



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O DIRETOR DE TURMA – CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS  
ESCOLARES DOS ALUNOS*

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

*Ana Catarina Rocha Craveiro*

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves*

Porto, janeiro 2015



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O DIRETOR DE TURMA – CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS  
ESCOLARES DOS ALUNOS*

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

*Ana Catarina Rocha Craveiro*

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves*

Porto, janeiro 2015

## Índice

Resumo .....	4
Palavras-chave .....	5
Abstract.....	6
Key words .....	6
Parte introdutória.....	7
Estado da Arte .....	9
Metodologia .....	13
Enquadramento metodológico .....	13
Métodos e técnicas de recolha de dados.....	15
Apresentação e discussão dos resultados.....	22
Conclusões.....	31
Referências bibliográficas.....	36
Legislação consultada .....	39

## Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Grelha de caracterização da turma .....	40
Apêndice 2 - A distribuição do meu tempo.....	42
Apêndice 3 - Resultados do Inquérito sobre Hábitos e Métodos de Estudo .....	51

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Tratamento dos Dados do Inquérito Aplicado aos Alunos .....	104
Anexo 2 - Modelo de Relatório de Avaliação Diagnóstica .....	107
Anexo 3 - Indicadores de Desempenho Pedagógico .....	109
Anexo 4 - Projeto Sei Aprender .....	115
Anexo 5 - Análise do Questionário de Avaliação da Atividade de Estudo.....	120
Anexo 6 - Inquérito sobre Hábitos e Métodos de Estudo .....	121

## ***O DIRETOR DE TURMA – CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS***

### **Resumo**

No desempenho de cargos diretivos, constatamos que o exercício das funções de diretor de turma é, no âmbito das lideranças intermédias, um dos mais abrangentes e que mais impacte tem nas dinâmicas da escola.

Quem lidera uma escola, sabe que um “bom” diretor de turma é o motor para o sucesso escolar e para a melhoria da qualidade da organização. A sua ação move-se em várias direções e, nas relações que mantém com cada um dos interlocutores, reside o cerne da organização e gestão escolar.

O diretor de turma acumula uma pluralidade de funções: burocráticas, que exigem conhecimentos técnicos e específicos; de coordenação, com uma liderança forte essencial na mediação de conflitos e ainda pedagógicas, particularmente centradas nos alunos, no trabalho realizado em contexto de sala de aula, pelos professores e nas relações com a família. As suas funções, naquilo que são as suas competências formais e não formais, nomeadamente de acompanhamento e orientação do percurso escolar de cada um dos alunos e as pontes de colaboração que estabelece entre os vários atores do processo são a marca que distingue o seu trabalho e é aí que estão centradas as expetativas das lideranças de topo, da comunidade escolar, local e da Tutela.

Focalizamos este projeto nas dinâmicas de ação do diretor de turma, como garante dos interesses dos alunos na melhoria das suas aprendizagens; na sua relação com os professores, mobilizando-os para um trabalho cooperativo, em prol dos alunos, na afinidade com as famílias, motivando-as para uma ação partilhada de corresponsabilização no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos.

## Palavras-chave

Diretor de turma; liderança; aprendizagem; sucesso educativo

## **Abstract**

From our experience as school administrators we acknowledged that the position of form teacher is one of the most comprehensive and important in a school dynamics.

Whoever leads a school knows that a “good” form teacher is the drive for academic success and for the improvement of the quality of the organisation. A form teacher acts in many different environments; the relationship he establishes with the various interlocutors is key to the school functioning and management.

The form teacher overlaps many tasks: administrative, which require specific technical knowledge; coordination, with a strong leadership which is essential for conflict management; and pedagogical, centred in the students, in classroom work, in the teachers and in their relationship with the families. The form teacher’s tasks, his formal and informal competences (namely for tutoring and guiding each student’s school path) and the cooperation networks he establishes among the different agents in the process – these are all his distinctive marks and the focus of the expectations of the local and national management and of the school community.

This project is set on the action dynamics of the form teacher as a pillar of the students’ learning improvement and best interests; on his relationships with the other teachers by motivating them for the collaborative work in the students’ best interest; and on his affinity with the families by motivating them for a shared action in the students’ learning process.

## **Key words**

For teacher; leadership; learning; school success.

