sociométricos.	-observação direta; -ficha de auto e heteroavaliação.

		-Preencher a avaliação do Projeto 4; -Responder a questões sobre o curso CEF; -Preencher o teste sociométrico; -Preencher a avaliação do 3º período.			
--	--	--	--	--	--

4.2.2. Planificação, realização, reflexão e avaliação a curto prazo

Após a planificação global, com a noção geral do que se irá trabalhar projeto a projeto, fizeram-se as planificações a curto prazo, ou seja, semanais, desdobrando os objetivos e as estratégias/atividades mencionadas no ponto anterior.

Assim, em cada semana, após a aula de 90 minutos, à 5ª feira, entre as 8h30 e as 10h, foi feita a análise da mesma. Depois, planificou-se para a semana seguinte, tendo em conta os aspetos positivos e os negativos da aula anterior. Contudo, um facto importante foi o de a partir de maio de 2012 (altura da realização dos projetos 3 e 4), o horário da turma ter sofrido uma grande alteração; assim, as aulas teóricas ficaram concentradas à 4ª feira, e todos os outros dias da semana foram ocupados pelas aulas práticas. As aulas de LP deixaram de ser à 5ª feira das 8h30m às 10h e passaram a ser à 4ª feira das 10h20m às 11h50, seguindo-se um intervalo de 10 minutos e em seguida mais uma aula de 45 minutos, das 12h às 12h45m. Este dado é importante pois o aproximar da hora do almoço deixava os alunos mais desconcentrados e o facto de já terem tido 90 minutos de aula de Matemática antes de LP também influenciou, por vezes, o seu cansaço. Além do mais, como era o único dia que não iam para a Oficina, os alunos estavam descontentes com isso, pois as aulas práticas eram as suas preferidas (Apêndice II).

4.2.2.1. Projeto 1 – Os deuses do Olimpo – 09 de fevereiro de 2012 - 22 de março de 2012

Aula 1 e 2 - 09 de fevereiro e 16 de fevereiro de 2012

Houve necessidade de pôr em prática estas duas aulas introdutórias ao Módulo 16 devido ao elevado grau de dificuldade da obra *Os Lusíadas*. Começou-se pela planificação, como se constata no Quadro 4, a que se segue a descrição da aula e a reflexão sobre a mesma. A linguagem da épica camoniana era um tema exigente para os alunos e, neste caso concreto, apesar de alguns alunos já terem frequentado o 9º ano no ensino regular, era importante rever certos conteúdos que iriam facilitar a posterior análise da obra ao longo do Módulo 16. Ao acompanhar os alunos passo a passo nesta primeira fase da análise da obra, a professora da disciplina deu-lhes ferramentas úteis para que pudessem depois ter sucesso na concretização das atividades dos Projetos vindouros.

Quadro 4 – Planificação da aula 1 e 2

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e de opiniões; - Escolher informação pertinente.	-Responder a noções gerais sobre <i>Os Lusíadas</i> ; - Dividir a obra em planos e episódios.	-Audição, leitura e análise da Proposição, da Invocação e da Dedicatória de <i>Os Lusíadas</i> .	- 2 aulas de 90 minutos.	-fotocópias, computador, CD, material de escrita.	-observação direta.

Realização da aula 1:

A atividade realizou-se em duas aulas de 90 minutos. Na primeira, a professora começou por projetar a estrutura interna da obra *Os Lusíadas*, explicando os quatro Planos e os tipos de episódios.

Em seguida, a professora distribuiu as fotocópias (Palma & Paixão, 2007), que continham as estâncias que iam ser analisadas, pelos alunos e aconselhou a tomada de notas ao longo das estâncias. Foi posto o CD e os alunos ouviram, em silêncio, a Proposição da obra. Em seguida a professora perguntou aos alunos as suas dúvidas relacionadas com

vocabulário e clarificou-o. Também foram abordados outros aspetos, como as figuras de estilo e a métrica. Os alunos participaram na aula, mas sempre reforçando que era muito difícil e que não percebiam. Contudo, após a análise detalhada, eram capazes de resumir por palavras suas e fazer pequenos apontamentos nas margens das fotocópias.

Reflexão/Avaliação da aula 1:

Com base na observação direta e nos registos feitos na aula pela professora (Apêndice V) pode-se concluir que os alunos reagiram, como esperado, com renitência. O tema era conhecido de alguns alunos que já tinham frequentado o nono ano, que ao proferirem afirmações como “Isto é muito difícil”, influenciaram os restantes colegas. A professora foi sempre reforçando a ideia de que teriam de estar atentos e iriam, assim, conseguir decodificar as palavras do escritor. E foi o que se verificou; à medida que as estâncias eram relidas e o vocabulário destrinchado, os alunos conseguiam compreender a mensagem.

Realização da aula 2:

Na segunda aula, os alunos receberam as fotocópias (Palma & Paixão, 2007) referentes à Invocação e à Dedicatória e ouviram, primeiro, as faixas dos CD referentes. Depois, tal como na aula anterior, as estâncias foram novamente relidas e analisadas cuidadosamente. A professora consultou com os alunos o *site* Priberam, um útil dicionário *online*, de modo a demonstrar como poderiam pesquisar as palavras desconhecidas. A professora fez também um esquema de um resumo das estâncias, para mostrar ao grupo-turma como se deve sintetizar ideias importantes, usando cores diferentes e abreviaturas com significado relevante.

Reflexão/Avaliação da aula 2:

Apesar de já estarem mais familiarizados com a linguagem camoniana, os alunos continuaram a demonstrar muitas dúvidas ao nível do vocabulário. Assim, a professora decidiu mostrar o *site* acima mencionado e os alunos perceberam que podem facilmente ter acesso ao significado das palavras. Alguns alunos, contudo, nem lápis/caneta tinham, pelo que a aula foi muitas vezes interrompida. A professora circulou pela sala e chamou à atenção para que tirassem apontamentos e emprestou material de escrita a quem não o tinha. Uma situação destas não deveria acontecer no 9º ano, mas estes alunos iam, muitas vezes, para as aulas sem qualquer material escolar.

Aula 3 – 23 de fevereiro de 2012

Se o objetivo deste Trabalho de Projeto era levar os alunos ao sucesso académico, e se se iria recorrer aos moldes da aprendizagem cooperativa, a professora de LP sabia que os alunos deviam ser envolvidos desde o início no processo e deviam ter voz na escolha dos conteúdos e das atividades. Assim, decidi implementar uma assembleia de turma, com o propósito de dar aos alunos essa oportunidade. Segundo Leitão isto

significa actuação conjunta e coordenada com vista à consecução de um objectivo comum, de uma *obra colectiva*, de uma obra de todos e para todos. O que supõe, obviamente, o acordo e a negociação, a ajuda mútua, o apoio solidário, a aceitação do outro, da diferença. O que supõe, obviamente, a inclusão (2010, p. 50).

Quadro 5 – Planificação da aula 3

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e opiniões; -Desenvolver competências de seleção de informação; -Desenvolver competências de argumentação em grupo.	-Realizar uma ata; -Expor a sua opinião; -Respeitar opiniões alheias; - Escolher informação pertinente.	-Leitura do programa de LP para o Módulo 16 – Epopeia; - Assembleia de turma.	- 1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita.	-observação direta.

Realização da aula 3:

A aula teve início com a professora a perguntar aos alunos se sabiam o que era uma ata. O aluno 1 respondeu que o seu pai já tinha feito atas das reuniões do condomínio e que era um resumo do que tinha acontecido. A professora elogiou o aluno e acrescentou outros dados sobre este tópico (que é um dos conteúdos programáticos obrigatórios do Programa de LP). Em seguida a professora perguntou se sabiam o que era uma Assembleia e o aluno 15

disse que os clubes de futebol faziam isso para tomar decisões. Alguns colegas gozaram e disseram “Não é nada!”, mas a professora interrompeu-os dizendo que o aluno 15 tinha razão. E explicou que era o que iria acontecer nesta aula. Era algo muito importante que iria condicionar o resto do ano letivo, pois iriam ter a oportunidade de fazer escolhas em relação aos temas a tratar em aula e às atividades que iriam realizar. Apesar do barulho e da excitação por irem participar num ato solene, ao qual foi conferida a maior seriedade, os alunos estiveram atentos e seguiram as diretrizes necessárias. A professora distribuiu e projetou o programa e todos os alunos foram lendo excertos e posteriormente outro aluno explicava por palavras suas o que o colega tinha lido. Todos os alunos demonstraram interesse e participaram, exceto o aluno 7, que ao longo do 2º e do 3º período piorou o seu desempenho na disciplina de LP (Quadro 18). Os alunos votaram nos seus temas preferidos de *Os Lusíadas*, tendo sido escolhidos por maioria: O Consílio dos deuses; Inês de Castro e O Gigante Adamastor.

Depois, foram lidas no Programa da disciplina as sugestões de atividades e os alunos escreveram numa ficha elaborada pela docente (Apêndice VI) as suas favoritas. As mais escolhidas foram: audição de estrofes de *Os Lusíadas*, visita de estudo a um museu, trabalhos de grupo, elaboração de cartazes e pesquisas *online*.

No final da aula os alunos foram informados sobre os grupos de trabalho para a aula seguinte (e para as restantes aulas do Projeto 1).

Reflexão/Avaliação da aula 3:

Os alunos tinham a oportunidade de escolher os temas que mais lhes agradavam de entre os episódios de *Os Lusíadas* e os mais votados foram: Consílio dos deuses, Inês de Castro e O Gigante Adamastor. Os alunos que já tinham frequentado o 9º ano influenciaram os restantes nas suas escolhas e o sistema de “braço no ar” acaba por influenciar também, pois os alunos são levados a imitar os colegas de quem também são amigos. Por exemplo, o aluno 13 só levantou o braço na votação do episódio do Gigante Adamastor após olhar para o seu melhor amigo, o aluno 3.

Outro dado que merece destaque foi o das atividades mais escolhidas. Neste caso as escolhas eram pessoais, pois os alunos escreveram individualmente numa ficha dada pela professora. Contudo, o que se pode concluir é que os alunos “jogaram pelo seguro”, ou seja, optaram por atividades que já lhes eram familiares. Assim, as mais escolhidas foram: audição de estrofes de *Os Lusíadas*, visita de estudo a um museu, trabalhos de grupo, elaboração de

cartazes e pesquisas *online*. O que revela que os alunos, segundo Leitão, “provenientes de estratos sócio-económicos mais baixos [...] parecem preferir actividades que envolvam a partilha no seio do grupo e uma atitude menos expositiva por parte dos docentes” (2010, p. 33). Ao longo deste Projeto de investigação-ação todas estas atividades foram executadas, menos a visita de estudo, pois os alunos já iam todas as semanas à ATEC (Autoeuropa), esgotando, assim, o número de horas destinadas a essa atividade.

Aula 4 – 01 de março de 2012

Esta foi a aula que marcou o início dos trabalhos em grupo, seguindo os trâmites da aprendizagem cooperativa, fazendo com que os alunos trabalhassem para um objetivo comum e se ajudassem mutuamente, respeitando opiniões e partilhando saberes.

Quadro 6 – Planificação da aula 4

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e de opiniões dos deuses.	-Descrever o episódio do Consílio dos deuses; -Escolher informação pertinente.	-Audição, leitura e análise do episódio do Consílio dos deuses.	- 1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, CD, material de escrita, caderno.	-observação direta.

Realização da aula 4

Apesar de terem sido informados sobre os grupos onde iriam trabalhar, no início da aula quando os alunos entraram na sala e viram a projeção da planta da sala de aula houve imensas reclamações. Os grupos foram feitos tendo em conta as atitudes dos alunos em aula e as suas capacidades. A professora tentou fazer grupos o mais heterogéneos possível e sentou os alunos em locais estratégicos para que “certos amigos” não conseguissem comunicar tão facilmente. É importante observar as plantas de sala de aula: a anterior ao Projeto e a deste projeto. Antes, os alunos sentavam-se nas mesas ou sozinhos, ou com um colega (Apêndice VII) e durante o Projeto 1 sentaram-se em grupos, colocados em locais estratégicos (Apêndice VIII).

Após este percalço inicial, os alunos receberam as fotocópias (Palma & Paixão, 2007) com o episódio do Consílio dos deuses e aqui houve nova reclamação. Os alunos disseram que eram “muitas folhas”, ao que a professora lhes recordou que tinham sido eles a escolher trabalhar aquele episódio na aula anterior em assembleia de turma. Acataram e perceberam que se a escolha tinha sido deles, agora teriam de lidar com isso.

Em seguida, ouviu-se o episódio e os alunos, já em grupo foram tirando pequenos apontamentos. A professora informou-os de que no final da aula seriam sorteados os deuses que cada grupo iria trabalhar ao longo das próximas aulas e, como tal, teriam de estar com atenção e ir trocando informações com os colegas de grupo. Os alunos tinham que se ajudar uns aos outros, pois isso iria influenciar a nota do grupo; caso um dos elementos não compreendesse o episódio isso comprometeria o decorrer do trabalho que iriam elaborar. Nesse momento da aula, o aluno 16 perguntou qual seria o trabalho que teriam de fazer e a professora disse que logo explicaria com maior rigor, mas que seria um cartaz sobre um dos deuses. Aproveitou para abordar a recompensa que teriam no final: na última aula, iriam sair da sala para visitar a exposição da Semana da Escola, e os seus cartazes estariam lá expostos.

Após a clarificação dos aspetos do episódio, alguns alunos foram chamados ao quadro para falarem perante os colegas e dizerem o que tinham aprendido sobre aquele Consílio. Os alunos 2, 10, 8 e 17, expuseram alguma da informação que tinham retido. A professora explicou depois a divisão entre os vários deuses e escreveu os nomes destes em papelinhos. Pediu depois ao aluno 9 o seu boné e foi a cada grupo para que retirassem um papelinho. A distribuição dos deuses foi a seguinte:

- deus Baco: grupo dos alunos 11, 4, 16, 10
- deus Júpiter: grupo dos alunos 14, 3, 13, 2, 17
- deusa Vénus: grupo dos alunos 9, 7, 12, 5
- deus Marte: grupo dos alunos 6, 1, 8, 15

Os alunos foram informados que a partir da aula seguinte um elemento de cada grupo teria de ir ter com a professora de LP assim que tocasse para ir buscar o portátil com que o seu grupo ia trabalhar. O ponto de encontro era à porta da arrecadação do material de informática, ao lado da sala da Direção. Caso algum grupo não estivesse representado, o seu grupo sairia penalizado, pois não teria portátil para pesquisar a informação necessária.

Reflexão/Avaliação da aula 4

O grupo da deusa Vénus não gostou do seu tema, por “ser uma menina” nas palavras do aluno 7. Este aluno conseguiu influenciar negativamente todo o seu grupo e ao longo das restantes aulas deste projeto o grupo nada fez, tendo todos os elementos avaliação negativa, apesar dos esforços constantes da professora para motivá-los, mostrando as virtudes da deusa Vénus e a sua enorme influência na obra e no destino da armada portuguesa no seu grande objetivo de chegada à Índia.

Aula 5 – 08 de março de 2012

Esta foi a primeira aula em que os grupos tiveram os portáteis da escola para trabalharem em sala de aula. Toda a escola estava equipada com Wi-Fi, por isso os alunos podiam pesquisar a informação necessária para a elaboração dos cartazes.

Quadro 7 – Planificação da aula 5

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e de opiniões dos deuses.	-Selecionar informação relevante sobre os deuses do Olimpo.	-Pesquisar em grupo sobre os deuses: . história . curiosidades . imagens . eventos . símbolos . função.	- 1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, portáteis, material de escrita, caderno.	-observação direta.

Realização da aula 5

Os alunos compareceram, tal como combinado, no sítio e hora indicados. Foram com a professora para a sua sala de aula habitual. A professora projetou novamente a planta da sala de aula (Apêndice VIII) e os alunos sentaram-se nos lugares, tendo o grupo da deusa Vénus reclamado novamente e dizendo que queriam mudar de deus (o que não era possível, obviamente).

Foi, depois, projetada a seguinte informação:

- usar uma cartolina colorida; usar letra grande; sem erros; usar uma imagem colorida e atrativa;

- cumprir prazos de entrega: data para correção 15 de março (em aula); entrega final: 16 de março (na sala de professores);
- aspeto final do trabalho deve ser organizado e limpo;
- próxima aula: trazer uma *pen*.

Cada grupo recebeu um pequeno guião em papel:

- devem pesquisar informação sobre a história do deus, imagens, curiosidades, eventos relacionados com esse deus, símbolos/objetos; função na obra *Os Lusíadas*;
- dúvidas: se pesquisarem e surgir informação confusa, devem chamar a professora;
- guardem toda a informação sobre os *sites* de onde retirarem informação.

A aula decorreu com algum barulho, devido à excitação de terem um computador portátil e por estarem em grupo e com maior liberdade. O grupo da deusa Vénus foi por três vezes chamado à atenção por estarem a ver vídeos no *site Youtube* e por estarem no *Facebook*. Todos os alunos levaram recados na caderneta com o conhecimento do DT. A professora alertou-os inúmeras vezes para a importância de fazerem a pesquisa e tentou motivá-los, sentando-se com o grupo e fazendo uma pequena pesquisa de imagens da deusa Vénus para mostrar que era bela, astuta e determinada.

Reflexão/Avaliação da aula 5

A docente de LP apercebeu-se no final desta aula que o grupo da deusa Vénus não iria funcionar, mas não o podia alterar, pois os restantes grupos já estavam muito adiantados na pesquisa e organizados a realizar o trabalho em curso. Foi com algum desagrado que os alunos desse grupo acataram ordens relativamente a não poderem consultar *sites* indevidamente; apenas podiam usar os portáteis para a pesquisa sobre a deusa Vénus.

O facto de se ter projetado a informação e fornecido o guião ajudou os alunos, que iam riscando os itens à medida que conseguiam a informação necessária.

Aula 6 - 15 de março de 2012

Esta foi mais uma aula do Projeto 1. Nesta, os alunos deveriam terminar a pesquisa, guardar na *pen* o fruto das suas buscas na internet, ir à Biblioteca imprimir, voltar à sala e recortar, fazer a montagem da informação e colar.

Quadro 8 – Planificação da aula 6

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Distinguir factos de sentimentos e opiniões dos deuses.	-Selecionar informação relevante sobre os deuses do Olimpo; -Relatar a história dos deuses.	-Pesquisar sobre os deuses: . história . curiosidades . imagens . eventos . símbolos . função; -Elaborar um cartaz sobre um dos deuses do Olimpo.	- 1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, portáteis, material de escrita, folhas brancas, cola, cartolinas, tesoura, <i>pen</i> .	-observação direta.

Realização da aula 6

Os alunos representantes de cada grupo foram ter com a professora ao local habitual para recolherem os portáteis. Assim que chegaram à sala, sentaram-se com o seu grupo e começaram a trabalhar. Exceto o grupo da deusa Vénus; como neste grupo os alunos não estavam a pesquisar, a professora da disciplina proibiu-os de ligarem o portátil, tendo-lhes entregue uma ficha de trabalho sobre o episódio do Consílio dos deuses. Todos os elementos do grupo reclamaram da decisão e ao tornarem-se perturbadores, foram encaminhados para o GAA, com uma funcionária, para realizarem a ficha. Os seus EE foram informados pelo DT sobre o sucedido.

O grupo do deus Baco não tinha *pen*, apesar do aviso ter sido feito na aula anterior, e a professora emprestou-lhes a sua. Este grupo precisou de mais orientação, pois não tinha ainda conseguido encontrar *online* toda a informação necessária. Com algumas indicações da professora, cedo alcançaram o que precisavam.

Os três grupos que permaneceram em aula terminaram as suas pesquisas. Chamaram a docente e esta corrigiu os textos selecionados. Um aluno de cada grupo dirigiu-se com a *pen* e as folhas brancas ao CRE para imprimir.

Quando estes alunos regressaram à sala, os grupos começaram a recortar, a simular a disposição da informação nas cartolinas e, por fim, a colar (Apêndice XIX). Contudo, não terminaram a tarefa (tal como previsto) e entregaram, então, os trabalhos no dia seguinte à professora na sala de professores ao longo do intervalo grande da manhã.

No final da aula os alunos do grupo da deusa Vénus voltaram à sala e entregaram as fichas que estiveram a resolver no GAA.

Reflexão/Avaliação da aula 6

O comportamento da turma melhorou, exceto no grupo da deusa Vénus, e os alunos já revelaram uma noção dos passos a seguir, sentando-se nos sítios certos, ligando o portátil, começando a trabalhar sem precisarem de instruções para tal. Houve uma rotina instaurada que pareceu transmitir segurança, estabilidade e confiança aos alunos. Recorreram, na maioria das vezes, à professora, mais em busca de confirmação de que estavam no caminho certo e não tanto por necessidade de ajuda. O *feedback* positivo e entusiasta da professora serviu para reforçar os comportamentos adequados e para dar motivação extra.

A professora decidiu após esta aula que os alunos 5, 7, 9 e 12 (grupo da deusa Vénus) não podiam voltar a trabalhar juntos, ou pelo menos não os quatro sozinhos. Nos restantes grupos bastaria fazer adaptações ligeiras.

Aula 7 – 21 de março de 2012

Esta foi a última aula do segundo período e a conclusão do Projeto 1, com o preenchimento da avaliação relativa ao trabalho elaborado e também ao período em geral. No final, os alunos foram com a professora visitar a exposição que estava a decorrer no âmbito da Semana da Escola, onde os cartazes elaborados pelos alunos estavam expostos.

Quadro 9 – Planificação da aula 7

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Desenvolver competências de auto e de heteroavaliação	-Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	-Preencher a avaliação do Projeto 1;	- 1 aula de 90 minutos.	-fichas, material de escrita.	-observação direta; -Fichas de

o.		-Preencher a avaliação do 2º período; -Visitar a exposição da Semana da Escola.			avaliação.
----	--	--	--	--	------------

Realização da aula 7

Os alunos chegaram à aula e começaram logo a perguntar se já podiam sair para ir ver a exposição. Na última semana de aulas, e para mais sendo esta dedicada à Escola e aos Alunos, houve uma maior liberdade, e os alunos aproveitaram logo para tentar evitar mais uma aula. A professora explicou-lhes as tarefas que teriam de realizar em primeiro, sendo sempre acompanhada de protestos, principalmente pelos alunos 7 e 9 (ambos do grupo da deusa Vénus).

Primeiro a professora distribuiu a ficha de avaliação do Projeto 1 (Apêndice X) e depois a ficha de autoavaliação de final de período (uma ficha que já tinha sido usada no primeiro período e que também o foi no terceiro – era uma ficha instituída e usada por todo o departamento de Letras da Escola – Anexo IV).

Após o preenchimento das fichas, a professora informou os grupos sobre as suas notas finais, só do cartaz:

Grupo da deusa Vénus: 0%

Grupo do deus Baco: 65%

Grupo do deus Marte: 70%

Grupo do deus Júpiter: 75%

O aluno 12, do primeiro grupo, reclamou e disse que não compreendia o motivo da nota. A professora pediu ao aluno 14 que explicasse e este disse “Vocês não fizeram o cartaz e foi o que nós decidimos fazer na Assembleia”. O aluno 12 acatou e pediu a sua ficha de avaliação do Projeto e retificou a nota que tinha atribuído ao seu grupo (Apêndice XI).

Em seguida os alunos e a professora foram visitar a exposição da Semana da Escola, tendo os alunos um bom comportamento e permanecendo sempre perto da professora, tal como lhes tinha sido dito para fazerem.