## Parte introdutória

O objeto deste estudo centra-se num projeto implementado numa escola pública, com contextos e intervenientes específicos. O projeto teve a duração de um ano letivo e recaiu sobre os contributos da diretora de turma para a melhoria das aprendizagens dos alunos de uma turma do terceiro ciclo do ensino básico, que, na sua maioria, ingressou naquela escola pela primeira vez.

Nesse sentido, o nosso estudo incidiu em três eixos que elegemos como problemas fulcrais desta investigação:

1. Que processos devem ser desenvolvidos pelo diretor de turma para promover o trabalho conjunto e a partilha de lideranças entre os professores do conselho de turma (CT)?
2. Que mecanismos devem ser adotados para envolver todos os alunos nas atividades da turma e da escola, garantindo as suas aprendizagens e o seu sucesso educativo?
3. Que estratégias podem ser implementadas para levar os pais e encarregados de educação (PEE) a participarem nas atividades do grupo turma e no processo educativo dos seus educandos?

Partindo do pressuposto que a ação primordial dos docentes se desenvolve em contexto de sala de aula, e que essa ação deve ser, necessariamente, impulsionadora das aprendizagens de cada um dos discentes, quisemos, com este projeto, perceber até que ponto as ações de um diretor de turma podem influenciar as dinâmicas de trabalho dos docentes das diferentes disciplinas que constituem o currículo do sétimo ano de escolaridade.

Paralelamente a esta dimensão, e tendo em conta o perfil dos alunos da turma, pretendemos enumerar um conjunto de estratégias que foram implementadas, e compreender o seu impacte na melhoria dos resultados dos alunos. Não sendo inovadoras, entendemos que as atividades promovidas foram propiciadoras de boas e efetivas aprendizagens.

Foi nosso objetivo que os discentes desta turma desenvolvessem as suas atividades num clima de trabalho organizado, favorável à aprendizagem, promotor do sucesso e de verdadeira cidadania, onde cada um fosse entendido como único. Acreditamos, tal como Pennac, que

Cada aluno toca o seu instrumento, não vale a pena contrariá-lo. A delicadeza está em conhecer bem os músicos e encontrar a sua harmonia. Uma boa turma não é um regimento que acerta o passo e marcha, é uma orquestra que estuda a mesma sinfonia. E se herdarmos o pequeno triângulo que só faz *ting-ting*, ou o berimbau que só faz *boing-boing*, o que interessa é que o façam no momento certo, o melhor possível, que se tornem um excelente triângulo, um irrepreensível berimbau, e que se sintam orgulhosos da qualidade que o seu contributo confere ao conjunto. Como o gosto da harmonia conduz ao progresso de todos, o pequeno triângulo acabará também ele por aprender a música, talvez não tão brilhantemente como o primeiro violino, mas tocará a mesma melodia. (Pennac, 2007, p. 115)

Melhorar as aprendizagens, reduzir os níveis de absentismo e os comportamentos desviantes dos alunos, foram os grandes objetivos deste projeto. Uma prioridade que se tornou num enorme desafio. Porque

É importante pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos. E a escola que queremos tem de passar, obrigatoriamente, por uma Escola assente em valores de equidade, onde cada pessoa possa adquirir capacidades básicas que garantam um desenvolvimento integral bem-sucedido. (Cabral, 2014, pp. 23-24)

Numa terceira dimensão, e porque entendemos que os PEE podem ter um papel mais ativo no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, tentámos ajustar um conjunto de processos e procedimentos legais, e torná-los mais atrativos, geradores de mais compromissos e melhores acordos.

No meio desta multiplicidade de ações e de atores, urge repensar o papel do diretor de turma, enquanto líder formal de equipas e gestor de conflitos, olhar para a sua posição privilegiada na ligação entre os diferentes agentes educativos, refletir sobre a sua função operativa enquanto impulsionador de aprendizagens, pensar nos seus contributos para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

## Estado da Arte

Num universo tão especial e tão específico como é o das organizações escolares, consideramos que o diretor de turma desempenha um papel demasiado relevante para ser deixado ao acaso por quem tem a responsabilidade de administrar e organizar a escola. Frequentemente constatamos que o cargo de diretor de turma é entregue para completar horário, sem se olhar ao perfil e às competências de liderança que cada indivíduo possui.

Embora, nos normativos legais, esteja prevista a figura do diretor de turma, as suas funções parecem ficar limitadas à coordenação específica do trabalho do CT, ou ainda a outras funções, mas numa lógica mais administrativa e burocrática.

Ora, quem conhece as dinâmicas de uma organização escolar, sabe que as competências do diretor de turma não se esgotam aí. Vão muito para além do papel da coordenação do CT ou do trabalho administrativo.

O diretor de turma deve ser alguém capaz de assumir compromissos, gerir recursos, partilhar assunções, desenvolver relações de cooperação, mediar conflitos. Enfim, ao diretor de turma cabe o papel principal de garantir a segurança e o bem-estar dos jovens e crianças que frequentam a escola e, sobretudo, de assegurar que o objetivo primeiro dos mesmos seja concretizado: o sucesso educativo.

É nosso entendimento que qualquer “esforço de reestruturação da escola e do papel do diretor de turma deve estar centrado na forma como este “opera para melhorar a aprendizagem dos alunos e nas condições necessárias para que tal ocorra”. (Bolívar, 2012, p. 20), por isso, consideramos que a forma como lidera e assume compromissos é um longo e árduo percurso que se desenvolve num diálogo permanente e numa tomada de decisões refletida e partilhada, num universo, que é hoje, instável e conflitual e onde todas as decisões precisam de ser tomadas de forma célere. Por isso, é essencial persistência e muita paciência.

O paradoxo da mudança educativa, que necessita de ser quer rápida quer lenta, estreita e abrangente, não necessita de ser um paradoxo de desespero. Pode ser um paradoxo de esperança, em que “alcançar o objetivo” através de acumulação de iniciativas pequenas mas significativas, estruturadas pelo raciocínio multidimensional, conduzirá professores e os estudantes [...] a melhorias significativas contínuas num excitante mundo imperfeito em que ainda maiores sucessos nos espreitam ao virar da esquina. (Hargreaves, 2001, p. 214)

O diretor de turma surge como uma figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades muito específicas de coordenação. O decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho diz, no artigo 44º, que “Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.” Mas, embora exista um suporte legislativo que atribui a este professor responsabilidades no domínio da coordenação, encontramos fragilidades na sua operacionalização.

Quando esmiuçamos as funções do diretor de turma, verificamos que este se movimenta, no mínimo, em três esferas de influência: escola, família, comunidade: cabe-lhe a árdua tarefa de envolver as famílias no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos; de implementar, junto dos docentes que constituem o CT, um trabalho cooperativo e criar dinâmicas de trabalho para envolver os alunos nas atividades da turma e da escola, ajustando compromissos, sempre numa perspetiva de mudança.

Se os normativos legais reduzem as funções do diretor de turma a um conjunto de atividades essencialmente burocráticas e administrativas, Clara Boavista & Óscar de Sousa reconhece

este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma. Assim o Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. (Boavista e Sousa, 2013, p. 80)

Pelas relações que estabelece com os diferentes atores, o diretor de turma constitui-se elemento fulcral na gestão pedagógica da escola. Ele é simultaneamente professor e gestor e exerce necessariamente uma liderança pedagógica junto de todos os interlocutores, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos.

Mais do que conhecer e aplicar os normativos, o diretor de turma deve entender a escola como uma comunidade onde as pessoas se reúnem e partilham compromissos ideias e valores e onde a “aprendizagem é uma atitude ao mesmo tempo que uma actividade, uma forma de vida e um processo”; é “um poderoso antioxidante que pode proteger o mundo-da-vida da escola, assegurando que os meios servirão os fins em vez de os determinar.” (Sergiovanni, 2004).

Segundo o mesmo investigador, existem três características que definem uma comunidade escolar:

1. o grau de partilha de laços interpessoais entre os membros;
2. a extensão segundo a qual estes partilham uma identidade com um espaço comum (por exemplo, a minha turma, a minha escola);
3. a dimensão da partilha de compromissos no que respeita a valores, normas e crenças.