Reflexão/Avaliação da aula 7

A professora reforçou antes do preenchimento da ficha de avaliação do Projeto 1 que o último item (Apêndice X) era fundamental que fosse preenchido com sinceridade, pois pedia aos alunos que indicassem três colegas com quem gostariam de trabalhar, futuramente, em grupo. A professora percebeu que os alunos compreenderam a importância de serem honestos, pois viram como o grupo da deusa Vénus não funcionou. Ao analisar as fichas de avaliação do Projeto 1 deste grupo, a professora concluiu que:

- todos os alunos deste grupo se autoavaliaram com Insuficiente (o aluno 12, só posteriormente, como referido acima na Realização);
- todos os alunos deste grupo referiram que não gostaram do tema – deusa Vénus – mas tinha sido um sorteio e nenhum deles foi capaz de indicar outro modo de atribuição dos temas;
- o aluno 5 sugeriu trabalhar com os colegas 10 e 17 futuramente;
- o aluno 7 sugeriu trabalhar com os colegas 1,4, e 11 futuramente;
- o aluno 12 sugeriu trabalhar com os colegas 3,13 e 16 futuramente;
- o aluno 9 sugeriu trabalhar com os colegas 2, 7 e 8 futuramente.

De notar que somente o aluno 9 escolheu um dos colegas de grupo deste Projeto 1 (o 9 escolheu o 7). Ou seja, todos os outros colegas de grupo perceberam que a dinâmica de grupo não funcionou devidamente e, como tal, não atingiram os objetivos iniciais decididos em Assembleia (Elaboração de um cartaz). A professora refletiu sobre o porquê de ter pedido ao aluno 14 para explicar ao aluno 12 o motivo da nota do seu grupo, concluindo que os pares são muitas vezes mais justos e diretos do que o professor-investigador. E, na verdade, o aluno 14 revelou muita frieza e maturidade e disse diretamente ao colega a verdade, responsabilizando-o, pois a escolha da atividade tinha mesmo sido da turma aquando da Assembleia.

Os três grupos restantes reconheceram terem feito um bom trabalho, mas no entanto, alguns alunos acabaram por sugerir trabalhar futuramente com outros colegas – motivados por amizades e similaridades pessoais.

A recompensa de irem visitar a exposição e verem os seus cartazes expostos motivou os alunos e ficaram orgulhosos. Como refere Leitão,

o professor deve recompensar, elogiar e incentivar as aprendizagens e os comportamentos sociais, quer no plano individual quer no plano do grupo, situação a que não são estranhas estratégias como as recompensas individuais e de grupo, a valorização e apresentação pública dos trabalhos, a sua valorização junto das famílias e da comunidade, os jornais escolares, as festas e visitas de

estudo, enfim, todas as formas de reconhecimento e celebração em grupo (2010, p. 144).

O aluno 8 fez a seguinte afirmação durante a visita à Exposição e enquanto contemplava o cartaz do seu grupo: “Estou nesta Escola desde o 5º ano é foi preciso vir para este curso para ter um trabalho meu na Semana da Escola”. Era este o objetivo do Projeto de investigação-ação: levar ao sucesso alunos com um historial académico minado de más experiências e reprovações. O Projeto 1, apesar de não ter tido sucesso de 100% (devido ao grupo da deusa Vénus), parecia ter funcionado e a aprendizagem cooperativa estava a dar frutos.

O Projeto 1 foi constituído por sete aulas de noventa minutos, decorrendo entre o dia 9 de fevereiro e o dia 22 de março de 2012. Teve como objetivos gerais – retirados do programa de LP para o curso CEF – os seguintes:

- distinguir factos de sentimentos e opiniões;
- escolher informação pertinente;
- desenvolver competências de avaliação.

O Projeto 1 teve como objetivos específicos:

- responder a noções gerais sobre *Os Lusíadas*;
- dividir a obra em planos e episódios;
- realizar uma ata;
- expor a sua opinião;
- respeitar opiniões alheias;
- descrever o episódio do Consílio dos deuses;
- seleccionar informação relevante sobre os deuses do Olimpo;
- avaliar o seu trabalho e o do grupo.

Avaliando o Projeto 1, pode-se concluir que o que foi positivo foi: as duas aulas iniciais que serviram como base para o restante ano letivo; a audição das estâncias, pois captou mais a atenção dos alunos do que a simples leitura; a assembleia de turma como forma de corresponsabilização dos alunos pela escolha dos conteúdos e das atividades; a projeção do plano de aula; a utilização de um guião de aula; o uso dos portáteis em sala de aula; o início da aprendizagem cooperativa; a recompensa no final do Projeto. O que se pode classificar como tendo sido negativo no Projeto 1: a dificuldade dos alunos na compreensão da escrita

camoniana; a dificuldade dos alunos em tirarem apontamentos/anotações nas margens das fotocópias; a influência negativa dos alunos que já tinham frequentado o 9º ano e estudado *Os Lusíadas*; a falta de empenho de alguns alunos, prejudicando os seus grupos; o uso indevido dos portáteis para consultarem *sites* proibidos em aula; a desresponsabilização dos EE que não viram os recados nas cadernetas dos alunos.

4.2.2.2. Projeto 2 – Herança da História de Amor de D. Inês de Castro e D. Pedro – 12 de abril de 2012 - 03 de maio de 2012

Aula 1 - 12 de abril de 2012

Teve início nesta aula o Projeto 2. Foi um projeto ambicioso, que teve uma parceria pedagógica com o professor de TIC da turma em análise. Nesta altura do ano letivo decorria o terceiro período e numa das reuniões quinzenais do final do segundo período fez-se um balanço da carga horária dada e por dar e chegou-se à conclusão de que alguns professores teriam de ter aulas extra (Anexo I). Era o caso do professor de TIC. A professora de LP disponibilizou-se para que fossem combinadas aulas em parceria pedagógica das duas disciplinas. E assim foi.

Este Projeto 2 teve como alvo a elaboração de pósteres, no programa *Publisher*, sobre a Herança da História de Amor de D. Inês de Castro e D. Pedro. Assim, os alunos puderam conjugar conteúdos programáticos de ambas as disciplinas. As aulas de LP até à parceria foram cruciais para preparar o material que seria colocado no póster.

Quadro 10 – Planificação da aula 1

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Analisar factos históricos e acontecimentos inventados.	-Descrever o episódio de D. Inês de Castro; -Separar os factos históricos dos inventados, cruzando	-Ler e analisar o episódio de D. Inês de Castro; -Elaborar um resumo do mesmo episódio.	-1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno.	-observação direta.

	fontes, no episódio de D. Inês de Castro.				
--	---	--	--	--	--

Realização da aula 1

No início da aula a professora explicou aos alunos em que consistia o Projeto 2. Os alunos responderam com entusiasmo, pois gostavam da disciplina de TIC e estar perto de computadores era algo aliciante.

A professora projetou a nova planta de sala de aula, com os novos grupos e a disposição dos mesmos (Apêndice XII). Em seguida, os alunos sentaram-se nos lugares adequados, já com os seus grupos.

Depois, foi entregue a cada grupo o seguinte guião para o Projeto 2:

Projeto 2

Resultado final: elaboração de um póster sobre a Herança da história de amor de D. Inês de Castro e de D. Pedro;

1º ler bem o episódio de D. Inês de Castro em *Os Lusíadas*;

2º elaborar um resumo sobre esse episódio;

3º pesquisar textos, em *sites* de jornais e revistas portuguesas, sobre a história de amor de D. Inês de Castro e de D. Pedro;

4º guardar (formato *Word*) os melhores textos, colocando a fonte (*site* de onde foi retirado e data da pesquisa);

5º pesquisar imagens, lendas, mitos, factos e a herança da história de amor de D. Inês e de D. Pedro na literatura portuguesa e na história de Portugal;

6º guardar (formato *Word*) as melhores imagens, lendas, factos, mitos, com indicação do *site* e data da pesquisa;

7º elaborar um póster com a melhor informação recolhida, no programa *Publisher*.

Dia 2 de maio, no final da aula, entrega do póster final, elaborado no programa *Publisher*, em *pen*, à professora.

Os grupos serão avaliados em todas as aulas, consoante o comportamento e o trabalho desenvolvido.

Foi dado a cada aluno o episódio de Inês de Castro (Palma & Paixão, 2007) e os alunos realizaram uma leitura individual silenciosa. Depois, discutiram entre si (nos grupos) sobre o episódio. Foi posteriormente realizada uma leitura e análise, estância a estância, com a turma: um aluno de cada grupo lia uma estância e um colega de outro grupo tentava resumi-la. A professora ajudou e orientou nesse mini resumo e esclareceu vocabulário sempre que necessário (depois de perguntar à turma e ninguém o saber esclarecer).

Por fim, a professora fez uma revisão da técnica do resumo (já lecionada no 1º período, mas surgia novamente no módulo 16) e cada grupo elaborou um resumo do episódio que foi depois entregue para correção.

A aula terminou com a informação de que na semana seguinte, antes da aula, um aluno de cada grupo teria de ir ter com a professora para trazerem os portáteis para a aula e que cada grupo teria de ter uma *pen*.

Reflexão/Avaliação da aula 1

O desafio era enorme com este Projeto 2. A professora de LP criou grupos de trabalho que funcionassem tendo em conta o que se tinha verificado no Projeto 1. Assim, os grupos do projeto anterior que tinham funcionado bem acolheram os alunos (problemáticos e menos cooperantes) do grupo da deusa Vénus (este grupo foi totalmente desmantelado, os quatro elementos foram separados, indo cada um para um grupo distinto). Já o grupo do deus Marte tinha tido dois líderes, por isso a professora aproveitou um desses líderes (aluno 6) para criar um novo grupo, ao qual juntou os alunos: 5, 10 e 17. Foi este o quadro comparativo elaborado que ajudou na tomada de decisões:

Projeto 1			
deusa Vénus	deus Marte	deus Baco	deus Júpiter
5, 7, 9, 12	1, 6, 8, 15	4, 10, 11, 16, 17	2, 3, 13, 14
Projeto 2			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
5, 6, 10, 17	2, 3, 7, 13, 14	1, 8, 9, 15	4, 11, 12, 16

A professora pegou na avaliação do Projeto 1, onde os alunos tinham feito as sugestões para grupos futuros e analisou as fichas preenchidas pelos alunos do grupo da deusa Vénus, para decidir o que fazer. Então, este foi o raciocínio: o aluno 5 pediu para trabalhar

com os alunos 10 e 17 e assim foi, pois o aluno 6, o novo líder, seria capaz de os coordenar; o aluno 12 pediu para ficar com o aluno 16 e assim foi, pois o aluno 16 e os restantes elementos do grupo iriam conseguir motivá-lo; o aluno 7 queria ir para um grupo onde não tivesse de se esforçar e trabalhassem por ele, pelo que a professora não o permitiu e o colocou num grupo de alunos que querem ter bons resultados e iriam força-lo a dar o seu melhor (pois sabiam que o sucesso do grupo dependia de todos); o aluno 9 queria ficar com o aluno 7 (já tinham ficado juntos no Projeto 1 e não tinha corrido nada bem) e com outros dois amigos, e a professora também não o permitiu, colocando-o num grupo de alunos motivados para o sucesso, na esperança que estes o contagiassem.

Claro que houve reclamações, pois os alunos que tinham tido bons resultados no Projeto 1 não queriam os alunos mais problemáticos nos seus grupos do Projeto 2 e os alunos problemáticos (o 7 e o 9), que não viram os seus desejos cumpridos, não queriam os grupos que lhes tinham sido destinados. A professora teve que explicar que queria o melhor para todos eles, que conseguissem terminar o 9º ano com sucesso e que, na verdade, eram somente 90 minutos por semana que poderiam fazer isso, não lhes custaria assim tanto... Acatarem e trabalharam bem, nos novos grupos.

Manteve-se a estratégia de entregar um guião a cada grupo, pois assim os alunos não se perdiam, podiam ir consultando os passos a dar e riscavam à medida que concretizavam as tarefas nele contidas.

Aula 2 – 19 de abril de 2012

Esta foi uma aula de pesquisa *online*. Os alunos tiveram de pesquisar textos, em *sites* de jornais e revistas portuguesas, sobre a história de amor de D. Inês de Castro e de D. Pedro, guardar (em formato *Word*) os melhores textos, colocando a fonte (*site* de onde foi retirado e data da pesquisa) e também pesquisar imagens, lendas, mitos, factos e a herança da história de amor de D. Inês e de D. Pedro na literatura portuguesa e na história de Portugal e guardar tudo numa *pen*.

Quadro 11 – Planificação da aula 2

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-------------------------	------------------------------	--------------------------------	----------------	-----------------	------------------

- Analisar factos históricos e acontecimentos inventados.	-Selecionar informação relevante.	-Pesquisar textos, em <i>sites</i> de jornais e revistas portuguesas, sobre a história de amor de D. Inês de Castro e de D. Pedro; -Pesquisar imagens, lendas, mitos, factos e a herança da história de amor de D. Inês e de D. Pedro na literatura portuguesa e na história de Portugal.	-1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computador, <i>pen</i> ; portáteis.	-observação direta.
---	-----------------------------------	--	------------------------	--	---------------------

Realização da aula 2

Os alunos foram ter com a professora para levarem os portáteis para a sala de aula. Assim que chegaram à sala sentaram-se com os respetivos grupos e a professora entregou-lhes os resumos elaborados na aula anterior e entretanto corrigidos. Estes iriam constar do póster, logo tiveram de o passar para um documento *Word*.

Depois, os alunos fizeram as pesquisas necessárias para reunirem informação pertinente e que gostariam que preenchesse o póster que iam realizar no programa *Publisher*, nas duas aulas seguintes, já em parceria com o professor de TIC. O aluno 16 perguntou qual seria o tamanho do póster e a professora pediu à turma que parasse por um momento o que estava a fazer e ajudassem todos a tomar uma decisão. O aluno 6 sugeriu que o melhor seria o póster ter tamanho A3 e todos os colegas concordaram. A aula decorreu com normalidade, tendo apenas a professora de intervir juntos dos alunos 2, 5, 7, 8, 9 e 17, ocasionalmente, para os motivar e pedir que se concentrassem mais pois estavam a ser avaliados e a prejudicar os seus grupos.

A aula terminou com a professora a relembrar aos alunos que as duas aulas seguintes seriam na sala de TIC, pois seriam dadas em parceria com o professor dessa disciplina e que os grupos não se podiam esquecer da *pen* que continha o resumo e os dados das pesquisas.

Reflexão/Avaliação da aula 2

O facto de a professora ter deixado a questão do tamanho do póster, levantada pelo aluno 16, nas mãos da turma, serviu para reforçar aos alunos, novamente, que o seu papel no rumo da aula era ativo e não passivo.

Outro dado importante teve a ver com as chamadas de atenção aos alunos menos empenhados: 2, 5, 7, 8, 9 e 17. Os restantes elementos do grupo diziam-lhes imediatamente “Tens de trabalhar que eu quero ter boa nota” ou “Não vês que a professora está ali calada, mas está a escrever tudo o que nós estamos a fazer” e “Se fizermos todos é mais rápido”. Assim, a professora pode constatar que as estratégias estavam a funcionar e que os alunos tinham já interiorizado o mecanismo do trabalho em grupo, cooperante e com vista a uma meta comum.

De notar o facto de os alunos tentarem ler os apontamentos que a professora ia tirando ao longo das aulas. Assim que se aperceberam que a professora escrevia ao máximo o que acontecia nas aulas, ficavam logo mais concentrados sempre que viam a professora aproximar-se do caderno e da caneta que estavam estrategicamente colocados numa mesa vazia (que ia variando, à medida que a professora andava pela sala).

Neste ponto do Projeto 2, na parte da pesquisa, os alunos revelaram mais autonomia, talvez por ser uma atividade repetida do Projeto anterior e por já saberem quais os *sites* de confiança, com informação relevante, que deviam consultar.

Aula 3 – 26 de abril de 2012

Esta foi a primeira aula em parceria com o professor de TIC. Os alunos tinham de ouvir atentamente as instruções dadas pelo professor e observar os exemplos dados por este. Depois, os grupos começaram a construir os seus pósteres.

Quadro 12 – Planificação da aula 3

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Analisar factos históricos e factos inventados.	-Organizar informação sobre a história de amor de D. Inês e D. Pedro.	-Construir um póster usando o programa <i>Publisher</i> .	-1 aula de 90 minutos.	-fotocópias, computadores , <i>pen</i> .	-observação direta.

Realização da aula 3

Os alunos compareceram, tal como combinado, na sala de TIC. Esta, no centro tinha cadeiras com braços e em mesas à volta, os computadores. Os alunos foram logo para os computadores, ligaram-nos e começaram a abrir *sites* como o *Youtube*, o *Facebook*, etc. O professor de TIC ordenou-lhes que se sentassem primeiro nas cadeiras individuais no centro da sala, pois a primeira parte da aula era teórica. Os alunos reclamaram e a muito custo fizeram-no. Ao longo da primeira meia hora de aula o professor projetou as funções base do programa *Publisher* e foi sempre exemplificando possíveis aplicações, tendo em conta o póster que os grupos tinham que realizar.

Depois, os grupos reuniram-se em torno de um dos computadores da sala (a professora indicou onde se tinham de sentar, deixando lugares vazios entre os grupos para que as conversas e o barulho desnecessário fossem evitados) e começaram a planificar o aspeto dos seus pósteres, usando a *pen* com o material das outras aulas (resumo, imagens, textos, etc). A professora alertou para o tipo e tamanho de letra adequados e também para que pensassem em criar um cartaz apelativo, que captasse a atenção, pois iriam ser expostos no CRE da Escola.

Os alunos começaram a criar os pósteres, chamando o professor de TIC para dúvidas relacionadas com o programa informático e a professora de LP para assuntos relacionados com o conteúdo do póster. Os professores também foram trocando impressões entre si sobre o desempenho dos grupos.

A aula terminou com a professora de LP a recordar que deviam guardar o que já tinham feito do póster na *pen* e que a deveriam trazer na aula seguinte pois era a última deste projeto.

Reflexão/Avaliação da aula 3

Bastou que saíssem do local habitual, a sala de aula, para haver uma maior agitação. Os alunos da turma de CEF demonstraram alguma dificuldade em acatar ordens no início da aula, pois queriam ir logo para os computadores – confirmou-se, novamente, que este grupo-turma reage melhor a atividades práticas e não a aulas expositivas. Também se mostraram desatentos enquanto o professor de TIC explicava as funcionalidades do programa *Publisher*. Depois, quando foram para os computadores trabalhar, concentraram-se na tarefa e revelaram curiosidade pelo programa que estavam a usar (era a primeira vez que todos eles o usavam).

O aluno 1 teve que se ausentar a meio da aula, por ter uma consulta médica, e os restantes elementos do grupo tiveram alguma dificuldade em prosseguir com o trabalho, especialmente os alunos 8 e 9, tendo os professores presentes que estar mais atentos ao grupo, motivando-os e direcionando-os na atividade. Já o aluno 5 foi diversas vezes repreendido por estar a mexer no telemóvel, pelo que teve de ser encaminhado para o GAA após a terceira chamada de atenção. A professora lembrou-o de que estava a prejudicar o grupo por ter que sair de sala, pois não ajudava os colegas, ao que o colega 6 respondeu “Ele também não estava a fazer nada de útil, mais vale ir-se embora!”. Alguns alunos tentaram que fossem os restantes elementos do grupo a fazer todo o póster, mas no Grupo 4, os alunos 11 e 16, pelo contrário, queriam ambos manobrar as imagens e os textos no póster, pelo que o professor de TIC teve de intervir e dizer para fazer um uma parte e outro outra tendo sempre em conta as opiniões dos colegas do grupo.

Aula 4 – 3 de maio de 2012

Esta foi a última aula do Projeto 2, onde os alunos tiveram de terminar os pósteres e avaliar a sua prestação e a dos colegas ao longo do Projeto. A aula decorreu novamente na sala de TIC pois estes eram os únicos computadores da Escola que tinham instalado o programa *Publisher*.

Quadro 13 – Planificação da aula 4

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
- Analisar factos históricos e	-Organizar informação sobre a	-Construir um póster usando o programa	-1 sessão de 90 minutos.	-fotocópias, computadores, <i>pen</i> , fichas,	-observação direta; - Ficha de

factos inventados; - Desenvolver competências de auto e heteroavaliação.	história de amor de D. Inês e D. Pedro; -Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	<i>Publisher</i> ; -Preencher a avaliação do Projeto 2.		material de escrita.	auto e heteroavaliação.
---	--	--	--	----------------------	-------------------------

Realização da aula 4

A aula decorreu na sala de TIC para a conclusão dos pósteres. O Professor de TIC perguntou aos alunos se estes tinham dúvidas e, perante o silêncio geral, decidiu relembrar algumas noções básicas do programa *Publisher*.

Os alunos agruparam-se e foram para os locais onde tinham trabalhado na aula anterior. Foi quando o aluno 10 reparou que não tinha consigo a *pen* que continha todo o trabalho do grupo. Após algumas ofensas dos restantes colegas do grupo, nomeadamente do aluno 6 (“És um irresponsável, nunca devia ter confiado em ti”), a professora perguntou ao aluno o que tinha acontecido e este explicou que a irmã tinha precisado da *pen* para guardar um trabalho da Escola e não lha tinha devolvido. O colega 11, de outro grupo, disse então “Vai à sala dela e pede-lhe!”. A irmã do aluno frequentava a mesma Escola, e a professora de LP foi com o aluno à sala onde esta estava a ter aula e a *pen* foi recuperada e com o póster intacto.

Os alunos concluíram os pósteres (Anexo V) e estes foram guardados na *pen* da Professora de LP e do Professor de TIC, para que fossem avaliados.

Por fim, os alunos foram encaminhados para as cadeiras do centro da sala para preencherem a ficha de avaliação do Projeto 2 (Apêndice XIII).

Reflexão/Avaliação da aula 4

Apesar do esquecimento do aluno 10, os alunos estiveram concentrados e queriam terminar os pósteres com sucesso. A análise das fichas de avaliação dos alunos revelou que todos os alunos gostaram de trabalhar com o programa *Publisher* e de realizar o póster, exceto os alunos 5, 9, 10 e 17 e nenhum aluno classificou o trabalho do seu grupo com nota inferior a Bom.

A classificação que a professora de LP deu aos pósteres foi a seguinte:

Grupo 1 – 60%

Grupo 2 – 75%

Grupo 3 – 65%

Grupo 4 – 70%

O grupo 1 onde houve o esquecimento da *pen* (aluno 10) e o encaminhamento de um aluno para o GAA (aluno 5) e o grupo 3, onde o aluno 1 faltou a parte de uma aula, foram os que obtiveram classificações mais baixas, o que mostra que todos os elementos do grupo fazem falta para se alcançarem bons resultados. No entanto, o sucesso foi conseguido, pois todos os pósteres corresponderam às diretrizes e os alunos cumpriram os prazos. O professor de TIC referiu à colega de LP que também tinha dado nota positiva a todos os alunos, pois aplicaram corretamente as funcionalidades do programa *Publisher*.

Pode-se concluir que a parceria pedagógica foi bem-sucedida, e deve ser incentivada em aulas de trabalho cooperativo, segundo um sem número de moldes, como refere Leitão

No caso de a estrutura cooperativa envolver uma parceria entre dois professores, esta pode ocorrer entre professores da mesma área disciplinar, de áreas disciplinares diferentes, um professor titular de turma e um professor de apoio educativo, centrar-se em conteúdos disciplinares específicos ou envolver temáticas a trabalhar no âmbito das áreas curriculares não disciplinares (2010, p. 123).

O Projeto 2 englobou quatro aulas de noventa minutos, entre 12 de abril e 3 de maio, e teve como objetivo geral:

- analisar factos históricos e acontecimentos inventados.

O Projeto 2 estabeleceu os seguintes objetivos específicos:

- descrever o episódio de D. Inês de Castro;
- separar os factos históricos dos inventados, cruzando fontes, no episódio de D. Inês de Castro;
- selecionar informação relevante;
- organizar informação sobre a história de amor de D. Inês de Castro e D. Pedro;
- avaliar o seu trabalho e o do grupo.