No entanto, sendo o universo das relações humanas e da interação social potencialmente instável e até mesmo conflitual, a sua dimensão organizacional “não é mais que o conjunto dos mecanismos empíricos pelos quais ele é estabilizado e que permitem construir a cooperação e a coordenação indispensáveis entre as iniciativas, as acções e as condutas dos diferentes participantes.” (Friedberg, 1993, p. 10)

Nesta teia de relações que constituem a comunidade escolar, entendemos que é preciso um cuidado acrescido na nomeação de um diretor de turma. Este necessita de ter uma visão integradora de todas as dinâmicas da escola e de todos os recursos da comunidade educativa, um sentido de partilha ímpar, e ser “um especialista na promoção e proteção de valores” (Selznick, Philip, 1957, citado por Sergiovanni, 2004), para responder aos desafios que lhe são apresentados diariamente. Uma verdadeira

liderança moral que, dando atenção aos aspetos mais informais e impercetíveis da vida escolar, leva pais, professores e alunos a acreditarem que a escola é o local privilegiado para aprender e implementar o sucesso. A este propósito, Sergiovanni afirma

Continuamos a ter de nos preocupar com parâmetros, currículo, desenvolvimento de professores, testes, recursos e criação de conceitos de gestão apropriados para que as mais variadas acções possam ser concretizadas. No entanto, estas preocupações só terão importância verdadeiramente quando a cultura adequada for implementada e quando pais, professores e alunos puderem interagir de uma forma significativa com a escola. (Sergiovanni, 2004, p. 24)

Na linha de Costa (2000), entendemos que o diretor de turma, enquanto gestor intermédio, precisa de “equacionar a sua liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica” na turma mas, acima de tudo, “conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica” isto é uma “liderança educativa e pedagógica”. Estamos a falar de “uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança. “ [...] uma atenção clara ao que se passa na sala de aula [...]” (Costa, 2000, p. 28), com o objetivo de desenvolver um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta este tipo de liderança, é possível construir momentos mais eficazes de aprendizagem. É nossa opinião que os alunos não aprendem sozinhos, fazem-no em parceria com os seus professores, na companhia dos seus colegas e com o apoio das suas famílias, por isso,

Todas as teorias de liderança salientam a ligação das pessoas umas às outras e todas as teorias de liderança salientam a ligação das pessoas ao trabalho que realizam. As ligações satisfazem as necessidades de coordenação e de compromisso que qualquer empreendimento deve satisfazer para ter sucesso. (Sergiovanni, 2004, p. 59)

No entanto, esta forma de agir e pensar requer mudanças a que não estamos habituados. Antes de ocorrerem as ações e os diálogos coletivos, devem ser construídas determinadas relações entre os professores e todas as outras partes interessadas. Criar uma cultura de escola de tipo colaborativa requer muito trabalho.

Não nos podemos esquecer que as culturas de individualismo dos professores já datam do século dezanove e

trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas. É também uma fonte de aprendizagem [...] Ajuda as pessoas a verem os problemas como coisas a resolver, e não como ocasiões para a atribuição de culpa, a valorizarem as vozes diferentes e mesmo dissidentes de membros mais marginais da organização, a separar o trigo do joio das exigências políticas. (Hargreaves, 2001, p. 209).

Existe, de facto, na escola, “uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua” (Lima, 2008, p. 390) pelo que nos parece essencial, tempo de reflexão e espaços de diálogo para que os que têm responsabilidades de decisão possam planear a forma mais adequada aos pressupostos das organizações. Lima refere mais, citando Scheerens, “programas educativos formalizados, apoiados em estruturas que colocam a ênfase na ordem, na coordenação e na unidade de propósitos”.

Entendemos que a gestão do currículo na escola e pela escola e os seus professores é orientada por

dois conceitos: liderança e trabalho colaborativo - a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial a eficácia do desenvolvimento do mesmo [...] o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender. (Roldão, 2009, p. 89)

## **Metodologia**

### **Enquadramento metodológico**

Gil (1999) afirma que, para um conhecimento ser considerado científico, é necessário identificar as técnicas que possibilitaram a sua verificação, determinar o método ou métodos, e a metodologia que possibilitaram chegar ao conhecimento perseguido. Daí ser necessário, desde já, abordar a questão ou questões metodológicas subjacentes a este projeto.