Os pontos positivos da avaliação do Projeto 2 foram: a parceria com o professor de TIC; a utilização do guião de aula; a leitura e análise em grande grupo-turma; o papel ativo dos alunos nas decisões necessárias (tamanho do póster); a maior autonomia dos alunos, pois houve procedimentos repetidos do Projeto anterior. Os pontos negativos do Projeto 2 foram os

seguintes: as reclamações dos alunos devido à formação dos novos grupos de trabalho e a falta de concentração dos alunos na parte teórica da primeira aula.

4.2.2.3. Projetos 3 e 4 – Simbolismos e o Medo do Desconhecido – 09 de maio de 2012 - 30 de maio de 2012

No final do Projeto 2 os alunos referiram na ficha de autoavaliação que queriam fazer o seu *Curriculum Vitae* (CV) e uma carta de apresentação. Ambos eram conteúdos programáticos obrigatórios no Módulo 16. O episódio do Gigante Adamastor também era matéria alvo neste mesmo módulo e, assim, o que se quis fazer foi conjugar estes três temas.

Ora, partindo da ideia de que o episódio do Gigante Adamastor é um episódio simbólico, que representa o medo do desconhecido, e tendo em conta que os alunos da turma em análise tinham que tomar durante os meses seguintes qual o rumo que queriam dar às suas vidas, fez todo o sentido conciliar a elaboração do CV e da carta de apresentação com a análise deste episódio de *Os Lusíadas*.

Convém referir que durante o mês de maio as aulas da disciplina de LP foram alteradas e passaram a decorrer à 4ª feira, entre as 10h20 e as 12h45. Até então, as aulas eram à 5ª feira das 8h30 às 10h. Pode parecer uma pequena mudança, mas na verdade, traduziu-se numa maior agitação por parte dos alunos, por vários motivos: quando chegavam à aula de LP já tinham tido 90 minutos de Matemática (que era uma aula exigente, onde também se preparava os alunos para o exame nacional de final de 3º ciclo, caso se pretendessem inscrever); muitos alunos ficavam impacientes com a aproximação da hora de almoço (alguns queixava-se de fome, dizendo que o pequeno almoço já tinha sido há muitas horas); durante o mês de maio, de forma a completar o número de horas previstas no curso CEF para as disciplinas da componente prática, todas as disciplinas teóricas foram agregadas ao longo do dia de 4ª feira, ficando a 2ª, a 3ª, a 5ª e a 6ª somente para a Oficina. Claro que os alunos consideravam que a 4ª feira era “o dia da tortura” (palavras do aluno 1).

Aula 1 – 09 de maio de 2012

Esta foi a primeira aula dos Projetos 3 e 4. Estes foram realizados em conjunto devido à temática que reúnem. Com base no episódio do Gigante Adamastor, que simboliza o medo do desconhecido, os alunos prepararam um *Curriculum Vitae* (CV) e uma carta de

apresentação, duas ferramentas úteis para quando se candidatarem a outros estágios (o curricular é a Escola que arranja), a empregos e até cursos.

Quadro 14 – Planificação da aula 1

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-Compreender simbolismos; -Aplicar regras de conhecimento explícito da língua.	-Descrever o episódio do Gigante Adamastor; -Identificar mitos, crenças e simbolismos dos Descobrimentos portugueses na obra <i>Os Lusíadas</i> ; -Elaborar um CV.	-Ler e analisar o episódio do Gigante Adamastor; -Analisar um CV Europass.	- 1 aula de 90 + 45 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno.	- observação direta.

Realização da aula 1

A aula teve início com alguns problemas comportamentais: os alunos 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, e 17, chegaram mais de 15 minutos atrasados (tinham participado num torneio inter-turmas de futebol). Quando chegaram à sala, provocaram alguns dos colegas que já lá estavam (porque as suas equipas tinham perdido e, como tal, terminado mais cedo a participação no torneio). A professora teve de pedir firmemente aos alunos que se acalmassem, se sentassem e comesçassem a prestar atenção à aula, caso contrário sofreriam as devidas consequências (Apêndice XIV).

Depois de distribuir as fotocópias (Palma & Paixão, 2007) com o episódio do Gigante Adamastor aos alunos que tinham chegado atrasados, a professora disse-lhes para passarem os apontamentos que tinha projetado (algumas indicações importantes sobre este episódio), ao que os alunos 2, 7 e 17 disseram não ter nem caneta nem o caderno de LP, pois não se tinham lembrado que a aula tinha sido alterada para a 4ª feira. A professora emprestou-lhes material de escrita e deu-lhes folhas pautadas para que pudessem continuar, mas alertou que as restantes aulas seriam sempre à 4ª e que não teriam mais desculpa.

As estâncias do episódio foram lidas, uma a uma por diferentes alunos, e analisadas pela professora e pelos alunos e estes foram resumindo as ideias principais oralmente e escrevendo nas margens.

Posteriormente, a professora pediu aos alunos que se sentassem em grupo, projetando os novos grupos (Apêndice XV):

Projeto 1			
deusa Vénus	deus Marte	deus Baco	deus Júpiter
5, 7, 9, 12	1, 6, 8, 15	4, 10, 11, 16, 17	2, 3, 13, 14
Projeto 2			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
5, 6, 10, 17	2, 3, 7, 13, 14	1, 8, 9, 15	4, 11, 12, 16
Projeto 3 e 4			
Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
5, 7, 9, 12, 17	2, 3, 10, 13	1, 4, 8, 15	6, 11, 14, 16

Ao verem a planta da sala de aula projetada os alunos ficaram indignados. O aluno 5 disse “Não foram esses que eu escolhi” e o aluno 9 “Porque é que eu mudei de grupo?”. A professora explicou os motivos e os alunos sentaram-se nos lugares indicados, mas proferindo frases de desacordo em voz baixa.

Em seguida a professora perguntou se sabiam o que era um CV e para que servia. O aluno 3 explicou e o aluno 15 completou a ideia essencial. A professora entregou aos alunos um modelo do CV Europass, para que acompanhassem a explicação. Os alunos foram colocando questões e mostraram entusiasmo.

No final da aula a professora pediu aos alunos que copiassem o seguinte quadro e explicou o porquê, item a item:

TRAZER NA PRÓXIMA AULA:

- BI/ Cartão Único/ Passaporte;
- morada com código postal completo;
- foto tipo passe em formato digital (pen);
- nome da escola/escolas que frequentaram antes;
- certificados/ diplomas.

REFLETIR SOBRE:

- virtudes;
- competências.

A professora de LP avisou que seria fundamental que trouxessem estes elementos, pois sem eles não poderiam concluir com sucesso a tarefa.

Reflexão/Avaliação da aula 1

A grande celeuma em aula esteve relacionada com os grupos de trabalho, mais concretamente sobre o Grupo A (nos restantes grupos não houve qualquer problema). Por ter seguido os moldes da aprendizagem cooperativa e dos grupos heterogéneos, a professora considerou que alguns alunos (Grupo A) precisavam de trabalhar novamente juntos pois não o tinham conseguido fazer no Projeto 1. Ora se tinham tido dificuldades em trabalhar por um objetivo comum em fevereiro, depois de terem tido uma experiência diferente no Projeto 2, a professora quis ver se seriam capazes de se organizar e respeitar ao longo do mês de maio. Já tinham passado quase três meses e os alunos tinham feito aprendizagens entretanto. A professora explicou-lhes isso e reforçou uma ideia fundamental: quando forem trabalhar, e até estagiar (que foi logo pouco tempo depois), não iam poder escolher os colegas de trabalho. Tinham que saber adaptar-se à situação e tentar conviver com ela. Os alunos compreenderam e prometeram dar o seu melhor.

Aula 2 – 16 de maio de 2012

A aula do dia 16 de maio foi dedicada ao CV. Os alunos tiveram que elaborar o seu no *site* <http://europass.cedefop.europa.eu/pt/home>. Cada aluno teve que preencher o formulário, com as informações necessárias e, no fim da aula, os grupos reuniram os CV numa pasta no portátil e a professora guardou na sua *pen* e levou para avaliar.

Quadro 15 – Planificação da aula 2

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-Aplicar regras de conhecimento explícito da língua; - Desenvolver	-Elaborar um CV; -Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	- Elaborar um CV Europass; -Preencher a avaliação do Projeto 3.	- 1 aula de 90 + 45 minutos.	-fotocópias, computador, portátil, <i>pen</i> ; ficha, material de escrita.	-observação direta; -ficha de auto e heteroavaliação.

competências de auto e heteroavaliação.					
---	--	--	--	--	--

Realização da aula 2

Um aluno de cada grupo foi ter com a professora de LP para levar o portátil para o seu grupo trabalhar em aula. Já em aula, a professora projetou a planta de sala de aula (Apêndice XV). Os alunos sentaram-se, ligaram os portáteis e a professora distribuiu e projetou o seguinte guião, pedindo ao aluno 2 que o lesse em voz alta. A professora perguntou se tinham dúvidas e lembrou que poderiam chamar caso fosse necessário. No entanto, primeiro tinham de perguntar ao grupo, só depois à professora.

Guião de aula – 16 de maio de 2012

- 1º no Google escrever Europass;
- 2º ir ao primeiro site que a pesquisa indicar;
- 3º clicar em “Crie o seu CV em linha” (lado direito do ecrã);
- 4º seguir todos os passos indicados;
- 5º no final, gravar no ambiente de trabalho em formato Word (criar uma pasta);
- 6º repetir os passos para os restantes elementos do grupo (guardar na mesma pasta);
- 7º copiar a pasta com todos os CV para a *pen* da professora (chamar a professora);
- 8º preencher a avaliação do projeto 3 individualmente (pedir à professora);

A aula correu com normalidade, segundo o planificado, até ao momento em que alguns alunos se aperceberam que não tinham a sua foto em formato digital. Então, sem a professora saber, decidiram entrar nas suas contas de *Facebook* e recortar uma foto sua para usarem no CV. No entanto, a professora apercebeu-se disso e penalizou os alunos que o fizeram: 2, 5, 7, 8, 9, 12 e 17. A solução encontrada foi ir ao *site* da Escola, entrar no *moodle* da turma e usar as fotos tipo passe (que se encontravam digitalizadas do livro de ponto). Foi a professora que fez este processo, no computador da sala de aula, para evitar mais desvios ao guião por parte dos alunos.

Depois de completarem os CV os alunos preencheram as fichas de avaliação do Projeto 3 (Apêndice XVI).

Reflexão/ Avaliação da aula 2

O primeiro aluno de cada grupo a fazer o seu CV foi o que demorou mais tempo. Depois de verem o colega a fazer o seu CV, os restantes elementos do grupo, quando o tiveram de fazer, realizaram a tarefa com maior rapidez e com menor necessidade de chamar a professora. Os alunos que completavam os seus CV primeiro ajudaram os colegas a fazerem os seus, e demonstraram o seu saber, com orgulho, proferindo frases como “Não sabes fazer? É tão fácil! Eu ajudo-te” (aluno 11).

Era esse o plano: como só havia um portátil por grupo e os grupos eram formados por quatro ou cinco elementos, forçosamente teriam de observar os colegas e, claro, iam aprendendo por modelagem.

Nas fichas de avaliação do Projeto 3 (Apêndice XVI) todos os alunos disseram ter sido do seu agrado fazer o CV (pergunta 1); todos os alunos disseram que o CV lhes poderia ser útil (pergunta 2); e apenas o aluno 4 se autoavaliou com Suficiente, todos os outros alunos se atribuíram Bom ou Muito Bom (pergunta 3). No entanto, o aluno 4 avaliou os seus colegas de grupo com Bom.

As classificações finais dos grupos no Projeto 3 foram:

- Grupo A: 50%
- Grupo B: 65%
- Grupo C: 70%
- Grupo D: 65%

Os alunos não gostaram das notas dos seus grupos, disseram que eram muito baixas. A professora explicou-lhes que tinham sido bastante penalizados pelos erros ortográficos, pois um CV não os pode ter. Estes alunos tinham muitas dificuldades ao nível da escrita (tal já se tinha verificado no início do ano letivo, aquando do teste diagnóstico) e, apesar de estarem a melhorar em termos globais as suas prestações nas aulas de LP, as lacunas relacionadas com a escrita ainda eram bem visíveis. Os alunos foram alertados para o facto de ainda poderem recuperar no Projeto 4, para assim poderem ter melhor classificação no final do período. Mas reforçou a ideia de que na carta de apresentação também iria ser rigorosa com os erros ortográficos e não a iriam poder fazer no portátil (pois assim teriam ajuda do corretor ortográfico do *Word*).

Aula 3 – 23 de maio de 2012

Nesta aula os alunos tiveram contacto, pela primeira vez, com uma carta de apresentação. Já se tinha falado no que era aquando da Assembleia de turma e no início do Projeto 3, mas os alunos nunca tinham visto nenhuma.

Esta foi a última aula observada no Trabalho de Projeto e, como tal, pode ser consultado o Apêndice III para mais detalhes sobre o decorrer da mesma.

Quadro 16 – Planificação da aula 3

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-Compreender a função da carta de apresentação; -Aplicar regras de conhecimento explícito da língua.	-Elaborar uma carta de apresentação;	-Elaborar um rascunho de uma carta de apresentação, com a participação de todos; - Fazer a sua própria carta de apresentação.	- 1 aula de 90 + 45 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno.	-observação direta.

Realização da aula 3

Os alunos chegaram à sala de aula e a professora projetou a planta (Apêndice XV). Sentaram-se em grupo e no local onde já tinham realizado o Projeto 3, apesar de a primeira parte da aula ter sido mais expositiva, pois a professora da disciplina de LP teve que mostrar uma carta de apresentação, explicar as regras de realização de uma, e alertar para as especificidades da mesma.

Os alunos 5, 7 e 17 interromperam por diversas vezes a aula com questões pouco pertinentes. Foram repreendidos pela professora diversas vezes. O aluno 10 foi surpreendido pela professora quando tentou colocar um auricular para ouvir música no mp3. O aparelho foi-lhe retirado e entregue ao DT e o aluno também levou um recado na caderneta.

O aluno 9 e o aluno 14 faltaram ao primeiro tempo da aula, tendo a professora de recapitular depois para estes alunos o essencial sobre a carta de apresentação. Contudo, avisou os grupos destes alunos que eles teriam de os ajudar e explicar alguns dos passos a dar na realização da carta de apresentação.

Foi projetada uma listagem dos erros que não se devem cometer quando se elabora uma carta de apresentação, tendo a professora explicado cada um deles, e como estes podem condicionar que alguém seja ou não chamado para uma entrevista de emprego. O aluno 1 perguntou se a carta se enviava junto ao CV e a professora explicou que o CV se deve anexar à carta, pois esta funciona como uma apresentação do candidato e o CV já contém mais detalhes. Em seguida, a professora projetou uma carta de apresentação que serviu como modelo para a explicação parágrafo a parágrafo e, por fim, perguntou aos alunos se tinham dúvidas.

A professora entregou a cada grupo o seguinte guião:

GUIÃO DE AULA – 23 e 30 de maio de 2012

- 1º fazer um rascunho da carta de apresentação, incluindo três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- 2º passar a carta de apresentação a limpo;
- 3º reler a carta de apresentação;
- 4º entregar à professora;
- 5º preencher a avaliação do projeto 4 individualmente (pedir à professora).

Explicou que este seria para a presente aula e também para a seguinte. A professora acrescentou que quem não conseguisse terminar a carta de apresentação poderia concluí-la no início da próxima aula.

A docente de LP clarificou o guião e lembrou que esta era a última tarefa do período e do ano escolar e, por isso, deveriam empenhar-se a 100%. Reforçou a importância da escrita cuidada, da revisão do que iriam escrever, pois os erros ortográficos serviam descontados da nota. Explicou também que o rascunho era muito importante, deviam sempre fazer um, pois funciona como uma primeira tentativa que depois pode ser aperfeiçoada. Cada aluno teria de fazer a sua carta, mas o grupo devia entreajudar-se, pois estas seriam avaliadas em conjunto.

Os grupos começaram a trabalhar e, por vezes, chamaram a professora. O aluno 12, quase no final do segundo tempo, pediu uma caneta e uma folha à professora, tendo sido severamente repreendido, ao que respondeu “Eu ainda não fiz a minha carta mas estive a ajudar os meus colegas”. A professora perguntou ao grupo se era verdade e estes negaram, dizendo que o colega em nada tinha ajudado. A professora avisou todo o grupo para o facto de

a avaliação ser conjunta e quando um colega não colabora com o seu grupo, este tem de o motivar. Caso não conseguissem fazê-lo, deviam chamar a professora.

Reflexão/Avaliação da aula 3

A aula, ao início, foi um pouco agitada, pois os alunos estavam habituados a estar em grupo, mas a trabalharem sozinhos. O facto de terem de ouvir a explicação sobre a carta de apresentação criou algum burburinho.

Neste ponto do ano letivo, os alunos pareciam acusar algum cansaço. Apesar de ser um curso com uma vertente mais prática, os alunos tiveram uma carga horária excessiva, estando na escola todos os dias das 8h30m às 17h10m. Mesmo indo um dia por semana à ATEC (Autoeuropa), o horário continuou sempre a ser rigoroso. Comparando com as outras turmas de 9º ano, principalmente, que tinham pelo menos duas tardes livres. Além de que, caso faltassem, os alunos tinham de compensar as horas, ficando na escola das 17h10m até às 18h30m. Muitas dessas compensações aconteceram no final do ano, quando os professores já tinham maior disponibilidade para apoiar os alunos faltosos.

Outro ponto de relevo foi o facto de se verificar que os alunos desta turma continuaram a não ter hábitos de leitura e de escrita, notando-se nos trabalhos entregues uma excessiva percentagem de penalizações relacionadas com erros ortográficos, que não deveriam acontecer em alunos de 9º ano.

Finalmente, duas situações lamentáveis: a do aluno 10, que tentou ouvir música no decurso da aula e a do aluno 12, que não tendo material, não trabalhou, e só o pediu no final da aula.

Aula 4 – 30 de maio de 2012

Esta foi a última aula do ano letivo e, consequentemente, deste Projeto de Investigação-Ação.

Os vários elementos dos grupos tiveram de terminar as suas cartas de apresentação e de entregá-las em papel à professora.

Depois, além do preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação do Projeto 4 (Apêndice XVII) os alunos da turma também responderam a algumas questões sobre o curso que frequentaram, responderam a um teste sociométrico (Anexo II) igual ao que tinham preenchido em outubro e preencheram a ficha de autoavaliação para o 3º período (Anexo IV).

Quadro 17 – Planificação da aula 4

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
-Aplicar regras de conhecimento explícito da língua; -Desenvolver capacidades de auto e de heteroavaliação.	-Elaborar uma carta de apresentação; -Avaliar o seu trabalho e o do grupo.	-Elaborar uma carta de apresentação; -Preencher a avaliação do Projeto 4. -Responder a questões sobre o curso; -Preencher um teste sociométrico; -Preencher a avaliação do 3º período.	- 1 sessão de 90 + 45 minutos.	-fotocópias, computador, material de escrita, caderno; fichas; testes sociométricos.	-observação direta; - ficha de auto e heteroavaliação.

Realização da aula 4

No início da aula a professora pediu aos alunos que se sentassem nos lugares previamente atribuídos e que retirassem o guião da aula passada, pois teriam de se guiar por ele.

À medida que terminaram as cartas (em rascunho), os alunos passavam-nas a limpo e reuniam todas as dos elementos do grupo e entregavam à professora.

Depois, os alunos preencheram, pela seguinte ordem:

- a Ficha de auto e heteroavaliação do Projeto 4 (Apêndice XVII);
- a Ficha com questões sobre o curso que frequentaram (Apêndice XVII);
- os Testes sociométricos (Anexo II);
- a Ficha de autoavaliação de final de período (Anexo IV).

A aula decorreu com normalidade até ao momento em que os alunos começaram a terminar as tarefas. Por se sentirem livres, tinham terminado mais uma disciplina, pediram para sair da sala. No entanto, a professora de LP tinha planeada uma recompensa para os últimos 30 minutos de aula, a par com o DT. Essa recompensa foi uma visita à Oficina, ou

seja, os alunos levaram a professora de LP e o DT e explicaram os materiais que tinham na Oficina, para que servissem, como se organizavam para trabalhar ali, etc. Os alunos gostaram da experiência e no final fizeram questões aos dois professores sobre os equipamentos.

Reflexão/avaliação da aula 4

Analisando a ficha de auto e heteroavaliação dos alunos relativamente ao Projeto 4, pode-se concluir que: todos os alunos gostaram de fazer a sua carta de apresentação; todos os alunos a consideraram útil; todos os alunos se avaliaram com Suficiente, Bom e Muito Bom; todos os alunos avaliaram os colegas com as mesmas classificações (Suficiente, Bom e Muito Bom). As classificações obtidas pelos grupos foram:

- Grupo A: 55%
- Grupo B: 60%
- Grupo C: 65%
- Grupo D: 55%

Relativamente às questões sobre o curso, todos os alunos disseram que este correspondeu às suas expectativas, menos os alunos 5 (por ser difícil), 15 (por não ser mais geral), 16 (por ter tantas aulas de mecânica e pouco tempo de férias) e 17 (por ser difícil). Os alunos destacaram como o que mais gostaram no curso, em 1º lugar as aulas práticas de mecânica, em 2º lugar as idas à ATEC, em 3º lugar os colegas. Sobre o que mudariam no curso, os alunos referiram: os equipamentos da Oficina, os colegas e as aulas teóricas. Em relação à pergunta sobre o que é que o curso os tinha mudado, os alunos responderam: preparar o futuro, dar mais conhecimentos, ser mais responsável, ter mais maturidade, fazer o 9º ano e ter uma profissão. Finalmente, a questão que perguntava o que é que os outros alunos, os professores e os funcionários da Escola pensavam do curso, os alunos responderam somente de forma positiva (“Fixe”, “Bem”, “Uma oportunidade enorme que nos dão de acabar a escola básica”, “Pensam que é um bom curso”, “Pensam que é o melhor curso da escola”, “Pensam que o curso é muito bom” e “Penso que gostam muito do curso”).

Os Projetos 3 e 4 foram compostos por quatro aulas de noventa mais quarenta e cinco minutos, de 9 a 30 de maio de 2012.

Os objetivos gerais destes Projetos foram:

- compreender simbolismos;
- aplicar regras de conhecimento explícito da língua.

Os objetivos específicos foram os a seguir enumerados:

- descrever o episódio do Gigante Adamastor;
- identificar mitos, crenças e simbolismos dos Descobrimentos portugueses na obra *Os Lusíadas*
- elaborar um CV;
- elaborar uma carta de apresentação;
- avaliar o seu trabalho e o dos colegas.

Avaliando os Projetos 3 e 4, podem-se resumir os aspetos positivos dos mesmos como tendo sido: os alunos a trabalharem cada vez melhor em grupo, aprendendo em conjunto; a utilização do guião de aula; a lista dos erros a evitar na elaboração da carta de apresentação; a realização do rascunho da carta de apresentação; a escolha dos alunos pelo CV e pela carta de apresentação para tarefas a realizar; a compreensão de que seriam ferramentas úteis para o mercado de trabalho; a recompensa final (guias na visita à Oficina). Os aspetos negativos destes Projetos foram: atrasos e faltas de material que se mantiveram sempre ao longo do ano letivo; a mudança de horário; o cansaço dos alunos; os erros ortográficos que não diminuíram, pois os hábitos de leitura, escrita e trabalho não melhoraram.

4.3 Avaliação Global

Esta intervenção foi constituída por quatro projetos. O primeiro, dedicado aos deuses do Olimpo em *Os Lusíadas*, decorreu entre 9 de fevereiro de 2012 e 22 de março de 2012, englobando sete aulas de noventa minutos. Foi difícil levar a cabo este projeto pois um dos grupos de trabalho não colaborou minimamente. Os alunos que tinham ficado encarregues de elaborar um cartaz sobre a deusa Vénus boicotaram as aulas e não entregaram o trabalho. Nas fotos (Apêndice XIX) podem-se observar os trabalhos dos restantes grupos, o que revela o empenho desses alunos na tarefa.

O segundo projeto incidiu sobre o episódio de D. Inês de Castro em *Os Lusíadas*. Este projeto foi composto por 4 aulas de noventa minutos, entre os dias 12 de abril e 3 de maio de 2012. Foi o que teve melhores resultados a nível geral. Os grupos foram reorganizados e funcionaram melhor neste projeto. Além disso, a parceria com o professor de TIC e a

consequente utilização do programa *Publisher* para construir os pósteres sobre a herança da história de amor entre D. Pedro e D. Inês foi uma mais-valia. Como se pode ver no Anexo V, os pósteres finais dos alunos corresponderam ao exigido, revelando o interesse depositado na tarefa. Contudo, os atrasos na entrada na sala de aula, as faltas de material e as conversas/brincadeiras entre colegas continuaram, apesar dos esforços da docente de LP para pôr fim a tais comportamentos desviantes.

Os projetos 3 e 4 revelaram a maior lacuna destes alunos de 9º ano: a falta de bases na disciplina de LP, que se materializava num número excessivo de erros ortográficos. Nestes projetos os alunos tiveram de elaborar o seu CV e uma carta de apresentação. Observando o Anexo III, que contem dois trabalhos do aluno 3, pode verificar-se facilmente a melhoria da escrita do aluno. No primeiro trabalho, realizado em outubro de 2011, o aluno manifesta as suas dificuldades no português, com inúmeros erros de ortografia e de sintaxe. No segundo trabalho, o mesmo aluno é capaz de construir frases complexas, sem erros de qualquer ordem. Todavia, esta melhoria não foi generalizada a toda a turma, por falta de tempo para superar essas dificuldades e por falta de trabalho dos alunos fora da Escola.

Nestes dois projetos finais os alunos já revelaram um maior cansaço e um maior desinteresse das aulas teóricas. Um dos graves problemas deste Curso CEF foi a organização curricular, despoletada pela necessidade de cumprimento das horas letivas previstas para cada disciplina. No final do ano letivo os alunos tinham as aulas teóricas concentradas num só dia da semana e todos os outros ocupados com aulas práticas. Ora, tendo em conta que os alunos preferiam as aulas práticas, no dia das aulas teóricas não se empenhavam tanto, esquecendo-se muitas vezes do material necessário e tendo uma postura demasiado descontraída.

Convém mencionar também as alterações em aula, inerentes à aprendizagem cooperativa. Os alunos trabalharam sempre em grupo, ao longo dos quatro projetos, o que permitiu melhorar os seus comportamentos e atitudes. As regras e formas de estar em aula tiveram uma evolução bastante positiva. A composição dos diferentes grupos teve de ir sendo adaptada ao longo dos vários projetos, devido às peculiaridades dos alunos. No final de cada projeto os alunos preenchiem uma ficha de auto e heteroavaliação e faziam sugestões de colegas com quem gostariam de trabalhar no projeto seguinte. Contudo, nem sempre a professora pode atender a esses pedidos, pois estes refletiam as amizades e, muitas vezes, isso seria incompatível com o trabalho que era preciso desenvolver. Foi um desafio para a docente, em todos os projetos, justificar aos alunos a constituição dos grupos, pois havia sempre quem ficasse descontente por não ficar com os amigos pretendidos. Ao longo do ano letivo a

professora tentou inculcar nos alunos a ideia de que não interessava com quem trabalhavam, tinham sempre de dar o seu melhor, empenhar-se e motivar-se mutuamente. A professora reforçou várias vezes aos alunos que, tal como no mundo do trabalho, não se pode escolher as pessoas com quem se trabalha diariamente, mas isso não é impeditivo de se fazer um esforço e rentabilizar o tempo que se despende nas tarefas. Para melhor se compreender a interação destes alunos, e comparando os resultados dos testes sociométricos de outubro com os de maio (Apêndice I), pode-se afirmar que: a reciprocidade total entre os alunos 3 e 13 foi a única que se manteve, as restantes (entre o aluno 6 e o 9, entre o 6 e o 15 e entre o 8 e o 14) foram substituídas por outras (entre o 2 e o 6, entre o 5 e o 17, entre o 11 e o 14 e entre o 12 e o 16). O aluno mais escolhido (por mais colegas) continuou a ser o aluno número 1. Este aluno foi sempre assíduo, pontual, respeitador dos colegas, professores e funcionários e obteve bons resultados escolares. Já o aluno mais escolhido (mais vezes), deixou de ser o aluno 16 e passou a ser o 15, provavelmente porque o aluno 16 a meio do ano letivo percebeu que não gostava do Curso e decidiu que no ano letivo seguinte iria enveredar por outra área, tendo-se desligado um pouco das aulas da componente prática do curso. O aluno 15 foi ganhando maior confiança nas suas capacidades ao longo do ano letivo e revelou-se interessado nas aulas e bom colega. Na disciplina de LP ambos os alunos foram progredindo nas aprendizagens e demonstraram ao longo do ano letivo que eram alunos médios, que tinham aproveitamento à disciplina, mas não se esforçavam para alcançarem o nível 5.

Os testes sociométricos também revelaram que não houve rejeições totais, nem nos de outubro nem nos de maio. No entanto, em outubro houve quatro rejeições parciais (entre os alunos 5 e 6, entre os alunos 4 e 12, entre os alunos 8 e 9, entre os alunos 9 e 10), mas em maio só houve uma rejeição parcial entre os alunos 6 e 12. Os alunos mais rejeitados (por mais colegas e mais vezes) foram em outubro o 5 e o 9 e em maio o 12 e o 7. Estes quatro alunos mais rejeitados não atingiram o nível 3 na disciplina de LP (exceto o 7 no 1º período), e também revelaram bastantes dificuldades nas restantes disciplinas. O aluno 5 foi o único que reprovou no Curso de Educação e Formação.

Um dos aspetos que mais ajudou na dinamização das aulas em espírito cooperativo foi a utilização dos computadores portáteis, um por grupo. Estes alunos desta turma gostavam de ter aulas mais práticas (era notório o bom comportamento que tinham na Oficina e na ATEC (Autoeuropa), por isso, a professora de LP tentou sempre incorporar os portáteis nas aulas, de forma a motivar os alunos. O DT referiu isso mesmo na última entrevista (Apêndice II), afirmando que esta turma de CEF tinha que estar a mexer, sempre ocupada com algo manual,

para se manterem os níveis de concentração e bom desempenho. Analisando as duas entrevistas realizadas ao DT, a 10 de novembro e a 12 de junho (Apêndice II) pode-se afirmar que na primeira este revelava algumas dúvidas relativamente ao comportamento e aproveitamento dos alunos da turma ao longo do ano letivo, e tinha esperança que a motivação dos alunos melhorasse quando comessem as visitas à ATEC (Autoeuropa). A incerteza sobre o sucesso destes alunos no Curso CEF era visível ao longo da entrevista de novembro. Porém, em junho, o tom do DT era de confiança no trabalho realizado, apesar de persistirem dúvidas que só puderam ser retiradas depois do estágio. Os alunos, em geral, tinham melhorado o comportamento e o aproveitamento e tinham revelado interesse e motivação pelas aulas práticas e pelas idas à ATEC (Autoeuropa). O balanço do ano letivo feito pelo DT foi positivo e a avaliação do Curso também, enaltecendo o facto de os alunos terem um carro à sua disposição na Oficina da Escola e poderem ir semanalmente à ATEC (Autoeuropa). Como o próprio afirmou, com este Curso os alunos “conseguem ver um futuro”.

Cabe mencionar que outra técnica sugerida pela aprendizagem cooperativa e que foi adotada nesta intervenção, e com sucesso, foi a utilização dos guiões em sala de aula. A docente de LP projetava sempre um plano de aula, e entregava aos grupos pequenos guiões com tópicos-chave que serviam de guia orientador para os alunos desenvolverem e organizarem o seu trabalho. Estes guiões funcionaram como auxiliares e permitiram libertar a professora para que esta pudesse observar mais os alunos e tomar notas importantes sobre o decorrer das aulas, sem ter que estar sempre a repetir instruções, pois os alunos apenas tinham de olhar para o guião e ver o que tinham de fazer a seguir.

No início do ano letivo as aulas eram muito agitadas e barulhentas (Apêndice III), mas melhoraram à medida que as regras foram interiorizadas. Os alunos lidaram bem com a rotina. Vindos de um meio socioeconómico baixo, onde muitos EE não tinham disponibilidade para incutirem regras e rotinas nos seus educandos, estes alunos estavam na Escola com a mesma postura que tinham em casa, onde muitas vezes tinham liberdade total. À medida que os projetos se foram desenvolvendo e os alunos reconheciam a forma como se processavam, pareciam responder com calma e respeito. Ou seja, ao verem que as tarefas seguiam um molde já previamente usado, sentiam-se mais confiantes e essa estabilidade refletia-se no clima de sala de aula, que se tornou mais cooperante, menos barulhento, mais propício à aprendizagem. No final do ano letivo os alunos já conseguiam fazer uma melhor gestão do tempo em função do número de aulas destinadas a cada projeto e às respetivas tarefas. As

aulas observadas (Apêndice III) na disciplina de LP, a 11 de novembro e a 23 de maio, revelaram que os alunos evoluíram positivamente ao longo do ano letivo. A disposição dos alunos por grupos e as rotinas instauradas facilitaram a aquisição de regras e o alcance do sucesso educativo nesta disciplina. Enquanto na primeira aula os alunos agitados estavam em maioria e identificar os focos de distração era quase impossível, na segunda os alunos perturbadores foram facilmente identificados e repreendidos. Os atrasos mantiveram-se, mas num número menor de alunos e em vez de serem de mais de dez minutos como na primeira aula, foram de pouco mais de cinco minutos. Curiosamente, em ambas as aulas observadas houve incidentes com aparelhos eletrónicos: na primeira aula foi o aluno 17 que tinha os *phones* nos ouvidos e na segunda aula foi o aluno 10 que ia tentar fazê-lo. A diferença foi na perceção dos acontecimentos por parte da professora, ou seja, na aula de novembro a professora só viu depois do aluno ter os *phones* colocados e na aula de maio a professora conseguiu antecipar a ação do aluno. A disposição dos alunos por grupos e em locais estratégicos permitiu uma maior facilidade de identificação destes comportamentos desviantes. Pode-se concluir que na aula de maio houve mais tempo de silêncio/maior tempo útil de trabalho realizado pelos grupos, rentabilizando a aula e potenciando os bons resultados dos alunos.

O papel da professora de LP ao longo deste Projeto foi muito desafiante. Ter de gerir uma turma de final de 3º ciclo, preparar alunos para o Exame Nacional e cumprir o programa, parecia uma tarefa impossível no início do ano letivo. O objetivo deste Projeto era levar os alunos ao sucesso na disciplina de LP, mas também mudar as suas atitudes, os seus métodos de trabalho e prepará-los para a vida ativa. Além disso, como professora-investigadora, no final de cada aula a docente tinha que avaliar todos os aspetos da aula e fazer as necessárias adaptações para a seguinte. Foi um trabalho exaustivo, que requereu muita dedicação e, por vezes, fazia pensar se valeria a pena. Um professor que se propõe fazer mudanças tão drásticas no modelo de ensino que exerce tem de estar preparado para a frustração e, foi essa a sensação que muitas vezes aparecia no decorrer de uma aula. No entanto, fazendo as devidas adaptações, conseguiu-se melhorar e cumprir todos os objetivos que este Projeto ambicionava.

Em seguida apresenta-se um quadro com as classificações a LP dos alunos desta turma ao longo do ano letivo, tendo por base a análise documental das atas realizadas no final de cada período:

Quadro 18 – Classificações dos alunos a LP

período aluno	1º	2º	3º
1	4	4	5
2	2	3	3
3	3	4	5
4	3	3	4
5	2	2	2
6	3	3	4
7	3	2	2
8	3	3	3
9	2	2	2
10	2	3	3
11	2	3	3
12	2	2	2
13	2	3	3
14	2	3	3
15	3	3	4
16	3	3	4
17	3	2	3

No final do primeiro período houve oito alunos com nível dois, apenas um com nível quatro e os restantes com nível três. No término do segundo período houve cinco alunos com nível dois, dois alunos com nível quatro e os restantes com nível três. Finalmente, no final do ano letivo houve dois alunos com nível cinco, quatro com nível quatro, quatro com nível dois e os restantes com nível três.

Assim sendo, na disciplina de LP, pode-se concluir que houve sucesso. Somente quatro alunos terminaram o ano letivo com nível negativo; tendo em conta que no final do primeiro período os alunos com nível negativo eram o dobro, a evolução foi francamente positiva.

Ao longo do ano letivo, o aluno 1 revelou uma postura interessada e foi sempre responsável. No decorrer dos Projetos desenvolvidos tornou-se um ótimo líder e companheiro de grupo. Ajudou os seus colegas e respeitou-os sempre, bem como à professora.

O aluno 2 melhorou aquando da implementação da intervenção, mas era um aluno com bastantes dificuldades na oralidade e na escrita. As lacunas que apresentava não o

deixavam evoluir e, como não tinha hábitos de leitura, dificilmente alcançaria o nível 4 na disciplina de LP.

O aluno 3 foi um aluno exemplar ao longo do ano letivo. Tinha sempre o material necessário, era assíduo e pontual, auxiliava os colegas e funcionava como um elemento que acalmava o grupo-turma em momentos de tensão.

O aluno 4 era um aluno muito tímido, que nunca participava espontaneamente nas aulas. O trabalho em pequeno grupo permitiu-lhe ‘soltar-se’ mais e expressar as suas opiniões. Foi um dos grandes beneficiados com a aprendizagem cooperativa implementada em aula.

O aluno 5 foi o único da turma que reprovou no curso CEF. Nas aulas de LP não participava, raramente se empenhava e criava muitos atritos com os colegas. Desde o início do ano letivo que demonstrou pouca apetência para a parte prática do curso e nenhuma vontade de se aplicar/estudar para as disciplinas teóricas. O aluno acabou por regressar ao Brasil, seu país de origem, com a sua EE, no final do ano letivo 2011/2012.

O aluno 6 era um aluno muito explosivo no primeiro período e, no entanto, veio a revelar-se um ótimo líder. Funcionava melhor em grupos pequenos onde podia ter maior destaque, pois gostava de comandar as operações durante as tarefas. Lutou pelo nível quatro, revelando muita determinação e vontade de ser bem-sucedido. A sua EE era a representante dos EE da turma, e comunicava frequentemente com o DT. O aluno sabia que qualquer comportamento desviante que tivesse teria consequências imediatas e isso parecia funcionar, sentindo-se mais controlado tinha maior dedicação à Escola.

O aluno 7 foi o único aluno que teve uma queda abrupta ao longo do ano letivo. O aluno parecia revoltado por o curso não corresponder às suas expectativas. No final do ano ingressou num curso profissional relacionado com Aeronáutica, pois era esse o seu verdadeiro sonho. Porém, nada justifica as atitudes e posturas incorretas que demonstrou nas aulas. Foi muitas vezes perturbador e inconsequente. Era um aluno com potencialidades, mas muito caprichoso, não fazia qualquer tarefa que não fosse do seu agrado e, nem mesmo em grupo, colaborava se não gostasse do tema.

O aluno número 8 era um aluno instável. Normalmente era reservado em sala de aula, mas tinha, por vezes, atitudes opostas. Era distraído, mas empenhava-se nas tarefas. Contudo, parecia ter vergonha de o fazer, reagindo mal aos elogios. Era um ótimo colega para ter no grupo, pois ajudava os colegas e dava o seu melhor.

O aluno 9 foi sempre um dos mais problemáticos. Tinha muitos problemas familiares e, como tal, nenhum apoio em casa. As faltas de bases faziam com que tivesse o papel do

‘bobo da corte’ da turma, forma que arranjou para camuflar as suas fragilidades. Era pouco pontual, não tinha material e não se empenhava nos trabalhos em grupo.

O aluno 10 demonstrou sempre atitudes muito explosivas. Nunca ouvia as instruções à primeira e tinha desacatos com os colegas repetidamente. Queria ter bons resultados sem muito esforço e ficava revoltado por não alcançar patamares superiores a nível de classificações de trabalhos e de final de período.

O aluno 11 melhorou bastante as suas atitudes em sala de aula a partir do momento em que foram implementadas as diretrizes da aprendizagem cooperativa. O aluno gostava de ser elogiado e se servir de modelo para os seus colegas de grupo, sendo esse o seu pequeno ‘reino’ onde podia brilhar. Não tinha bases a nível de conteúdos de LP, mas esforçava-se.

O aluno 12 foi um aluno desmotivado e pouco colaborante ao longo do ano letivo. Foi um dos alunos que não fez o estágio do curso, tendo ficado com o diploma de 9º ano e prosseguido estudos noutra área. O aluno não se integrava no grupo-turma, tendo sido o mais rejeitado nos testes sociométricos realizados em maio de 2012 (Apêndice I).

O aluno 13 era um aluno com poucas bases na disciplina. Apoiava-se muito no colega e melhor amigo, o aluno 3. Em conjunto conseguiam sempre arranjar soluções para os conflitos do grupo em que se inseriam. Funcionavam muito bem em par (em trabalhos feitos ao longo do primeiro período) e quando os grupos foram alargados durante a intervenção, conseguiram manter o equilíbrio e ‘contagiar’ os colegas de grupo.

O aluno 14 era um aluno por vezes muito falador e esse facto perturbava as aulas. No entanto, foi melhorando o seu comportamento ao longo do ano letivo e acabou por se revelar como alguém muito justo nas suas apreciações e sempre capaz de se avaliar a si e aos colegas com coerência.

O aluno 15 foi sempre um aluno educado e empenhado. Era um dos líderes da turma. Foi o aluno escolhido mais vezes pelos colegas nos testes sociométrico de maio de 2012, e já tinha sido o segundo mais vezes escolhido no teste de outubro de 2011.

O aluno 16 era um aluno com capacidades, mas não estava motivado para o curso em questão. Foi um dos alunos que não realizou o estágio no final do ano, tendo ficado com o 9º ano completo e prosseguido estudos noutra área. Também foi o único aluno da turma autoproposto para realizar os exames nacionais de final de ciclo, tendo obtido nível 2 no exame de Matemática e nível 3 no exame de Português.

Finalmente, o aluno 17 foi sempre um aluno pouco empenhado, que tentava passar despercebido nos grupos onde estava inserido, para não ter de se esforçar. Tinha dificuldades na disciplina e pouca motivação para melhorar.

Após esta apreciação dos alunos e da turma, pode-se concluir que o ano letivo 2011/2012 foi uma luta ganha. Não só pela professora-investigadora, mas também pelos alunos da turma do Curso de Educação e Formação de Mecânica de Automóveis Ligeiros. O sucesso foi obtido na disciplina de LP e a maioria dos alunos concluiu o 9º ano e, acima de tudo, mudou a sua atitude nas aulas e alcançou competências, tendo adquirido uma noção mais clara sobre a utilidade dos conteúdos da disciplina para o seu futuro.

Conclusões

Este Trabalho de Projeto fez emergir alguns dos aspetos do sistema educativo e da atuação da escola que deveriam ser revistos, pensados e melhorados.

O currículo não devia ser algo inalterável, defendeu Beane (2000). Então, o programa da disciplina de LP para este Curso está desadequado, por vários motivos, nomeadamente, por não refletir os interesses e as vivências dos alunos. Se os alunos se identificarem com os conteúdos programáticos, terão mais motivação para o estudo (Kilpatrick, 2006).

Nesta intervenção os alunos puderam fazer uma escolha de quais os temas e as tarefas que foram trabalhados em aula, mas essa escolha foi condicionada pelo programa pré-definido para o Curso. O módulo 16 – Epopeia, que foi alvo dos projetos aqui descritos, continha uma linguagem e um nível de escrita que estavam acima do alcance dos alunos. O que a docente da disciplina teve de fazer foi programar para os mínimos exigidos os objetivos das aulas. Foi possível ver uma evolução positiva na escrita, na leitura e até na oralidade dos alunos, mas de forma limitada. Para que as mudanças fossem mais notórias, a duração do Curso não poderia ser de apenas um ano letivo, pois para se mudarem hábitos de estudo e se aprofundarem conhecimentos, a disciplina de LP precisava de ter um currículo mais moldável e maior extensão temporal.

Além disso, o facto de uma disciplina transversal como o português ter uma carga horária semanal de apenas noventa minutos revelou-se insuficiente. Para colmatar as falhas que os alunos traziam e ainda lecionar um programa tão extenso e exigente, uma aula não chegava. Há que interiorizar que quando os alunos melhoram as suas competências na disciplina de LP, todas as outras disciplinas saem favorecidas com isso, pois os testes e as aulas dessas aulas são em língua portuguesa (exceto as de língua estrangeira). Seria muito importante que os alunos tivessem no horário uma aula ou mais para se trabalharem métodos de estudo. Esse tempo seria aproveitado para rentabilizar todas as disciplinas, investindo a longo prazo na capacidade de os alunos se organizarem nos estudos, aprendendo a fazer resumos, a ler, a fazer apontamentos, etc.

Ao nível da Escola, existem algumas observações que têm de ser feitas. A primeira prende-se com o facto de estes alunos, no ano letivo 2011/2012, não caberem todos na Oficina e, assim, sempre que estavam em aula prática, funcionavam em turnos. Ou seja, metade da

turma ficava na Oficina e outra metade ia para a biblioteca fazer pesquisa sobre os temas da aula. Esta limitação física da Oficina fez com que os alunos que iam para a Biblioteca sem supervisão achassem que fazer pesquisa era passar horas a ver *sites* como o *Youtube* e o *Facebook*. Quando nas aulas de LP lhes era dito para fazerem pesquisa sobre um certo tema, os alunos cediam muitas vezes à tentação de consultarem esses mesmos *sites*, perturbando as aulas. Outro aspeto que a Escola tem de melhorar prende-se com a atitude perante os alunos de CEF. Quando as expectativas são baixas, os alunos tendem a corresponder-lhes. Deve-se sempre querer mais, querer que estes alunos cheguem longe, tenham sucesso. Nunca se deve desculpar ou dizer que deles não se pode esperar muito. Isso não seria incluir, isso não seria cumprir o lema da Escola “Sucesso para Todos”.

As aulas da disciplina de LP funcionaram melhor quando se começaram a aplicar as diretrizes da aprendizagem cooperativa. Como defende Arends (1995), existem muitos modelos de grupos de trabalho que podem ser usados. Nas aulas deste Projeto fez-se uma mistura de vários deles: STAD, *Jigsaw* e investigação em grupo. No essencial, deve-se tentar moldar as recomendações à turma com que se está a trabalhar e, neste caso, o melhor foi fazer a introdução do tema geral, analisá-lo com a turma, dar um tema mais específico aos grupos (igual ou não) e pedir que concretizassem algo (cartaz, póster, carta, ...). Contudo, a constituição dos grupos foi o maior foco de discussão. Os alunos, por terem estado sempre envolvidos na escolha dos temas e das tarefas, pensaram que iam escolher os grupos de trabalho. Mas a liberdade dos alunos na sala de aula só pode ir até um certo ponto e ainda compete ao professor avaliar o que irá ser melhor e mais proveitoso para os alunos.