Essencialmente qualitativa, a metodologia utilizada neste projeto não deixa de empregar uma base estatística. Não se pretendendo medir unidades ou categorias, foram recolhidas informações, de caráter quantitativo, que, numa primeira fase, serviram para identificação do problema e/ou problemas, possibilitaram uma análise mais pormenorizada de cada caso e indicaram possíveis estratégias a implementar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa assume cinco características:

1. a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. é essencialmente descritiva, sendo os dados recolhidos em forma de palavras e não de números;
3. interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A ênfase num paradigma qualitativo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos está diretamente relacionado com as expectativas dos professores;
4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, pelo que não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas pelo contrário, constroem abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando.
5. o significado é de importância vital.

Daí, termos focalizado a gestão da informação na elaboração e análise de documentos (atas de reuniões, pautas de avaliação, registos de assiduidade, relatórios das medidas de intervenção e de apoio, Plano Turma) e nas análises de contexto, que permitiram caracterizar a emergência do papel do diretor de turma na escola, mais concretamente, no micro espaço, que é o grupo turma e na sua relação com os outros intervenientes no processo educativo.

Finalmente, e porque se trata de uma investigação essencialmente qualitativa, uma vez que o projeto em apreço se insere no contexto organizacional em que o estudo decorreu, a técnica de observação direta foi uma realidade permanente. Entendemos que, mais do que um *handicap*, esta metodologia permitiu, necessariamente, uma

análise reflexiva sobre o papel do diretor de turma na melhoria dos resultados dos seus alunos.

Portanto, a prioridade é aqui concedida à descoberta do terreno e da sua estruturação sempre particular e contingente e ao desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se ajustam ao terreno, às suas particularidades e às suas contingências. Por outras palavras, a descrição é aqui pelo menos tão importante como a interpretação dos «factos» observados. Em todo o caso, ela é primordial e reveste-se de uma pertinência especial, porque é ela que permite apreender o significado próprio de tal ou tal facto aparentemente anódino, pôr em evidência a definição e o peso muito específicos que os actores associam a tal ou tal «problema» a priori pouco importante, etc. Isso sublinha toda a importância que esta abordagem atribui a vivência dos actores do campo e, por conseguinte, à capacidade do investigador para a recolher, o que supõe que ele possa estabelecer e desenvolver uma relação de intersubjectividade com estes últimos. (Friedberg, 1993, p. 300)

## **Métodos e técnicas de recolha de dados**

Na recolha de dados sobre a turma e os alunos, nomeadamente, o nível etário, área de residência, contextos familiares, sociais e económicos, existência de retenções neste ou num outro ciclo de ensino, qualificação dos PEE, foram aplicados os documentos/inquéritos em vigor na escola, (cf. Anexo 1).

Após o tratamento dos dados dos inquéritos aplicados aos alunos (cf. Apêndice 1) e, para recolha de mais informação, procedemos à leitura e análise dos seus processos individuais.

Tendo por base estas informações, traçamos o primeiro perfil de cada um dos alunos da turma, que serviu de suporte às estratégias propostas pelo CT para a melhoria das suas aprendizagens. O pressuposto de que as instituições educativas poderão ser mais eficazes em matéria de resultados educativos “quando se toma em consideração as variações nas características e os níveis de desempenho desses estudantes à entrada para a escola [...]” (Lima, 2008, p. 137) esteve na base desta iniciativa.

A turma era constituída por vinte e nove alunos (catorze raparigas, quinze rapazes) e apresentavam idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Integrava três alunos com necessidades educativas especiais, uma com um currículo específico individual, e treze alunos com uma e/ou duas retenções em um dos ciclos. Três alunas, que tinham sido retiradas às famílias, encontravam-se institucionalizadas.

Com base nos dados apurados, constatou-se que treze alunos beneficiavam de escalão A ou B do ASE, pelo que podemos inserir a turma num contexto socioeconómico médio.

A turma parecia mostrar alguma heterogeneidade, verificando-se uma diversidade cultural quer dos alunos, quer das famílias onde estavam integrados, heterogeneidade que se verificou até mesmo no nível etário dos alunos que constituíam a turma.