O professor não pode ter medo de enveredar pela aprendizagem cooperativa; mesmo perdendo o seu papel centralizador e tendo muitas vezes a sensação de que o domínio lhe está a escapar, deve ser capaz de perceber que todos beneficiam com este tipo de aulas (Marvin, 1998; Leitão, 2010). É certo que os alunos têm uma maior autonomia e o professor pode sentir-se desvalorizado no desenrolar das aulas, mas a curto/médio prazo perceberá que o trabalho maior realiza-o em casa, a preparar as aulas e a refletir sobre as mesmas e, depois, em sala de aula, deve ser como um gestor, como um potenciador das capacidades dos alunos. A falsa segurança das aulas expositivas é rapidamente ultrapassada pela inovação e ritmo das aulas cooperativas. E poder estar num canto a observar os alunos, a vê-los crescer dentro da sua sala de aula é o melhor que se pode desejar.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Arnaut, A. C., & Monteiro, I. M. (2011). NEE: A (in)certeza da inclusão. *Eduscience: Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, volume 1.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education. In J. A. Banks, *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 303-322). NY: Routledge.
- Bastin, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco, *Políticas de integração curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Caliman, G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Página Aberta*, nº 52, volume 14, 383 - 396.
- Correia, L. d. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, 355-380.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.

Leitão, F. A. (Novembro de 2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 9-18.

Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.

Macedo, B. (1995). *A construção do P.E.E., Processos de definição da lógica da funcionamento da escola*. Lisboa: IIE.

Marcelino, F. (2009). Escola Moderna - um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, 35, 51-63.

Marvin, C. (1998). Ensino Individual e Ensino em Classe. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 191-213). Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (2ª edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. C. (2006). A necessidade de repensar a função docente e de desenvolver culturas colaborativas na escola. In J. C. Morgado, *Currículo e Profissionalidade Docente* (pp. 99-106). Porto: Porto Editora.

Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos - Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda - A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.

Palma, C., & Paixão, S. (2007). *Ponto e Vírgula - Língua Portuguesa, 9º ano*. Lisboa: Texto Editores.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rose, R. (1998). Incluir os Alunos: desenvolver uma parceria na aprendizagem. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 135 - 156). Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-68.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna - Revista do Movimento da Escola Moderna*, 35, 5-50.

Silva, M. O. (2009). A Análise de Necessidades de Formação como Estratégia para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Múltiplos Olhares Sobre a Inclusão*, 56-66.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 13, 135-153.

Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. (2009). Necessidades Educativas Especiais: da identificação à intervenção. *Múltiplos Olhares Sobre a Inclusão*, 23-31.

Silva, M. O. (Novembro de 2003). Reflectir Necessidades de Formação: Uma Estratégia Para a Inclusão. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 19-29.

Snow, D. R. (2007). *Compreender o risco educacional - como responder às necessidades dos alunos com desempenhos académicos fracos*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*., [Disponível em: [redeinclusao.web.ua.pt: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt: redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf), acesso em 25 de agosto de 2013].

Legislação consultada

Despacho Conjunto nº 948/2003 de 26 de setembro.

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março.

Despacho Conjunto nº 279/2002 de 12 de abril.

Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de julho.

Despacho Conjunto nº 287/2005 de 4 de abril.

Decreto-Lei nº 357/2007 de 29 de outubro.

Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro.

Sítios:

Programa de Língua Portuguesa/ Português Direcção-Geral de Formação Vocacional 2005:

[Disponível em

<http://www.angep.gov.pt/aaaDefault.aspx?back=1&f=1&lws=1&mcna=0&lnc=57615813AAAAAAAAAAAAAAAA&codigono=57655956AAAAAAAAAAAAAAAA>,

consultado a 5 de dezembro de 2013]

APÊNDICES

Apêndice I – Sociomatrizes

I.I Sociomatrix das Escolhas Iniciais

		1	a	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
RAPAZES	1			001				012							300		120	233		9	5
	a							112			201									5	2
	2	020			010						303		132			201				9	5
	3	333																		9	3
	4							110	002			231					320	003		9	5
	5	003		300								121				030			212	9	5
	6		223			130					001							312		9	4
	7	121																212	333	9	3
	8							133				100				322			210	9	4
	9		002	030			100	003					011			300	020		200	9	8
	10			020			301			233										9	4
	11	030		303	020						201									9	5
	12				303															9	4
	13	020			112		200			001										9	5
	14	310		003					030		202			121						9	5
	15	020	300					001	010		003	102						230		9	7
	16				110			003	320				001	232						9	5
	17						111		333			222								9	3
Totais por Critério		373	212	222	343	110	412	224	364	112	406	534	234	111	543	222	563	766	221		
Totais combinados		13	5	6	10	2	7	8	13	4	10	12	9	3	12	6	14	19	5	158	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		8	3	5	6	1	4	5	7	2	6	5	4	1	6	3	6	8	2		

Legenda: 1º critério – situação de aula; 2º critério – situação de trabalho; 3º critério – situação de lazer; a- aluno transferido para outra turma

I.II Sociomatriz das Rejeições Iniciais

		1	a	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
RAPAZES	1					100	010										001			3	3
	a	111																		3	1
	2						110							001						3	2
	3			111																3	1
	4						110							001						3	2
	5		001					100			010									3	3
	6						010						100	001						3	3
	7						110	001												3	2
	8						001				110									3	2
	9								001	010										3	3
	10										111									3	1
	11						111													3	1
	12					111														3	1
	13										111									3	1
	14						010											101		3	2
	15						111													3	1
	16												111							3	1
	17										001		110							3	2
Totais por Critério		111	001	111	0	211	583	101	001	010	343	100	321	003	0	0	001	0	101		
Totais combinados		3	1	3	0	4	16	2	1	1	10	1	6	3	0	0	1	0	2	54	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		1	1	1	0	2	9	2	0	0	5	1	3	3	0	0	1	0	1		

Legenda: 1º critério – situação de aula; 2º critério – situação de trabalho; 3º critério – situação de lazer

I.III Sociomatriz das Escolhas Finais

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
RAPAZES	1			002			010		030			100		303		020	201		9	7
	2	010							001	302		120			233				9	5
	3	020												111		333	202		9	4
	4	200		003			300					010		002		131	020		9	7
	5			030	300						120						210		9	4
	6	330								222					003	111			6	4
	7											222			333	111			9	3
	8	030	300							002		003			111	220			9	6
	9						331					123			210	002			9	4
	10	220				003	330									111		002	9	5
	11		303	030				202			010				101		020		9	6
	12	310		003										231			122		9	4
	13	201		113			030					002					320		9	5
	14						020		131	003	300	213							9	5
	15	020			200		111			032	300				003				9	6
	16	110		332							020		003	201					9	5
	17			013		302					121					230			9	4
Totais por Critério		681	201	256	200	102	462	101	122	225	441	555	001	425	546	786	443	111		
Totais combinados		15	3	13	2	3	12	2	5	9	9	15	1	11	15	21	11	3	150	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		10	2	8	2	2	7	1	3	5	6	8	1	5	7	6	6	2		

Legenda: 1º critério – situação de aula; 2º critério – situação de trabalho; 3º critério – situação de lazer

I.IV Sociomatriz das Rejeições Finais

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
RAPAZES	1		100			011													3	2
	2					010							100					001	3	3
	3		011										100						3	2
	4												111						3	1
	5							100		010									2	2
	6												111						3	1
	7				001													110	3	2
	8									110	001								3	2
	9				111														3	1
	10							111											3	1
	11												111						3	1
	12						101	010											3	2
	13		100					010							001				3	3
	14												111						3	1
	15							111					010				101		3	2
	16																		3	1
	17				010		001					100							3	3
Totais por Critério		0	211	0	122	021	102	342	0	120	001	100	654	0	001	0	101	111		
Totais combinados		0	4	0	5	3	3	9	0	3	1	1	15	0	1	0	2	3	50	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	3	0	3	2	2	5	0	2	1	1	7	0	1	0	1	2		

Legenda: 1º critério – situação de aula; 2º critério – situação de trabalho; 3º critério – situação de lazer

Apêndice II – Entrevista ao Diretor de Turma

II.I Entrevista inicial ao Diretor de Turma

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar o entrevistado • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistador/entrevistado. • Tema da entrevista. • Motivos da entrevista. • Objetivos.	• Entrevista semi-diretiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado. • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local adequado. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B Perfil do entrevistado	• Recolher informação sobre o entrevistado	• Formação • Experiência profissional	•Mostrar abertura enquanto ouvinte e ir participando na conversa, mostrando interesse.
Bloco C Recolher informação para caraterizar a Turma.	• Identificação (ou não) da Turma como grupo. • Personalidade da turma. • • Averiguar perspetivas de futuro.	• Relação entre os alunos • Perspetivas e expetativas dos alunos	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações no discurso do entrevistado.
Bloco D Recolher informação para caraterizar o aproveitamento e comportamento da turma CEF.	• Identificar as perspetivas e atitudes dos professores em relação ao aproveitamento da turma. • Identificar aspetos relevantes no que se refere ao aproveitamento da turma. • Identificar aspetos relevantes no que se refere ao comportamento da turma.	• Expetativas dos professores em relação ao aproveitamento/comportamento dos alunos da turma. • Análise global do aproveitamento e do comportamento	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações no discurso do entrevistado. • Prestar atenção ao posicionamento do entrevistado em relação ao aproveitamento/comportamento dos alunos da turma

Adaptado de Estrela (1986, pp.355-357)

Entrevista ao Diretor de Turma

Entrevistadora: E

Entrevistado: DT

Data: 10 de novembro de 2011

Objetivos:

Recolher informações para caracterizar:

- O Perfil do Entrevistado;
- O Perfil da Turma;
- Estratégia para o sucesso;
- Expetativas para o ano letivo.

1. E – Então boa tarde, olá, obrigada por te teres disponibilizado para me responderes a umas questões. Gostava que me começasses por dizer um bocadinho sobre a tua formação, há quanto tempo dás aulas, mais ou menos o teu percurso, mas assim muito breve.

DT – Olá, eu sou licenciado em Matemática, do Ramo de Formação Educacional, ahhh... dou aulas ... quinze anos.

2. E – E em relação aos CEF, que experiência é que tens com estes cursos?

DT – CEF tenho três, três anos de Empregado Comercial e este é o segundo ano de CEF de Mecânica.

3. E – E, relativamente à turma que tens este ano, como é que a caracterizarias, em geral?

DT – Portanto, é uma turma um bocadinho diferente do normal, ah, são uma turma que está formada em grupos, tem um grupo daquilo que nós chamamos os escurinhos, que eles juntam-se num pequeno grupinho, e tem o outro grupo onde estão brancos e escurinhos. Portanto neste momento tem dois grupos. A nível de habilitações, por exemplo, também está um bocadinho confusa, alguns alunos têm bastantes conhecimentos, há outros alunos que [es]tão mais ou menos e temos um grupo de alunos que praticamente não tem nenhuns, portanto é uma turma um bocado complicada de gerir.

4. E – ... heterogénea nesse aspeto, pois. E o que é que achas que os professores, eu e os restantes professores do Conselho de Turma, que expectativas é que têm em relação a esta turma?

DT – Nós esperamos que consigamos motivar estes alunos para que todos consigam não só transitar, mas levá-los todos para estágio, portanto a ideia é sempre essa. Andar a fazer planos de recuperação, andar a pegar nos alunos mais fracos e puxar por eles, e tentar, entre aspas, dar mais trabalho para os bons alunos para que eles fiquem ocupados...portanto, será essa a ideia. No estágio é sempre um bocadinho mais complicado porque já não depende de nós, depende muito dos miúdos... mas pela experiência do ano passado, mesmo os alunos com dificuldades, quando estão no estágio trabalham e gostam do que estão a fazer.

5. E – E em relação ao comportamento e ao aproveitamento dos alunos achas que por ser uma turma de CEF os professores são mais tolerantes?

DT – Normalmente são sempre um bocadinho mais tolerantes, portanto já, já vamos com essa mentalidade de que temos de ser um bocadinho mais tolerantes. O que nós procuramos sempre fazer é arranjar castigos de modo a que os alunos saibam que têm mesmo de trabalhar, portanto que não podem estar só na brincadeira e portanto vamos mais por aí... tentamos sempre não pô-los na rua, não marcar faltas, porque eles têm aquele regime de faltas especial, mas tentamos que os alunos que se portam mal que depois tenham trabalhos extra e tentar castigá-los... neste caso estamos a planear castiga-los à quarta-feira à tarde, pô-los a trabalhar para eles sentirem que se não [es]tiverem com atenção, se não se portarem como deve de ser dentro da sala de aula serão castigados.

6. E – ...vão ter as consequências disso... A nível de comportamento quais é que destacas pela positiva dentro desta turma?

DT – Pela positiva temos vários... temos o 7, porta-se muito bem, tenho o 3, tenho o 4... tenho... quer dizer, mesmo bom comportamento acho que temos lá vários alunos.

7. E – E quais é que classificarias como tendo um comportamento insuficiente?

DT – Pronto, aí temos o 11, o 9, o 2, que também é um bocado brincalhão, o 10, que também continua a ser brincalhão, o 5, continua a ser brincalhão, o 13 que se distrai um bocadinho e parece-me que são estes.

8. E – Ok... Imagina uma situação de conflito entre os alunos. Quais é que são os que se envolvem, e como é que esses reagem a esses conflitos?

DT – Pronto, conflito entre eles, já tivemos um caso, partiu de uma brincadeira e acabou um bocado mal, porque começaram na brincadeira e depois aleijaram-se e depois os miúdos quiseram partir para aquilo que chamamos partir para a violência e tivemos que os separar antes que eles se magoassem. Chamamo-los logo para perceber qual foi o motivo desse comportamento e castigámo-los logo também e esses dois alunos que tiveram aquele comportamento pediram logo desculpa e disseram logo que isso não voltaria a acontecer...

E – e os outros como é que reagiram nessa situação, os que estavam como observadores?

DT - ...limitaram-se a observar, não houve aquela coisa de [es]tarem “bate-lhe”, “grita”, essa parte não houve, portanto eles ficaram um bocado surpreendidos porque como aquilo era uma brincadeira não estavam à espera que o tal elemento que estava a ser alvo da brincadeira se virasse daquela maneira, foram apanhados de surpresa e claro que isto é tudo uma coisa rápida mas os funcionários também foram rápidos, viram e foram logo lá e separam-nos logo. O próprio professor depois também quando estava a ver que eles se queriam voltar a envolver também não deixou e não assim grandes consequências.

9. E – Mas ao nível da indisciplina quais é que achas que são as áreas mais complicadas, mais problemáticas com esta turma?

DT – De momento é mais o brincarem dentro da sala de aula, falarem dentro da sala de aula, ainda não tenho notado assim aquelas queixas graves de serem mal-educados para os professores, faltarem muito ao respeito aos professores, essa parte acho que não há. É mais é que eles são um bocados, entre aspas, novos e brincalhões,...

E - ...é mais ao nível da linguagem, umas brincadeiras verbais...

DT – ... sim, sim.

10. E – E em relação aos Encarregados de Educação, costumas conseguir falar bem com os Encarregados de Educação, são presentes...como é que os classificarias, que relação têm com os seus educandos, como é que funciona essa relação?

DT – Neste momento ainda não tenho assim grandes elementos... portanto porque só tivemos uma reunião [em Setembro, a de início de ano letivo], foi a uma hora muito má, era no primeiro dia de aulas, às três da tarde, e portanto só tive quatro ou cinco pais, como vieram muito poucos, foram os que puderam vir. Espero que nas reuniões que há por voltas das dezoito horas ter muito mais pais.

E – Achas que é importante, tendo em conta a especificidade dos cursos CEF ter estes pais presentes?

DT – Sim, é sempre importante, os pais têm que estar sempre a par do que acontece ...ah...e claro, sempre importante que eles em casa consigam meter mais umas normas e umas regras aos miúdos.

11. E – ...beneficiam certamente... E em relação aos recursos e materiais específicos para deste curso? A escola está equipada? Achas que os materiais são suficientes para estes alunos? Como é que decorre ao nível mais prático?

DT – Ao nível prático a escola até está muito bem equipada. Criou a oficina, tem um carro mesmo da Autoeuropa, tem as ferramentas da Autoeuropa, todo o material que é

necessário temos verba própria para comprar, tudo o que é material de desgaste, os lubrificantes, as luvas, os plásticos, os detergentes, material de limpeza, óleos, tudo o que é necessário para que os miúdos trabalhem está cá. As fardas também foram compradas, são dadas pela escola e portanto, nessa parte, os miúdos estão bem.

12. E – Então, posto isto, que expectativas é que tens para o ano letivo? O que esperas destes alunos e deste grupo?

DT – Espero que eles melhorem muito mais o comportamento, isto vai sendo gradualmente, conforme vamos falando com eles e os vamos obrigando a melhorarem e a se empenharem mais naquilo que fazem. Com as idas, que eles agora vão começar a ter também as idas à Autoeuropa, à ATEC, que é o centro de formação de lá, nós temos também pré-estabelecidas dez visitas, e eles normalmente após a primeira visita, eles vêm diferentes...

E - ... mais motivados?

DT – ... mais motivados e com vontade de voltarem o maior número de vezes possível para lá. Claro, que aquilo é um centro de formação especializado, com muito mais recursos, tem muitos mais carros disponíveis, tem muito mais máquinas, pronto, para eles é realmente um mundo, e sentem-se muito bem quando passam lá o dia inteiro, portanto eles passam lá o dia inteiro, experimentam montes de máquinas, de carros, têm também lá outros professores que os estão a ensinar lá também.

E – Muito obrigada pela tua disponibilidade...

DT – nada...

Grelha de Análise de Conteúdo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Caracterização da turma	Turma como grupo	são uma turma que está formada em grupos, tem um grupo daquilo que nós chamamos os escurinhos, que eles juntam-se num pequeno grupinho, e tem o outro grupo onde estão brancos e escurinhos. Portanto neste momento tem dois grupos. A nível de habilitações, por exemplo, também está um bocadinho confusa, alguns alunos têm bastantes conhecimentos, há outros alunos que [es]tão mais ou menos e temos um grupo de alunos que praticamente não tem nenhuns, portanto é uma turma um bocado complicada de gerir.
	Personalidade da turma	é uma turma um bocadinho diferente do normal, É mais é que eles são um bocados, entre aspas, novos e brincalhões,...
Aproveitamento e comportamento da turma	Expetativas dos professores	pegar nos alunos mais fracos e puxar por eles, dar mais trabalho para os bons alunos para que eles fiquem ocupados
	Aproveitamento	conseguimos motivar estes alunos para que todos consigam não só transitar, mas levá-los todos para estágio, fazer planos de recuperação
	Comportamento	arranjar castigos de modo a que os alunos saibam que têm mesmo de trabalhar, tentamos sempre não pô-los na rua, não marcar faltas, porque eles têm aquele regime de faltas especial trabalhos extra e tentar castigá-los castigá-los à quarta-feira à tarde, pô-los a trabalhar para eles sentirem que se não [es]tiverem com

		atenção, se não se portarem como deve de ser dentro da sala de aula serão castigados.
Experiência pedagógica com a turma	Principais problemas em contexto de sala de aula	conflito entre eles, já tivemos um caso limitaram-se a observar, não houve aquela coisa de [es]tarem “bate-lhe”, “grita”, é mais o brincarem dentro da sala de aula, falarem dentro da sala de aula, ainda não tenho notado assim aquelas queixas graves de serem mal-educados para os professores, faltarem muito ao respeito aos professores,
	Recursos materiais e institucionais	a escola até está muito bem equipada. Criou a oficina, tem um carro mesmo da Autoeuropa, tem as ferramentas da Autoeuropa, todo o material que é necessário temos verba própria para comprar, tudo o que é material de desgaste, os lubrificantes, as luvas, os plásticos, os detergentes, material de limpeza, óleos, tudo o que é necessário para que os miúdos trabalhem está cá. As fardas também foram compradas, são dadas pela escola
Relação dos alunos com os pais e dos pais com a escola	Relação dos alunos com os pais	os pais têm que estar sempre a par do que acontece eles em casa consigam meter mais umas normas e umas regras aos miúdos.
	Relação dos pais com a escola	só tivemos uma reunião [...] foi a uma hora muito má, era no primeiro dia de aulas, às três da tarde[...]só tive quatro ou cinco pais, [...] Espero que nas reuniões que há por voltas das dezoito horas ter muito mais pais.

Levantamento de possíveis estratégias de intervenção	Objetivos a atingir	Espero que eles melhorem muito mais o comportamento, isto vai sendo gradualmente, conforme vamos falando com eles e os vamos obrigando a melhorarem e a se empenharem mais naquilo que fazem [...] mais motivados e com vontade de voltarem o maior número de vezes possível para lá [ATEC]
	Estratégias	Com as idas, que eles agora vão começar a ter também as idas à Autoeuropa, à ATEC,

II.II Guião de Entrevista final ao Diretor de Turma

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Recolher informação para descrever o ano letivo .	• Balanço do ano letivo	• Reprovações • Estágios	• Entrevista semi-diretiva. • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado. • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local adequado. • Pedir para gravar a entrevista.
Bloco B Recolher informação sobre o aproveitamento dos alunos da turma	• Evolução da turma nas diferentes disciplinas	• As aulas teóricas e as aulas práticas	• Mostrar abertura enquanto ouvinte e ir participando na conversa, mostrando interesse
Bloco C Recolher informação sobre alunos específicos da turma	• Que alunos melhoraram e que alunos pioraram	• Atitudes e comportamentos dos alunos	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações no discurso do entrevistado
Bloco D Recolher dados sobre a forma como o Curso CEF prepara para o mercado de trabalho	• Identificar os aspetos fundamentais para as empresas onde irão fazer estágio	• O estágio • Os comportamentos • As atitudes	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reações no discurso do entrevistado
Bloco E			

Recolher dados acerca da relação dos EE com a escola.	• Fazer um balanço da relação da família com a escola	• Famílias estruturadas e desestruturadas. • Relação EE-escola	• Prestar atenção ao posicionamento do entrevistado em relação à forma como a família influencia a escola
Bloco F Recolher informação sobre o Curso	• O Curso como medida de inclusão	• Vantagens e desvantagens do Curso	• Prestar atenção à opinião do entrevistado sobre a importância do Curso

Adaptado de Estrela (1986, pp.355-357)

Protocolo de Entrevista Final ao Diretor de Turma

Entrevistadora: E

Entrevistado: DT

Data: 12 de junho de 2012

Objetivos:

Recolher informações sobre:

- Balanço do ano letivo;
- Parte teórica vs parte prática do curso;
- Relação com os EE;
- Importância do curso CEF;

E – Antes de mais obrigada... agora que o ano letivo está a terminar que balanço é que podes fazer para esta turma ao nível do aproveitamento? Quantos reprovarão? Quantos irão para estágio?

DT - No final, não está muito mau. Estamos a contar só com um que chumbe. ..ah... para estágio, portanto, irão catorze, portanto só dois é que não irão a estágio.

E - E esses alunos que não vão a estágio ficam com a habilitação de 9º ano na mesma?

DT - Sim, ficam com o 9º ano concluído.

E - E ao longo do ano letivo que alunos é que reparaste que melhoraram ao nível do aproveitamento e quais é que pioraram?

DT - Ah, que melhoraram, portanto, houve alguns que melhoraram bastante, portanto o 9 melhorou, o 14 melhorou bastante, e também houve um que melhorou um bocadinho que foi o 17.

E - E a turma em geral? Se tivesses que avaliar a turma agora a nível de aproveitamento no final do ano, a evolução foi positiva?

DT - Tenho impressão que eles agora no final do ano já estão um pouco mais... ahhh... como nós costumamos dizer, já a deixar andar... portanto eles tiveram aquele pico no final do segundo período, começaram o terceiro período ainda motivados para tentar recuperar notas e depois conforme foram perdendo mais disciplinas, e passaram a ter só... portanto eles agora só estão um dia com as disciplinas teóricas e a partir desse momento eles ficaram mais relaxados. Portanto eles agora só estão preocupados com a parte mecânica, com a parte prática e a outra parte teórica já... já estão de férias.

E - ... já estão de férias (risos). Houve algum elemento da turma ou algum aspeto da turma que te surpreendesse no decorrer do ano, pela positiva ou negativa, alguma coisa que não estavas à espera ou algum aluno que não estavas à espera?

DT - Pela positiva tenho alguns, portanto tenho o 1, que mostrou ser um excelente aluno, e muito interessado, atento, e com vontade de seguir mesmo para mecânica. O 16 que também é um aluno muito aplicado, muito atento, apesar de ele não querer seguir esta área, que ele está mais para a área da música, mas mostrou que realmente gostou do curso, e também tem boas notas na disciplina de mecânica. E também o 6 que também é um bom aluno na parte da mecânica e em algumas das outras disciplinas também. O 15 tem dias, portanto era um aluno que também não conhecíamos e tem algumas disciplinas onde ele está melhor outras onde ele está pior, mas no geral também está bem.

E - E... concordas que os alunos mostraram mais interesse pela área tecnológica? Como é que corriam essas aulas e as idas à ATEC comparativamente com as da área teórica?

DT - Sim... Corriam sempre melhor. Eles adoram é a parte prática, portanto tudo o que seja parte prática para eles já os motiva, portanto o ir à ATEC para eles é um prémio.... Portanto eles consideram o máximo poderem ir lá, poderem estar à vontade, terem mais coisas para fazer, mais coisas para mexer, portanto eles lá estão... podem ocupar-se todos a mexer-se e é o que eles querem mesmo é mexer, querem a parte prática.

E - E assim de uma forma geral como é que achas que este curso contribuiu para a formação destes alunos como preparação para o mercado de trabalho?

DT - De momento, creio que só depois de eles acabarem o estágio é que vamos ter uma ideia de tudo aquilo que nós lhes andámos a ensinar, os comportamentos, as atitudes. Porque nesta

parte do estágio profissional o que interessa mesmo às empresas é atitudes, comportamentos e a pontualidade. Isto são alunos que têm muita dificuldade nestes três aspetos e portanto andaram este ano inteiro a serem ensinados a alterar estes três aspetos e agora só depois do final do estágio é que vamos ver se realmente o ano inteiro a “massacrá-los” resultou ou não, portanto, vamos ver...

E - Esperemos que sim... e em relação aos encarregados de educação, a comunicação foi facilmente estabelecida, conseguiste sempre contactar os encarregados de educação, como é que funcionou?

DT - Ahhh o serviço de SMS foi uma melhoria, portanto foi um serviço que foi introduzido este ano e foi uma melhoria na comunicação com o encarregado de educação. Cada vez que acontece alguma coisa manda-se a mensagem e o pai tem conhecimento. Alguns respondem logo imediatamente assim que recebem a mensagem, há outros que levam mais tempo a responder; há alguns que têm muita dificuldade é... conseguem responder, mas depois a comparecer na escola. São alguns pais, ou mães neste caso mais que são encarregados de educação que trabalham desde as oito horas da manhã praticamente até às oito da noite e então não conseguem arranjar espaço para vir à escola, só quando têm uma folga é que aparecem. Portanto dentro desses casos, normalmente, alguns consigo que vão combinando comigo qual é o dia que lhes dá jeito. Portanto, a mãe do 17 combina sempre, a mãe do 1 combina sempre, a mãe do 8 praticamente é impossível, ela só veio cá uma vez que foi quando teve uma folga e foi nesse dia que apareceu, portanto foi a única vez que tive acesso e conversei com essa senhora porque ela tem um horário de trabalho muito complicado. Tirando isso, os restantes, basicamente quando são pedidos para vir comparecem.

E - E em jeito de balanço do curso mesmo em si, se pudesses mudar alguma coisa o que é que mudarias? Como é que este curso funciona ou não aqui como medida de inclusão para estes alunos que estavam assim um bocado em risco de abandono? O que é que o curso tem de vantagens e de desvantagens? O que é que se pode melhorar?

DT - Vantagens continua a ser a tal parte prática deles mexerem no carro e poderem ir à ATEC portanto é a parte que nós vemos que realmente é vantagem. O que nós estamos à espera é que façam mesmo o pavilhão cá na escola porque a partir daí eles ficam logo com muito mais disponibilidade, muito mais material e passam a ter muito mais aulas práticas como deve ser do que agora... Portanto neste momento temos que optar sempre pelo desdobramento, que é metade da turma está a mexer e outra metade vem para a biblioteca fazer pesquisa quando estão nessa parte técnica e o que seria ideal quando tivermos o pavilhão montado será mesmo eles estarem todos sempre a trabalhar, todos ao mesmo tempo a trabalharem. Será mais difícil para o engenheiro controlar porque serão muitos miúdos a trabalhar, mas é uma coisa melhor para eles porque assim estão mesmo todos ao mesmo tempo a mexer, é mais... o que eles querem mesmo é mexer.

E - E sentes que funciona como forma de dar a estes alunos uma outra oportunidade ao ensino regular?

DT - Sim... normalmente alguns dos alunos sentiam-se um bocadinho perdidos aqui, por assim dizer e conseguiram ver que até conseguem recuperar, conseguem ter notas, conseguem ter positivas, conseguem ver um futuro, portanto muitos deles estão a pensar em continuar a estudar, a seguir o ramo automóvel, para ver se eles conseguem seguir mesmo para serem mecânicos, muitos deles estão a pensar fazer isso; há uns quantos que estão já a tentar juntar-se em grupo para tentarem ir para a ATEC em vez de ficarem aqui em [...], a negociarem entre eles verem qual é que conseguirá tirar a carta primeiro para ver se vão depois de facto todos para lá, mas a maior parte está mesmo interessada em continuar, estão mesmo com vontade de seguirem o curso e serem mecânicos.

E - Ótimo, obrigada por tudo.

Grelha de Análise de Conteúdo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Balanço do ano letivo	Turma em geral	Estamos a contar só com um que chumbe para estágio, portanto, irão catorze portanto só dois é que não irão a estágio. [...] ficam com o 9º ano concluído. eles agora no final do ano já estão um pouco mais... ahhh... como nós costumamos dizer, já a deixar andar [...] tiveram aquele pico no final do segundo período, começaram o terceiro período ainda motivados para tentar recuperar notas e depois conforme foram perdendo mais disciplinas creio que só depois de eles acabarem o estágio é que vamos ter uma ideia de tudo aquilo que nós lhes andámos a ensinar, os comportamentos, as atitudes.
	Alunos em particular	o 9 melhorou, o 14 melhorou bastante, e também houve um que melhorou um bocadinho que foi o 17. [positivamente] tenho o 1, que mostrou ser um excelente aluno, e muito interessado, atento, e com vontade de seguir mesmo para mecânica. [...] 16 que também é um aluno muito aplicado, muito atento, apesar de ele não querer seguir esta área, que ele está mais para a área da música, mas mostrou que realmente gostou do curso, e também tem boas notas na disciplina de mecânica. [...] o 6 que também é um bom aluno na parte da mecânica e em algumas das outras disciplinas também. O 15 tem dias, portanto era um aluno que também não conhecíamos e tem algumas disciplinas onde ele está melhor outras onde ele está pior, mas no geral também está bem.
Organização Curricular	Aulas teóricas vs Aulas práticas	portanto eles agora só estão um dia com as disciplinas teóricas

		e a partir desse momento eles ficaram mais relaxados. Portanto eles agora só estão preocupados com a parte mecânica, com a parte prática e a outra parte teórica já... já estão de férias. Sim... Corriam sempre melhor. Eles adoram é a parte prática, portanto tudo o que seja parte prática para eles já os motiva, portanto o ir à ATEC para eles é um prémio.... Portanto eles consideram o máximo poderem ir lá, poderem estar à vontade, terem mais coisas para fazer, mais coisas para mexer, portanto eles lá estão... podem ocupar-se todos a mexer-se e é o que eles querem mesmo é mexer, querem a parte prática.
--	--	--

Relação da família com a Escola	Comunicação com os EE	[...] o serviço de SMS foi uma melhoria, [...] Cada vez que acontece alguma coisa manda-se a mensagem e o pai tem conhecimento. Alguns respondem logo imediatamente assim que recebem a mensagem, há outros que levam mais tempo a responder; há alguns que têm muita dificuldade é... conseguem responder, mas depois a comparecer na escola. [...] mães neste caso mais que são encarregados de educação que trabalham desde as oito horas da manhã praticamente até às oito da noite e então não conseguem arranjar espaço para vir à escola, só quando têm uma folga é que aparecem. [...] alguns consigo que vão combinando comigo qual é o dia que lhes dá jeito. Portanto, a mãe do 17 combina sempre, a mãe do 1 combina sempre, a mãe do 8 praticamente é impossível, ela só veio cá uma vez que foi quando teve uma folga e foi nesse dia que apareceu, portanto foi a única vez que tive acesso e conversei com essa senhora porque ela tem um horário de trabalho muito complicado. Tirando isso, os restantes, basicamente quando são pedidos para vir comparecem.
Importância do Curso	O estágio	Porque nesta parte do estágio profissional o que interessa mesmo às empresas é atitudes, comportamentos e a pontualidade. Isto são alunos que têm muita dificuldade nestes três aspetos e portanto andaram este ano inteiro a serem ensinados a alterar estes três aspetos e agora só depois do final do estágio é que vamos ver se realmente o ano inteiro a “massacrá-los” resultou ou não, portanto, vamos ver...
	Vantagens e desvantagens do Curso	Vantagens continua a ser a tal parte prática deles mexerem no carro e poderem ir à ATEC [desvantagens] Portanto neste momento temos que optar sempre pelo desdobramento, que é metade da turma está a mexer e outra metade vem para a biblioteca fazer pesquisa quando estão nessa parte técnica alguns dos alunos sentiam-se um bocadinho perdidos aqui, [...] até conseguem recuperar, conseguem ter notas, conseguem ter positivas, conseguem ver um futuro, portanto muitos deles estão a pensar em continuar a estudar, a seguir o ramo automóvel [...] a maior parte está mesmo interessada em continuar, estão mesmo com vontade de seguirem o curso e serem mecânicos.

Apêndice III – Observação da Aula

III.I Observação da aula inicial

Data: 11 de novembro de 2011

Hora: 08h30m às 10h00m

N.º de alunos presentes: 17

Hora	Descrição	Observações
08h31	A professora entra na sala com os alunos 1, 3, 4, 7, 13, 17. Sentam-se os alunos. A professora permanece de pé, liga o pc e o projetor.	Os alunos entram a conversar.
08h35	Depois de indicação da professora, os alunos abrem a mochila e tiram os <i>dossiers</i> .	Sentados, continuam a falar e a provocar-se sobre os jogos que irão decorrer na aula seguinte, de Educação Física.
08h37	A professora inicia a aula pedindo aos alunos que copiem o sumário; chegam os alunos 11, 14.	
08h39	A professora pede que retirem a ficha do TPC, para passar e assinalar quem fez. Acatam, mas o aluno 11 diz “Calma”.	
08h41	A professora pede ao aluno 14 que copie o sumário e não converse com o aluno 11.	Há dificuldade em iniciar a aula, pois os alunos vão a ritmos diferentes.
08h43	Chegam os alunos 2, 5, 6, 8, 10, 15. Entram sem pedir licença. A professora pede que voltem para trás e peçam desculpa. Os alunos aceitam, mas o aluno 10 goza dizendo “vossa alteza dá licença?”.	

08h45m	A professora pede aos alunos que chegaram atrasados que copiem o sumário e retirem a ficha do TPC.	
08h47	A professora pergunta quem quer ler a resposta da pergunta 1. O aluno 1 voluntaria-se para ler a sua resposta. O aluno 2 dorme em cima da mochila, ao que a prof. pede que levante a cabeça. O aluno 1 vai ao pc escrever a sua resposta. O aluno 17 tem os phones nos ouvidos, ao que a prof. pede que retire e o aluno responde “não tem som”. A professora retira-lhe os phones/telemóvel e pede-lhe para ler a sua resposta à pergunta 2.	A aula é difícil, dado que existem muitos focos de instabilidade.
09h00	A professora melhora a resposta 1 e pede aos alunos que copiem. O aluno 17 vai escrever a sua resposta à pergunta 2. A professora aproxima-se do aluno 14, para o incentivar a ser mais rápido.	Existem risadas entre os alunos dos PALOP, com conversas paralelas em crioulo.
09h05	A prof. pergunta quem quer ler a resposta à pergunta 3. O aluno 11 responde algo em crioulo, e os colegas que o entendem riem-se. A prof. avisa que a aula é em português. O aluno 11 ri-se. Não pede desculpa. A professora diz-lhe para ler a sua resposta, e o aluno ignora. O aluno 3 diz que quer ler a sua. Depois da prof. dizer “muito bem, vai escrever ao pc”, o aluno 11 goza, dizendo “o preferido vai ao quadro”.	
09h10	A professora pergunta aos alunos se já copiaram as respostas. Alguns ainda estão na pergunta 1; outros na 2. A professora relembra os aspetos fundamentais da aula anterior, pedindo a colaboração dos alunos para fazer o resumo do que foi dito. O aluno 1 colabora, explicando o que é a personagem-tipo. O aluno 6 também explica o que é o cómico de situação. O aluno 7 diz que não percebeu a explicação do colega, em tom jocoso, e a professora repete, ao que o aluno 6 diz “ele não percebeu porque é burro”; os restantes colegas riem-se.	A turma é lenta na execução da tarefa. Gozam com os colegas interessados.
09h15	Toca para o segundo tempo. Entram os alunos 9, 12, 16. O aluno 9 não cumprimenta, não se justifica e atira a mochila para cima da mesa, sem retirar o <i>dossier</i> . A professora pede ao aluno 12 que retire o capuz. O aluno 16 pede desculpa, diz que perdeu o autocarro.	Alguns alunos não cumprem regras de saber-estar.
09h18	A professora pergunta quem quer distribuir as fotocópias da cena do Onzeneiro. Gritam alguns alunos “Eu!”. A prof. diz ao aluno 8 para o fazer. Os alunos 9, 11 e 14 gozam. A prof. pede que leiam a didascália inicial	Entre tarefas há sempre muita agitação.

	enquanto prepara as colunas e introduz o CD no pc.	
09h20	A professora explica quem é a personagem da peça que vai surgir em cena. Explica o seu nome. Pede silêncio durante a audição e que sublinhem as palavras que não conhecem.	Os alunos não sabem vocabulário que deveriam saber no nono ano.
09h25	Os alunos ouviram atentamente. Quando termina, a prof. pergunta quais as palavras que tiveram dificuldade. Começam todos a falar ao mesmo tempo. A professora pede que coloquem o dedo no ar e que se oiçam uns aos outros para que não se repitam nas dúvidas. O aluno 11 diz que sublinhou tudo. Os colegas riem-se. O aluno 6 pede esclarecimento para duas palavras. O aluno 7 para uma. O aluno 3 pergunta uma e é gozado pelo aluno 11. A professora diz-lhe que essas atitudes não podem continuar e pede a caderneta ao aluno 11. O aluno entrega a caderneta.	Os alunos não se respeitam.
09h35	Os alunos resumem as estrofes, à medida que se vai fazendo a análise dos acontecimentos. O aluno 10 diz que não tem mal nenhum roubar dinheiro aos outros (está relacionado com o texto em análise) e começa a pedir dinheiro aos colegas da turma. Os colegas riem-se. A prof. tem de repetir várias vezes o resumo de cada estrofe, pois os alunos não conseguem acompanhar o ditado, andando sempre pela sala a corrigir os erros de escrita.	Os alunos riem-se dos comportamentos desviantes.
09h45	Após a análise, a prof. pede aos alunos que façam os exercícios da parte de trás da ficha, quem tem colega do lado pode fazer a pares. Os alunos 9 e 10 levantam-se sem pedir autorização, para se sentarem com outros colegas. A prof. diz-lhes para se sentarem juntos. O aluno 7 pede para se voltar para trás para trabalhar com o 1 e a prof. acede. Enquanto resolvem os exercícios chamam muitas vezes a professora, tendo dificuldade em perceber as instruções (apesar de terem as respostas nos tais resumos de cada estrofe).	É mais cómodo perguntar à prof. a resposta do que tentarem resolver sozinhos.
09h58	A professora pede que deixem as fichas na sua mesa e arrumem os materiais. Devolve a caderneta (já com um recado ao EE) ao aluno 11. Informa o aluno 17 que os phones/telemóvel serão entregues ao DT.	Só os alunos 1,3, 4, 6,7, 8, 12, 13, 15 deixam as fichas na

10h00	Levantam-se, arrastando mesas e cadeiras. Toca e termina esta observação.	mesa da professora.
--------------	--	---------------------

III.II Observação da aula final

Data: 23 de maio de 2012

Hora: 10h20 às 11h50

N.º de alunos presentes: 15 no primeiro tempo; 17 no segundo tempo.

Hora	Descrição	Observações
10h22	Entram com a professora na sala os alunos 1, 3, 4, 13, 14, 15 e 16. A professora liga o computador da sala e projeta a planta, mas entretanto estes alunos já se tinham sentado nos devidos lugares.	Alunos entram calmamente, mas a conversarem entre si.
10h29	Chegam os restantes alunos, exceto o 9 e o 14, que faltam ao primeiro tempo de 45 minutos.	Pedem licença. Aluno 2 pede para terminar de comer à porta da sala.
10h30	A professora projeta uma listagem dos erros que não se devem cometer quando se elabora uma carta de apresentação. Aluno 6 pede uma caneta à professora.	Em todas as aulas há faltas de material.
10h40	A professora repreende o aluno 5, que interrompe a explicação da matéria. O aluno 7 goza com o aluno 5 e a professora repreende-o também. Aluno 5 chama o aluno 17 e são ambos repreendidos.	Restantes alunos ficam em silêncio.
10h50	A professora projeta a carta de apresentação que servirá de modelo. O aluno 1 coloca o dedo no ar para colocar uma questão: “A carta envia-se com o CV?”. Professora esclarece. Em seguida a professora explica a forma e o conteúdo da carta de apresentação.	
11h05	Toca para o segundo tempo. Os alunos 9 e 14 batem à porta e pedem para entrar. Aluno 9 vem a comer pastilha	Aluno 5 ri-se da

	elástica e tem o boné na cabeça. A professora pede-lhe que deite a pastilha no lixo e o aluno cumpre e simultaneamente retira o boné. Os alunos 9 e 14 sentam-se nos seus respetivos grupos, o 9 no Grupo A e o 14 no Grupo D. [A professora fica nestes grupos mais tempo para repetir alguma da informação mais importante sobre a teoria da primeira parte da aula. Alerta os grupos destes alunos para os apoiarem mais.]	situação.
11h07	A professora projeta e entrega a cada grupo o guião da aula (que também servirá para a seguinte). A professora pede ao aluno 15 que o leia em voz alta e vai esclarecendo.	Aluno 7 diz “Outra vez?”, sem reparar que é um guião diferente.
11h12	Aluno 10 retira o mp3 da mochila e estava prestes a colocar um dos auriculares, quando é surpreendido pela professora. Esta pede que lho entregue. O aluno acata, mas diz “Oh stôra, não mo tire!”. A professora pede-lhe a caderneta e o aluno diz “Também?”. Procura na mochila e entrega-a à professora. Esta diz-lhe que tem de trazer o recado assinado e que o DT ficará com o mp3 até o EE o ir buscar à Escola. O aluno abana a cabeça e deita-a na mochila.	Alunos riem-se do colega.
11h17	Professora relembra as regras de um rascunho. Relembra que é a última tarefa em grupo e do ano letivo, por isso têm de se empenhar a 100%. Os grupos começam a trabalhar.	Há algum barulho proveniente dos trabalhos em grupo.
11h40	Aluno 12 chama a professora, enquanto esta circulava pela sala de aula, e pede-lhe uma folha e uma caneta. A professora pergunta-lhe o que tem estado a fazer se não tem material para trabalhar. O aluno diz que esteve a ajudar os colegas, mas estes desmentem. Professora empresta o material ao aluno, e diz ao grupo que a nota será global, por isso têm de se motivar e ajudar uns aos outros.	Aluno 12 esteve distraído e mente para se justificar.
11h50	Grupos continuam a trabalhar até ao toque de saída para o intervalo. [regressam para os outros 45 minutos de aula após o intervalo e concluem os rascunhos e entregam para correção].	

Apêndice IV – Assembleia de Turma



ATA DE ASSEMBLEIA DE TURMA

Ano letivo 2011/2012

2.º PERÍODO

9º Ano / Turma: F

Reunião nº: 1

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano dois mil e doze pelas oito horas e trinta minutos, sob a presidência do/a professor/a Ana Chainho, reuniu-se o conselho acima indicado com a seguinte Ordem de Trabalhos:

Ponto um: Leitura do programa do módulo dezanzeis do programa de língua portuguesa;

Ponto dois: Análise do programa;

Ponto três: Seleção de atividades de operacionalização do programa.

Estando presentes:

Nome		Rubrica
A L U N O S	1 -	
	2 -	
	3 -	
	4 -	
	5 -	
	6 -	
	7 -	
	8 -	
	9 -	
	10 -	
	11 -	
	12 -	
	13 -	
	14 -	
	15 -	
	16 -	
	17 -	

Assuntos tratados:

Ponto um: Foi feita a leitura do programa do módulo dezasseis do programa de língua portuguesa.

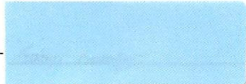
Ponto dois: Foi feita a análise, ponto a ponto do módulo dezasseis do programa de língua portuguesa. A professora esclareceu os alunos relativamente a vocabulário que suscitou dúvidas e foi resumindo os pontos mais importantes.

Ponto três: Os alunos e a professora concluíram que as atividades que revelaram um maior interesse foram: trabalhar os episódios do Consílio dos deuses e de Inês de Castro; realizar trabalhos de grupo; fazer uma visita de estudo a um Museu.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual foi lavrada a presente ata que consta de três folhas devidamente numeradas e assinadas e que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos legais.

Secretário –

Presidente –


Ana Chainho

Apêndice V – Registo Informal de 9 de fevereiro de 2012

9 fevereiro 2012

Sumário: Introdução ao estudo de Os Lusíadas.

A estrutura interna: os quatro planos e os tipos de episódios.

Audição e análise da Proposição.

→ Projetar a estrutura interna - explicar

→ Fotocópias da Proposição

→ CD

→ Análise (estância a estância)

→ Explicação

→ Esclarecimento de dúvidas

→ Métrica

→ figuras de estilo] Proposição

Nº 10. "isto é bem difícil"

↓

Nº 9.

Nº 12 - 1 tb

Nº 11

—

Nº 1 - dúvida: contagem das sílabas métricas
(Nº 5 - "mãe percebe")

Nº 14 - Proposição = o que se propõe fazer
(Nº 9 goga cl ele)

Nº 8

Nº 15 ⇒ Enumeração "A fé, o império, e as terras..."
Cessem ?? = parem
(Nº 7 goga cl dúvida)

Nº 3 - (*) "peito ilustre lusitano" | sinédoque
↓
O valor do povo português

(*) herói da epopeia → falou na proximidade!

Apêndice VI – Ficha da Assembleia para escolha de Tarefas

	Ano letivo 2011/2012 Escola Básica 2 + 3 ...	Professora: Ana Chainho
Língua Portuguesa 9º – CEF	Nome _____ Nº _____	Data: ____/____/____

Após leitura atenta do programa da disciplina de Português e após o debate com os colegas e a professora, declaro que as atividades que gostaria de fazer em sala de aula ao longo do 2º e do 3º período são... (explica o motivo):

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

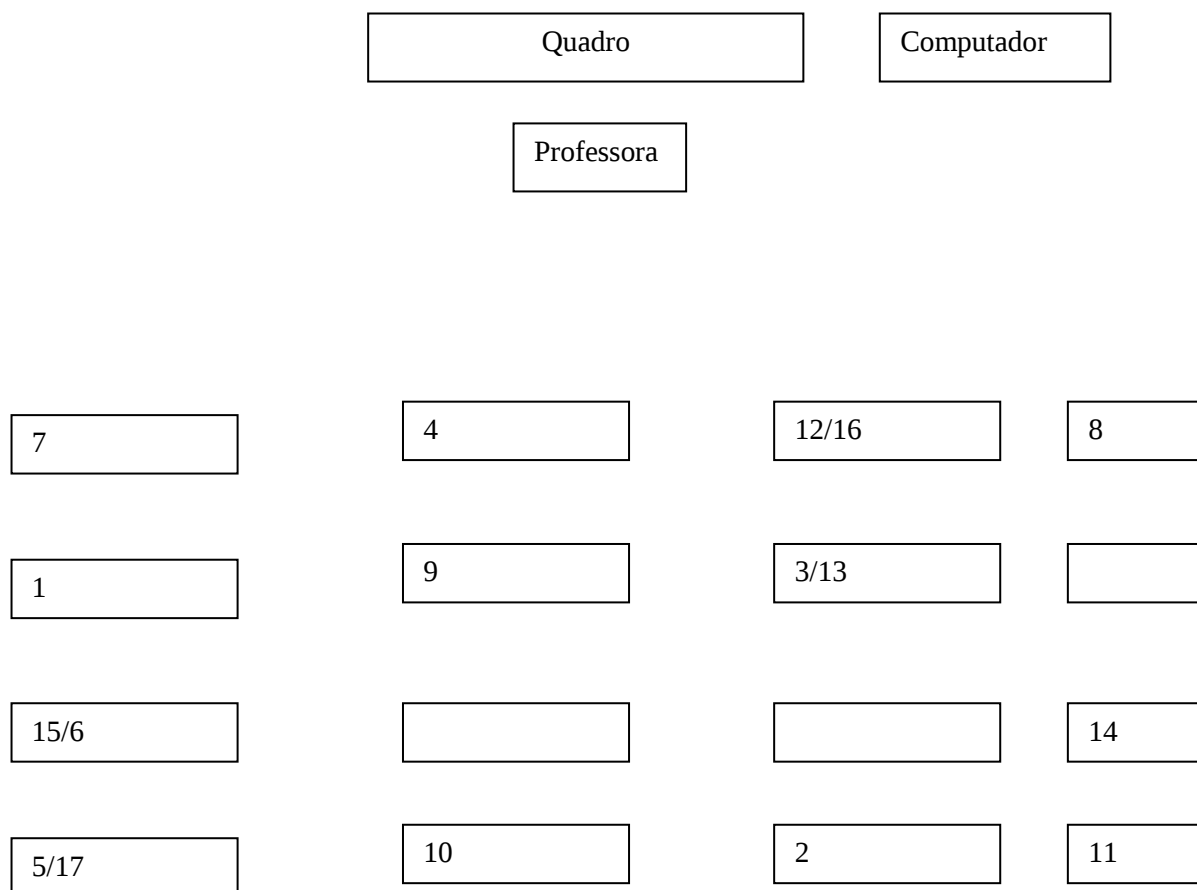
5 _____

6 _____

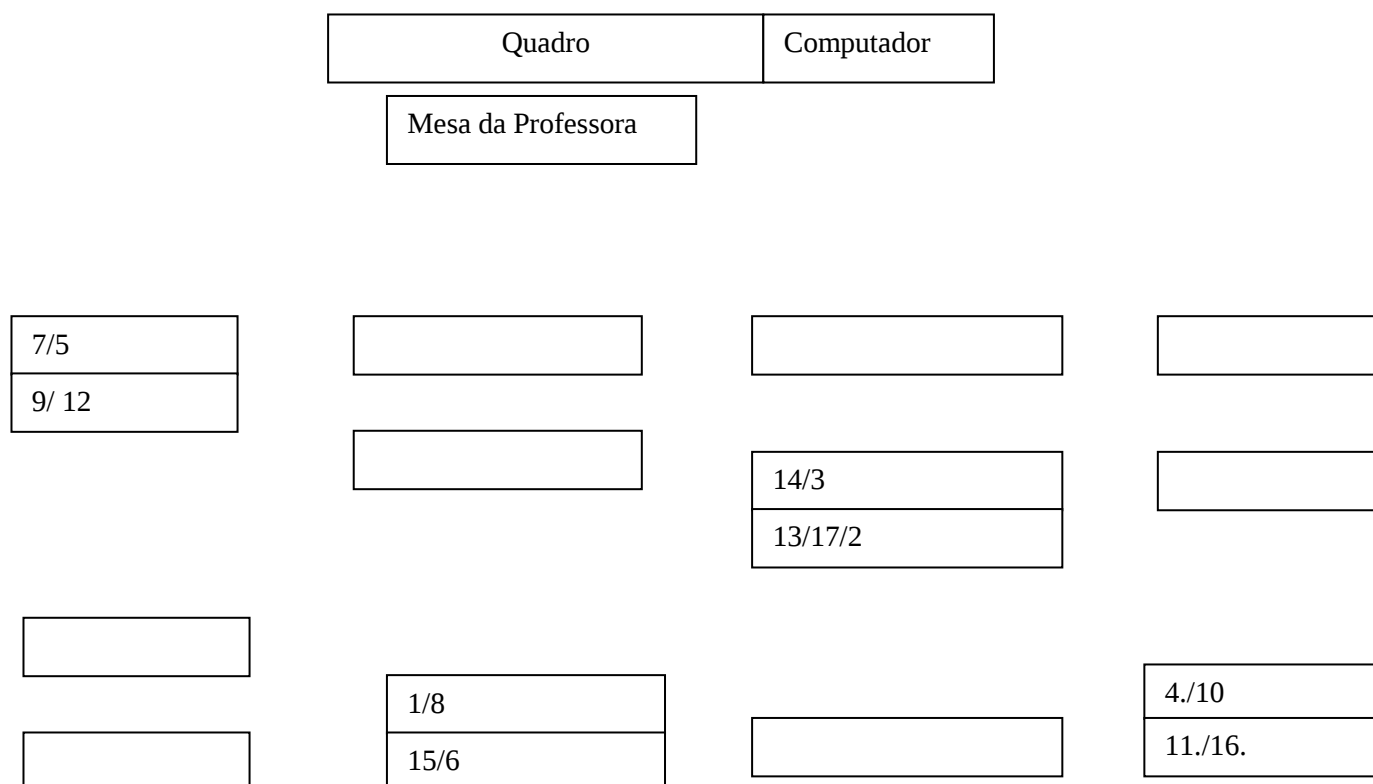
Prometo colaborar com empenho em todas as atividades, dar o meu melhor para ajudar os meus colegas e aumentar os meus conhecimentos.

Assinatura _____

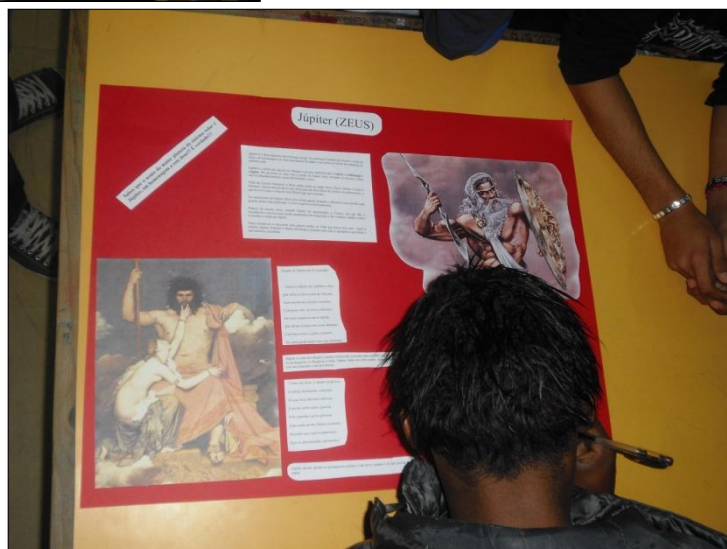
Apêndice VII – Planta da Sala de Aula antes do Projeto



Apêndice VIII – Planta da Sala de Aula Projeto 1



Apêndice IX – Fotos do Projeto 1



Apêndice X – Ficha de Avaliação do Projeto 1

	Ano letivo 2011/2012 Escola Básica 2 + 3 ...	Nome: _____
Projeto Um	Língua Portuguesa 9º – CEF	Data: _____

Avalia a tua prestação e a do teu grupo ao longo da duração do Projeto Um: Semana da Escola – Exposição sobre os deuses do Olimpo.

1. Qual foi o deus que o teu grupo trabalhou? _____

	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Como avalias a tua prestação no grupo?				
Como avalias o trabalho da primeira sessão do teu grupo? (23 fevereiro)				
Como avalias o trabalho da segunda sessão do teu grupo? (1 março)				
Como avalias o trabalho da terceira sessão do teu grupo? (8 março)				
Como avalias o trabalho da quarta sessão do teu grupo? (15 março)				
No final, que nota darias ao trabalho elaborado pelo teu grupo?				

2. Foi do teu agrado o deus que o teu grupo trabalhou? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

3. Concordas com o sorteio dos temas? Sim ☐ Não ☐

Que outro método sugeres? _____

4. Para o tema do próximo projeto (sobre Inês de Castro), que atividade gostarias de realizar? Selecciona 2.

Análise de textos ☐
Elaboração de textos ☐
Realização de um portefólio ☐
Elaboração de cartazes ☐
Pesquisa *online* ☐

5. Escreve o primeiro e o último nome de 3 colegas com os quais gostarias de trabalhar.

Obrigada pela tua colaboração e empenho ☺

Apêndice XI – Ficha de Avaliação do Projeto 1 do Aluno 12

	Ano letivo 2011/2012 Escola Básica 2 + 3	Nome: 12
Projeto Um	Língua Portuguesa 9º F – CEF	

Avalia a tua prestação e a do teu grupo ao longo da duração do Projeto Um: Semana da Escola – Exposição sobre os deuses do Olimpo.

1. Qual foi o deus que o teu grupo trabalhou? Venus

	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Como avalias a tua prestação no grupo?			☒	☒
Como avalias o trabalho da primeira sessão do teu grupo? (23 fevereiro)			☒	☒
Como avalias o trabalho da segunda sessão do teu grupo? (1 março)			☒	☒
Como avalias o trabalho da terceira sessão do teu grupo? (8 março)			☒	☒
Como avalias o trabalho da quarta sessão do teu grupo? (15 março)			☒	☒
No final, que nota darias ao trabalho elaborado pelo teu grupo?			☒	☒

2. Foi do teu agrado o deus que o teu grupo trabalhou? Sim ☐ Não ☒

Porquê? Porque eu queria o deus guerreiro (Marte).

3. Concordas com o sorteio dos temas? Sim ☒ Não ☐

Que outro método sugeres? _____

4. Para o tema do próximo projeto (sobre Inês de Castro), que atividade gostarias de realizar? Selecciona 2.

- Análise de textos ☒
Elaboração de textos ☐
Realização de um portefólio ☐
Elaboração de cartazes ☐
Pesquisa online ☒

5. Escreve o primeiro e o último nome de 3 colegas com os quais gostarias de trabalhar.

1	2	3

Obrigada pela tua colaboração e empenho ☺

Apêndice XII – Planta da Sala de Aula Projeto 2

Quadro	Computador
--------	------------

Mesa da Professora

5/6
10/17

--

--

--

--

2/3/7
13/14

--

--

1/8
9/15

--

4/11
12/16

--

Apêndice XIII – Ficha de Avaliação do Projeto 2

	Ano letivo 2011/2012 Escola Básica 2 + 3 ...	Nome:
Projeto Dois	Língua Portuguesa 9º – CEF	Data: ____/____/____

Avalia a tua prestação e a do teu grupo ao longo da duração do Projeto Dois: Criação de um Poster – Herança da história de amor de D. Pedro e D. Inês de Castro.

1. Assinala com uma cruz:	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Como avalias a tua prestação no grupo?				
Como avalias o trabalho da primeira sessão do teu grupo? (12 abril)				
Como avalias o trabalho da segunda sessão do teu grupo? (19 abril)				
Como avalias o trabalho da terceira sessão do teu grupo? (26 abril)				
Como avalias o trabalho da quarta sessão do teu grupo? (3 maio)				
No final, que nota darias ao trabalho elaborado pelo teu grupo?				

2. Foi do teu agrado a pesquisa para a realização do poster? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

3. Gostaste de trabalhar com o programa *Publisher*? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

4. Para o tema dos próximos projetos (sobre o Gigante Adamastor), que atividade gostarias de realizar? Selecciona 2.

Pesquisa *online* ☐
Análise de textos ☐
Escrita: carta de apresentação ☐
Escrita: *curriculum vitae* ☐

5. Escreve o primeiro e o último nome de 3 colegas com os quais gostarias de trabalhar.

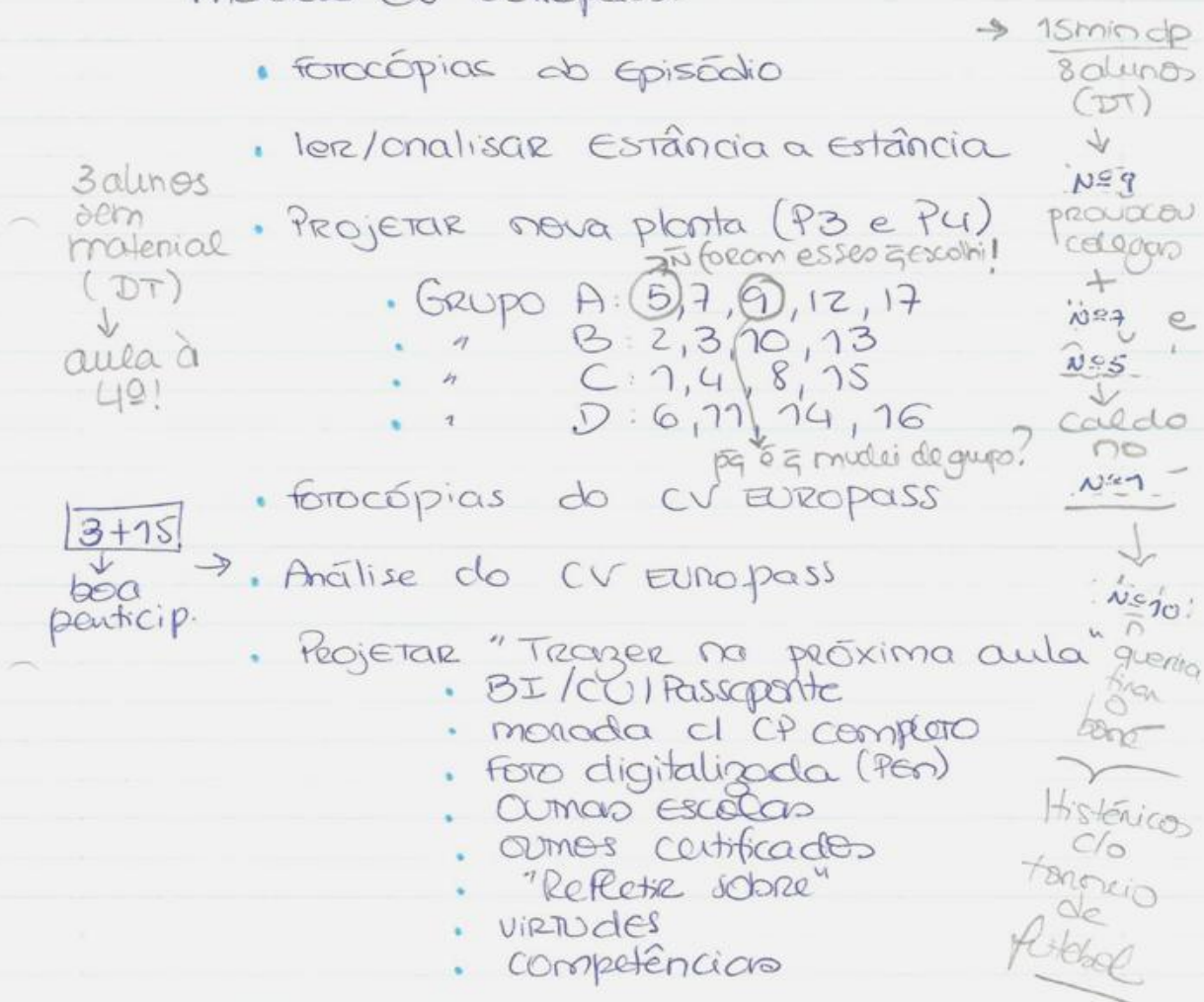
Mais uma vez, muito obrigada pela tua colaboração e pelo teu empenho ao longo do Projeto ☺

Apêndice XIV – Registo Informal de 9 de maio de 2012

9 maio 2012

Sumário: leitura e análise do episódio
do Gigante Adamantador.

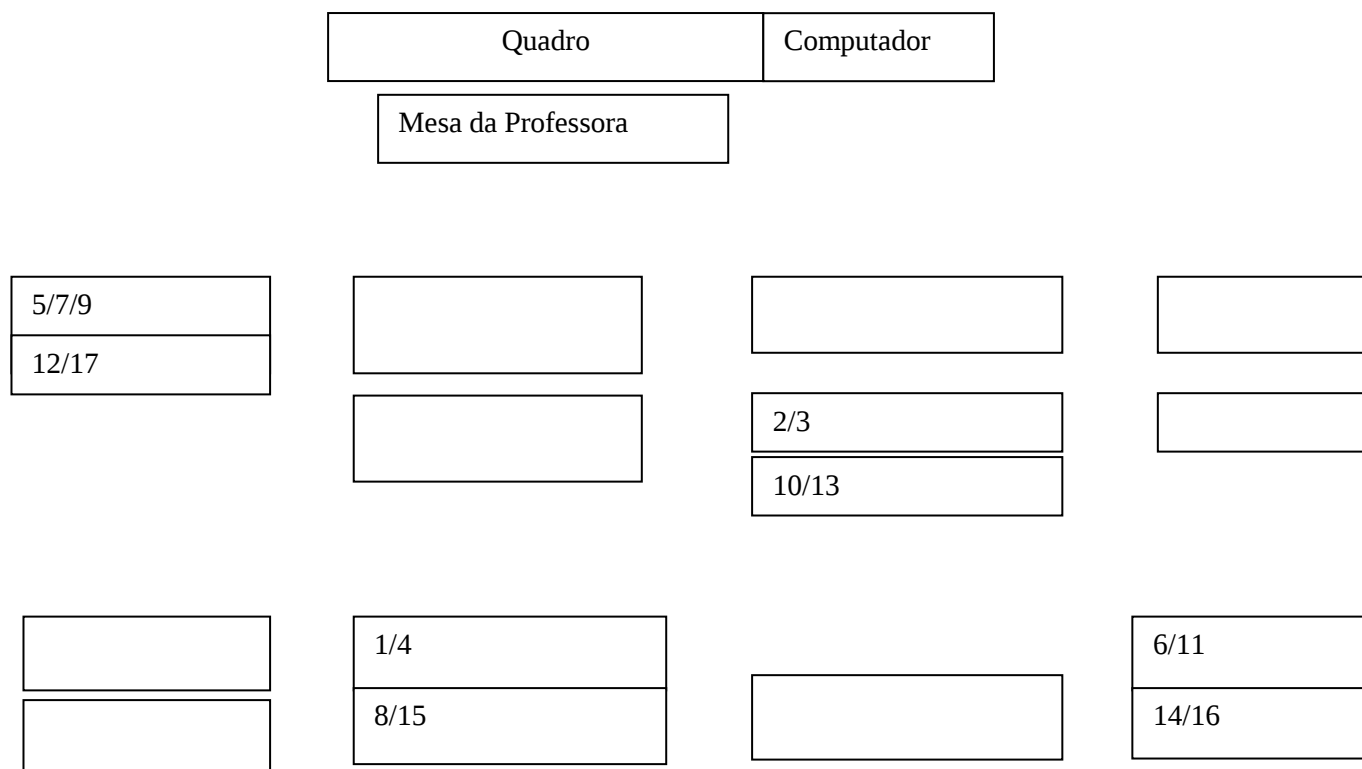
Análise e compreensão do
modelo CV Europass.



→ Falar cl o DT

→ Alente pl trazerem material sp

Apêndice XV – Planta da Sala de Aula Projeto 3 e 4



Apêndice XVI – Ficha de Avaliação do Projeto 3

Projeto Três Autoavaliação e heteroavaliação	Língua Portuguesa 9º – CEF	Nome: _____ Data: ____/____/____
---	---	---

1. Foi do teu agrado fazeres o teu *curriculum vitae*? Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

2. Pensas que este CV te poderá ser útil na tua vida profissional/no teu futuro?
Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

3. Como **te avalias** no projeto do CV?

Insuficiente ☐
Suficiente ☐
Bom ☐
Muito Bom ☐

4. Como **avalias os teus colegas** do grupo? Escreve o nome dos colegas e assinala com uma cruz:

	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				

Projeto Três Autoavaliação e heteroavaliação	Língua Portuguesa 9º F – CEF	Nome: _____ Data: ____/____/____
---	---	---

1. Foi do teu agrado fazeres o teu *curriculum vitae*? Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

2. Pensas que este CV te poderá ser útil na tua vida profissional/no teu futuro?
Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

3. Como **te avalias** no projeto do CV?

Insuficiente ☐
Suficiente ☐
Bom ☐
Muito Bom ☐

4. Como **avalias os teus colegas** do grupo? Escreve o nome dos colegas e assinala com uma cruz:

	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				

Apêndice XVII – Ficha de Avaliação do Projeto 4

Projeto quatro Autoavaliação e heteroavaliação	Língua Portuguesa 9º – CEF	Nome: _____
---	---	-----------------------

1. Foi do teu agrado fazeres a carta de apresentação? Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

2. Pensas que esta carta de apresentação poderá ser útil na tua vida profissional/no teu futuro?
Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

3. Como **te avalias** no projeto da carta de apresentação?

Insuficiente ☐
Suficiente ☐
Bom ☐
Muito Bom ☐

4. Como **avalias os teus colegas** do grupo? Escreve o nome dos colegas e assinala com uma cruz:

	Muito Bom	Bom	Suf.	Insuf.
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				
Nome: _____				

Agora que o ano letivo está a chegar ao fim, responde às seguintes questões sobre o curso que frequentaste:

Este curso correspondeu às tuas expetativas? Porquê?

O que mais gostaste neste curso?

O que mudarias no curso?

O que é que este curso mudou para ti?

O que achas que os restantes alunos, professores e funcionários pensam deste curso?

Obrigada e felicidades ☺

ANEXOS

Anexo I – Análise Documental

I.I Análise Documental Inicial

Análise Documental inicial	
O contexto escolar	
Espaço físico e logístico	- “A zona é extensa e compreende alguns bairros sociais, habitados principalmente por minorias étnicas, que têm vindo a crescer a um ritmo vertiginoso, onde se registam problemas muito específicos” (PEA – pág. 6) - “[...] recebendo as influências de um meio circundante onde co-existem, lado a lado, famílias de recursos significativos com outras instaladas em bairros de realojamento, e pequenos núcleos habitacionais onde se verifica ausência de infra-estruturas básicas [...] são detetados casos de famílias onde existem situações pouco saudáveis e pouco favoráveis ao desenvolvimento integral dos jovens, pelo que muitos alunos constituem grupos de risco” (PCA – pág. 11) - “A Escola sede do Agrupamento” (...) “Foi construída no ano letivo 1985/86” (PEA – pág.7) - “Nos últimos anos realizaram-se alguns melhoramentos, como a pintura exterior dos pavilhões e dos pátios, repavimentação e aquisição de equipamentos para salas de aula, remodelação total da rede de iluminação exterior” (...) “A Escola é constituída por quatro pavilhões independentes de dois andares, um pavilhão de andar único, por um pavilhão gimnodesportivo e recinto exterior polidesportivo. Possui, ainda, uma Biblioteca Escolar” (...) “A área descoberta é bastante grande, com espaços ajardinados e com uma vegetação diversificada” (...) “Possui bancos no pátio exterior e um campo de jogos para apoio à atividade desportiva, recentemente remodelado” (PEA – pág. 8). - “Protocolo para implementação do Curso CEF de Mecânica (T3) com a Academia de Formação ATEC e a Câmara Municipal” (PEA – pág. 21) - “a escola até está muito bem equipada. Criou a oficina, tem um carro mesmo da Autoeuropa, tem as ferramentas da Autoeuropa, todo o material que é necessário temos verba própria para comprar, tudo o que é material de desgaste, os lubrificantes, as luvas, os plásticos, os detergentes, material de limpeza, óleos, tudo o que é necessário para que os miúdos trabalhem está cá. As fardas também foram compradas, são dadas pela escola” (entrevista ao DT) - “23 salas de aula; 1 refeitório; 1 centro de recursos; 4 salas de EVT; 2 salas de CN; 4 laboratórios de CFQ e CN; e salas de EM; 1 pavilhão Gimnodesportivo; 1 sala de informática; 1

	oficina de Mecânica” (RIA – pág. 12) - “Serviços administrativos, Gabinete Médico, Sala de Professores, Sala dos Diretores de Turma/atendimentos aos Pais/EE, Sala de Equipa do Ensino Especial; Sala de professores; Sala das Psicólogas; 17 casas de banho; 29 arrecadações; Sala da Direção; Centro de Recursos Educativos (CRE); sala do SOS matemática e ciências físico-químicas; Gabinete de Atendimento aos alunos; Receção e Central Telefónica; Sala do Clube Europeu; refeitório, cozinha, bufete; Papelaria/reprografia; dois balneários” (RIA – pág. 14-17)
Recursos humanos	- “A população escolar abrange cerca de 1900 alunos de várias origens e nacionalidades” (PEA – pág. 7) - “Total de escolas do agrupamento – 7” (RIA –pág.12) - “Total de turmas do agrupamento – 75” (PCA – pág.11) - “Total de alunos do agrupamento - 1861” (PCA – pág. 12) - “Total de docentes do agrupamento – 163” (PCA – pág. 12) - “ Total de pessoal não docente do agrupamento – 41” (PCA – pág. 12) - “ N° de alunos da Escola – 667” (RIA – pág. 12) - “ N° de professores da Escola – 103 (...) 2 – Educação Especial (...) 2 – Técnicos Especiais (psicólogos) ” (RIA – pág. 12) - “N° de pessoal não docente da Escola – 27” (RIA – pág.12)
Dinâmica educativa	- “Promoção do sucesso para todos” (PEA – pág. 3) - “desenvolvimento da igualdade de oportunidades e da formação integral do aluno (...) acolhe todos os alunos sem exceção, lutando contra a exclusão, propiciando uma oferta formativa diversificada (...) competências e conhecimentos, os princípios e valores (...) desenvolver as suas capacidades e integrarem-se ativa e plenamente na sociedade” (PEA – pág. 4) - “valores estruturantes: responsabilidade partilhada (...), o respeito pela individualidade de cada membro da comunidade e do seu direito à diferença, o reconhecimento do papel nuclear das famílias” (PEA – pág. 5)
Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	- “Reconhece-se, hoje, à escola e aos professores, outras funções que se situam para além do cumprimento do currículo prescrito a nível nacional. O currículo não é mais percecionado, nem entendido, como algo fechado, mas antes como projeto. E, enquanto projeto, é aberto, dinâmico, de modo a permitir apropriações e adequações à realidade que emana do contexto. O projeto curricular de agrupamento é algo que antecipa um caminho a seguir para chegar a um estado, a uma realidade. A intenção que lhe está subjacente deve traduzir-se em ação, nomeadamente na concretização da escola como espaço singular de educação para a cidadania,

	onde se integram, articula e interagem aprendizagens diversificadas, competências, capacidades, atitudes e valores” (PCA – pág. 6) - “a escola tem contado com a ajuda do “Projeto escola segura”, Gabinete de segurança do ministério da educação, tribunal de menores e estruturas autárquicas de cariz social” (PCA – pág. 11) - “Projeto: GPS, eco-escolas e blogofone [...] Clubes: vida prática, europeu, desporto escolar, ambiente e bem-estar, azulejo, matildofone, educar para os direitos dos animais, casulo” (PCA – pág. 27) - “Dinamizar atividades curriculares e extracurriculares que visem aspetos culturais num contexto de integração, cooperação com os pares” (PEA – pág. 14) - “Favorecer uma Escola Inclusiva, atenta às dificuldades e facilidades de cada um, capaz de pôr o sucesso e a realização pessoal ao alcance de todos (Decreto-Lei n.º3/2008, de 18 de janeiro) – (PEA – pág. 15) - “Conceber e dinamizar percursos educativos e de formação, adequados às necessidades dos alunos; (...) Manter a diversidade de oferta curricular (CEF; PIEF, PCA); (...) Responder e forma inclusiva a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais” (PEA – pág. 17)
<i>O grupo/a turma</i>	
Caracterização estrutural	- “17 alunos; 9 alunos com ASE; 3 alunos com 17 anos; 5 alunos com 16 anos; 9 alunos com 15 anos” (Processos dos alunos e dossier de turma). - “12 alunos de nacionalidade portuguesa; 3 naturais de Cabo Verde e 2 do Brasil” (Processos dos alunos e dossier de turma).
Dinâmica educativa da turma	- “A professora de Cidadania e Mundo Atual informou os presentes sobre a sua preocupação relativamente ao progresso da turma ao nível da aquisição dos conhecimentos. O professor de Matemática Aplicada classificou a turma como sendo, de modo geral, bastante fraca” (ata reunião quinzenal 13 outubro). - “é mais o brincarem dentro da sala de aula, falarem dentro da sala de aula, ainda não tenho notado assim aquelas queixas graves de serem mal-educados para os professores, faltarem muito ao respeito aos professores” (entrevista ao DT). - “Realizaram-se duas idas à ATEC (Autoeuropa), nos dias vinte e dois e vinte e nove de novembro. Os alunos têm cooperado e demonstrado interesse nas atividades propostas” (ata reunião quinzenal de 29 de novembro).
Casos específicos da	- “os alunos 2, 6, 9, 10, 11 e 14 têm os comportamentos menos

turma	adequados: conversadores e perturbadores do normal decorrer das atividades [...] aluno 5 é apático [...] alunos 12, 13 17 são pouco empenhados” (ata reunião quinzenal de 29 de novembro).
História compreensiva dos alunos	- “A turma é formada por alunos maiores de 15 anos, com percurso académico com retenções, em risco de abandono escolar [...] Os alunos 3, 7, 12 foram alunos ao abrigo do 3/2008 ao longo da sua escolaridade” (Processos dos alunos e dossier de turma).
Caracterização do percurso escolar	- “9 alunos com uma retenção; 5 alunos com duas retenções; 3 alunos com 3 retenções” (Processos dos alunos e dossier de turma).
Nível atual de competências	- “Na disciplina de Língua Portuguesa, destacam-se pela negativa os alunos 9, 10, 13, por extremas dificuldades na expressão escrita” (ata reunião quinzenal 13 outubro).

I.II Análise Documental Final

Análise Documental Final	
A turma em geral	“a disciplina de inglês é a que revela maior número de níveis inferiores a três” ; “O comportamento global da turma foi considerado não satisfatório” (ata reunião final de 2º período 28 março de 2012)
Alunos em particular	“A docente de Cidadania e Mundo Atual informou que o aluno 14, não trabalha nas aulas [...] a data limite de entrega dos trabalhos era na quinta-feira passada, mas os alunos 2, 8, 9, 10, 11, 12, 14 e 16 não realizaram a entrega dos mesmos” (ata reunião quinzenal 31 de janeiro de 2012) “A docente de Inglês referiu que o aluno 8 se recusa a ler durante as aulas e, como tal, não tem qualquer elemento de avaliação na oralidade. Acrescentou que o aluno 6, não leva nem o manual nem o caderno para as aulas desta disciplina.” (ata reunião quinzenal 31 de janeiro de 2012) “A professora de Cidadania e Mundo Atual informou que os alunos 11 e 12 não entregaram os trabalhos da disciplina.” (ata reunião intercalar de fevereiro de 2012) “A docente de HSST (Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho) informou que o aluno 5 não realizou as fichas da disciplina e disse que não as iria realizar nem iria buscá-las ao moodle” (ata reunião quinzenal 13 de março de 2012) “A docente de Cidadania e Mundo Atual informou sobre a participação disciplinar ao aluno 9, fruto do comportamento perturbador aquando da realização da auto e heteroavaliação em aula” (ata reunião quinzenal 13 de março de 2012) “O aluno 16 irá estar presente na aula semanal de preparação para o exame nacional de LP, lecionada pela professora Ana Chainho, que ocorre à quarta-feira, ao meio dia, no CRE” (ata reunião quinzenal 8 maio)
A importância do Curso	“Catorze alunos vão estagiar. Há dois alunos que, apesar de admitidos a estágio, não irão realizá-lo por terem optado por seguir o ensino regular: 12 e 16” (ata reunião final de 3º período 12 junho 2012)
Organização Curricular: aulas teóricas vs Aulas práticas	“A docente de HSST (Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho) informou que as horas desta disciplina já terminaram” (ata reunião quinzenal 13 de março de 2012)

Anexo II – Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar/conversar contigo nos "furos" e intervalos das aulas?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Nº _____

Turma: _____

Fonte: Adaptado de Northway e Weld (1999, p. 16-17)

Anexo III – Trabalho do Aluno 3

Ex. 15

3.º das Faveiras nº 1, Moçambique 1111
2785-214 São Domingos de Rana
Telefone: 2

Exmo. Senhor(a)
Helder ou Manuela
Vulcanizadora de S. Domingos de Rana
Est. Nacional 249/4 vivenda Helder apontado lus 2226-902 cascavelas

Acabo de terminar um curso de Mecânica, Fda escola de Matosinhos de Cascais.
tenho conhecimento de que a vossa oficina tem falta de pessoas para trabalhar,
e tem muito trabalho e eu queria fazer parte da vossa equipa, porque
posso aprender muito sobre automóveis com vós. E tenho a certeza que
vou ajudar a vossa oficina a desenvolver-se.

Gostaria de, numa entrevista pessoal, poder partilhar outras informações que
penso serem de muito interesse.

Fico a aguardar por uma resposta.

Atenciosamente

1

nº 5 9: F

Vou falar sobre o meu tempo livres:

Nos meus tempos livres passo muitas atividades como por exemplo jogar a bola, estar no PC e fazer muito desporto. Aos fins de semana jogo computador, vou ao cinema e faço muito desporto.

Ajuço em casa com as atividades domésticas. E tento fazer tudo correto. Gosto de estar com amigos e falar sobre os projetos de futuro e etc.

Gosto muito de ver filmes de ação, comédia e aventura. As minhas disciplinas que mais gosto são matemática e educação física. E sou muito ativo porque não gosto de ficar parado.

Anexo IV – Ficha de Avaliação do Final do Período

A minha avaliação na disciplina de..... Nome..... n.º..... ano/turma 9.º/11

Assinala com um x, coloca as notas dos testes e assinala o nível que pensas merecer.		1º	2º	3º
CADERNO DIÁRIO	Está bem organizado e com boa apresentação	x	x	x
	Está organizado, mas podia ter melhor apresentação			
	Está desorganizado			
MATERIAL	Trouxe sempre o material necessário	x		
	Nem sempre trouxe o material necessário		x	x
ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	Fui sempre assíduo e pontual			
	Fui assíduo, mas nem sempre fui pontual			
	Não fui assíduo e raramente fui pontual	x	x	x
TPC	Fiz sempre os TPC			
	Às vezes não fiz os TPC	x		
	Raramente fiz os TPC		x	x
ESTUDO DA MATÉRIA	Estudo regularmente a matéria dada			
	Nem sempre estudo a matéria dada			
	Raramente estudo a matéria dada	x	x	x
PARTICIPAÇÃO NAS AULAS	Geralmente estive atento e participei bem			
	Às vezes estive desatento e participei pouco	x		
	Estive desatento muitas vezes e não participei		x	x
TRABALHO DE GRUPO	Trabalhei bem nos trabalhos e ajudei os colegas			
	Trabalhei razoavelmente nos trabalhos			
	Trabalhei pouco nos trabalhos e distrai os colegas	x	x	x
	Não participei nos trabalhos			
MATÉRIA DADA	Sei a matéria dada	x	x	x
	Tenho dúvidas	x		x
	Não sei a matéria dada			
TAREFAS	Cumprí sempre as tarefas na sala de aula			
	Nem sempre cumprí as tarefas na sala de aula	x	x	x
	Raramente cumprí as tarefas na sala de aula			
COMPORTAMENTO	Raramente perturbei o funcionamento da aula e os colegas			
	Às vezes perturbei o funcionamento da aula e os colegas			
	Perturbei muitas vezes o funcionamento da aula e os colegas	x	x	x
ARRUMAÇÃO DA SALA	Deixei sempre o lugar limpo e arrumado	x		
	Às vezes não deixei o lugar limpo nem arrumado		x	x
	Raramente deixei o lugar limpo e arrumado			
TESTES	1º teste			
	2º teste			
FICHAS E OUTROS TRABALHOS				
AVALIAÇÃO FINAL	Acho que mereço: (5, 4, 3, 2, 1)	2	2	2

Críticas, sugestões, a tua opinião...

1º período	
2º período	
3º período	

Anexo V – Pósteres do Projeto 2

Amor de D. Inês e D. Pedro

Resumo do episódio: 'Inês de Castro'

O poeta Luís Vaz de Camões, neste episódio deu a conhecer a história de um amor impossível de um príncipe chamado D. Pedro e de uma nobre galega chamada D. Inês de Castro, mas D. Afonso IV, pai de D. Pedro não permitiu este relacionamento.

Tudo começou quando D. Inês de Castro veio servir de aia (dama de companhia), a D. Constança. Após a morte de D. Constança, D. Inês de Castro em Coimbra acreditava que o seu amor por D. Pedro podia finalmente concretizar-se. Como o rei D. Afonso IV não aprovava essa relação, tentava arranjar um novo casamento para o seu filho mas D. Pedro recusava todas as propostas de casamento. Enquanto D. Afonso IV procurava um casamento para D. Pedro, o povo fazia pressão para que D. Pedro casasse e tivesse filhos com uma das propostas de casamento que o seu pai tentava arranjar. Longe de D. Afonso IV saber, D. Inês de Castro teve dois filhos com D. Pedro. Quando D. Afonso descobriu que D. Inês tinha um relacionamento com D. Pedro e que desse relacionamento vieram filhos, foi até Coimbra enquanto o seu filho D. Pedro estava em batalha, para matar D. Inês. D. Inês implora ao rei que não a matasse, pede piedade dos seus filhos que ficam sozinhos no mundo e pede clemência ao rei pelo crime de ter amado seu filho D. Pedro. O rei teve piedade

Fundação

A Fundação Inês de Castro formalmente criada no dia 7 de Janeiro de 2005, dia em que se comemoram 650 anos sobre a sua morte, tem como objecto a investigação e divulgação da história, da cultura e da arte relacionadas com a temática Inesiana, a promoção e apoio a estudos e actividades culturais centradas em Inês de Castro, a sua época ou épocas mais próximas deste mito e proporcionar o aparecimento de novos valores culturais.



dela e disse que não ia matar mas o povo fazia pressão para que o rei a matasse, mas D. Inês percebe que não vai escapar à morte, quando D. Inês vai ser morta por vários carneiros gritou que estes sofrerão no futuro. Por fim ao morrer, D. Inês gritou pelo o nome de D. Pedro. Quando D. Pedro voltou a Portugal, e soube que D. Inês morreu tenta matar o seu próprio pai, no entanto vinga-se nos carneiros que a executaram. Depois de morta D. Pedro declarou D. Inês de Castro rainha de Portugal.



Legenda: Túmulo de Inês de Castro.



Legenda: Mosteiro de Alcobaça.



Livros:

Maria Pilar Queralt de Hierro é licenciada em História Moderna e Contemporânea e foi docente de História de Espanha Contemporânea na Faculdade de Ciências da Informação da Univer-

sidade Autónoma de Barcelona. É editora, escritora e documentalista especializada em iconografia. Autora de contos, ensaios e romances históricos, colabora com regularidade em revistas e publicações da sua especialidade. A Presença publicou já, da sua autoria, em 2003, o romance histórico Inês de Castro, que foi um sucesso editorial no nosso país.



Grupo 1

Amor Impossível

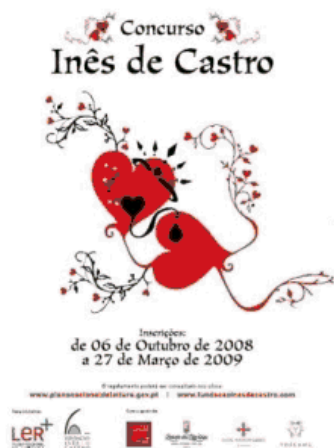
Jardins da Quinta das Lágrimas

A Quinta das Lágrimas deve o seu nome às desventuras do romance entre a dama Inês de Castro e o príncipe D. Pedro. A romântica tragédia coloca neste local a morte da bela Inês.

A Fonte dos Amores já aparece documentada pouco depois da morte de Inês de Castro, e integra-se hoje num parque de árvores centenárias, ruínas medievais e neogóticas, tanques e regatos.



Concurso de sites e blogues sobre Inês de Castro para alunos do básico e secundário



Poemas

Memória

Inês, Inês,
O tempo fere mais que o sangue!
Inês em nós,
Amor que as pedras amaciam.
Memória, lume vivo,
Eterna melodia.
Águas do Mondego,
Que grito fatal vos rasgou o leito?!
Amor nascido sem medo,
Por isso verdadeiro.
Doces no passar ameno,
Madrigais de silêncio,
Soluços de nunca mais
Despertando ervas frias,
Testemunhas de punhais.



Súplica de Inês para que não a matassem



Inês e Pedro

Arquivo Nacional

Mais informações sobre D. Inês de Castro
<http://antt.dqarq.gov.pt/files/2010/09/Juramento-de-D.-Pedro-transcri%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Curiosidades:

<http://www.igespar.pt/pt/monuments/37/>
http://www.mosteiroalcobaca.pt/pt/video/myVideo.php?video=../data/flv/MA_pt/
<http://www.turismodecoimbra.pt/pt/jardins-e-espacos-verdes/jardins-da-quinta-das-lagrimas.html>

Grupo 2

D. Pedro e D. Inês de Castro



Túmulo de D. Inês



Túmulo de D. Pedro

História

A história de amor de Inês e Pedro é um facto histórico português, tendo marcada consideravelmente a época. Dom Pedro, infante de Portugal, herdeiro do Reino, teve o erro de estar completamente apaixonado pela mulher que não devia

1320: Em Coimbra, a 8 de Abril, nasce o príncipe D. Pedro, filho de D. Afonso IV, rei de Portugal. - 1340: D. Afonso IV participa na batalha do Salado ao lado de Afonso XI de Castela, é a vitória decisiva da cristandade sobre a moirama da Península Ibérica. Inês de Castro, dama galega, vem para Portugal no séquito de D. Constança, noiva castelhana de D. Pedro; paixão adúltera e fulminante de Pedro por Inês. - 1345: Nasce D. Fernando, filho de D. Constança e de D. Pedro. - 1349?: Morte de D. Constança. - 1354: Influenciado pelos Castro (irmãos de Inês), D. Pedro mostra-se disposto a intervir nas lutas dinásticas castelhanas. - 1355: A 7 de Janeiro, com o consentimento d'el-Rei D. Afonso IV, nos paços de Santa Clara (Coimbra) Diogo Lopes Pacheco, Pedro Coelho e Álvaro Gonçalves degolam Inês de Castro; revolta de D. Pedro contra o pai. - 1357: Morte de D. Afonso IV; D. Pedro sobe ao trono e manda executar os assassinos de Inês de Castro. - 1361: Do Mosteiro de Santa Clara (Coimbra) para o Mosteiro de Alcobaça, D. Pedro I manda trasladar os restos mortais de Inês de Castro. - 1367: A 18 de Janeiro morre D. Pedro I, em Estremoz.

GRUPO 3

POEMA

Antes do fim do mundo, despertar,
Sem D. Pedro sentir,
E dizer às donzelas que o luar
E o aceno do amado que há-de vir...
E mostrar-lhes que o amor contraria-
do
Triunfa até da própria sepultura:
O amante, mais temo e apaixonado,
Ergue a noiva caída à sua altura.
E pedir-lhes, depois fidelidade huma-
na
Ao mito do poeta, à linda Inês...
À eterna Julieta castelhana
Do Romeu português.
Miguel Torga

O LIVRO

INÊS DE CASTRO



Título Original: **INÊS DE CASTRO**

Autora: **MARIA PILAR QUE-
RALT DEL HIERRO**

Tradução: **Saul Barata**

Editora: **Editorial Presença**

FILME



História de Inês de Castro – Túmulo no
Mosteiro de Alcobaça

História D. Inês de Castro



A Quinta das Lágrimas, situada na margem esquerda do Mondego em Coimbra, Portugal, e cuja origem se perde nos séculos, foi o cenário dos amores proibidos do príncipe D. Pedro (futuro Pedro I de Portugal) e Inês de Castro, uma fidalga galega que servia de dama de companhia a sua mulher D. Constança.

Diz a lenda que foi na Quinta das Lágrimas que D. Inês chorou pela última vez, enquanto era trespassada pelos punhais dos fidalgos a quem o rei Afonso IV ordenara a sua morte. As lágrimas então derramadas inspiraram Luis de Camões a criar o nome de Fonte das Lágrimas e muitos outros escritores a consagrar o amor eterno de Pedro e Inês.

O palácio ali existente foi construído no século XVIII mas, devido a um incêndio, a casa apresenta arquitectura do século XIX.

Ao longo do tempo várias ilustres personalidades foram passando por este local. Uma das mais conhecidas foi Arthur Wellesley, duque de Wellington, comandante das tropas que atacaram as forças invasoras de Napoleão, que plantou duas sequóias, hoje com 190 anos.

O jardim foi idealizado no século XIX, seguindo uma tendência da época, a da constituição de uma espécie de Museu Vegetal, onde estariam representadas espécies de todo o mundo.

Actualmente, no Palácio da Quinta das Lágrimas, está instalado um hotel de luxo da cadeia Relais & Châteaux.

Inês de Castro

Antes do fim do mundo, despertar,
Sem D. Pedro sentir,
E dizer às donzelas que o luar
E o aceno do amado que há-de-vir...

E mostra-lhes que o amor contrariado
Triunfa até da própria sepultura
O amante. Mais terno e apaixonado,
Ergue a noiva calda à sua altura

E pedir-lhes, depois, fidelidade humana
Ao mito do poeta, à linda Inês
A eterna Julieta castelhana
Do Romeu Português.

Miguel Torga, Poemas Ibéricos



Exposição D. Pedro
e Inês de castro

Data: 01 de Abril

2012 a 30 de Abril 2012

Localização: Biblioteca Municipa-
l Afonso Lopes Vieira



Ainda pode visita o Mosteiro de Al-
cobaça onde estão os túmulos de D.
Inês e D. Pedro .

Grupo 4