Teve-se em atenção a mancha horária dos alunos, a distribuição das disciplinas pelos dias da semana e também as horas em que determinadas disciplinas eram lecionadas. As atividades letivas decorreram em tempos de 50 e/ou 100 minutos em conformidade com a legislação, a organização do currículo aprovada em Conselho Pedagógico e as linhas orientadoras do Projeto Educativo da Escola, anterior à agregação, com as disciplinas a acontecerem, maioritariamente, durante o período da manhã, libertando duas tardes por semana para outras atividades dos alunos.

Partindo dos pressupostos constantes no Projeto Educativo da Escola, nas suas dimensões pedagógicas e organizacionais, a diretora de turma fez, no início do ano letivo, a receção dos alunos e dos seus PEE. Na reunião, foram dadas a conhecer as dinâmicas da escola, mancha horária e as disciplinas do currículo dos alunos e as regras previstas no Regulamento Interno da Escola. Nessa reunião esteve presente um elevado número de PEE, pelo que foi o momento ideal para uma primeira abordagem no sentido de perceber quais as expectativas dos presentes em relação à escola onde estavam, na sua maioria, a entrar pela primeira vez. Foram dadas a conhecer as grandes prioridades do Projeto Educativo e abordados aspetos mais práticos que se prenderam com possíveis formas de comunicação entre todos os intervenientes.

Foram elaborados relatórios sobre a avaliação diagnóstica (cf. Anexo 2) realizada no início do ano letivo, em praticamente todas as disciplinas, para aferir o grau de conhecimentos e competências dos alunos à entrada de ciclo.

Decorrente da avaliação diagnóstica inicial, e em conformidade com os registos em ata de CT, datada de outubro de 2013, verificou-se que mais de 40% dos alunos da turma não tinha as competências essenciais necessárias à entrada de ciclo.

Foi aplicado questionário *online* sobre hábitos, métodos e práticas de estudo, no sentido de apoiar os alunos naquilo que alguns identificaram como um dos seus entraves ao sucesso. Responderam ao inquérito vinte e seis alunos de um total de vinte e nove, (cf. Anexo 6).

Dos resultados, constatámos que, embora 80% dos alunos tenha local próprio para estudar, 39% não o considerou totalmente calmo e silencioso. 58% referiu mesmo que, por vezes, é interrompido no seu estudo por outras pessoas e 19% afirmou ser interrompido frequentemente. Quanto à gestão do tempo, 4% disse que não dedicava nunca tempo ao estudo e 46% não dedicava tempo suficiente ao estudo. 46% teve dificuldade em estabelecer horários/rotinas de estudo. A falta de confiança antes dos testes foi revelada por 50% dos alunos e apenas 15% afirmou que estuda sempre muito antes dos testes, (cf. Apêndice 3).

No âmbito das atividades da Biblioteca Escolar (BE), integramos o Projeto “Sei Aprender” com o objetivo de contribuir para o sucesso educativo de todos os alunos, mediante o desenvolvimento sistemático e explícito de níveis das literacias, bem como do gosto pela leitura, com base na diferenciação do ensino e no recurso a práticas inclusivas, (cf. Anexo 4).

A preocupação da sociedade, pautada pela formação de cidadãos para a inserção na vida ativa, determinou as linhas de orientação do programa da disciplina de Oferta Complementar, que surgiu, assim, como uma oportunidade de parceria com a BE, na medida em que o domínio da literacia da informação se impõe como um ponto

essencial para uma integração social bem-sucedida. Formalizamos, desta forma, um programa a ser implementado, de forma flexível, na Oferta Complementar, para o sétimo ano, em articulação com os respectivos objetivos e metodologias, bem como com as Metas de Português para o terceiro ciclo do ensino básico.

A lecionação dos módulos no âmbito da disciplina de Oferta Complementar ficou a cargo da diretora de turma, que trabalhou em colaboração com a coordenadora da BE. A seleção dos módulos mais adequados partiu do diagnóstico inicial, realizado junto do grupo turma, tendo sido gerida em função das necessidades do mesmo, ao longo do ano letivo, de forma diversificada. A diferenciação do programa ajustou-se em função do Plano de Turma (PT), pelo que, neste caso, incidiu na organização e planificação do horário de trabalho/estudo dos alunos, visto que os mesmos tinham manifestado alguma dificuldade em fazer essa gestão, perdendo tempo no *facebook* ou a enviar *sms* para os colegas, tal como afirmaram.

Pretendíamos ajudar os alunos a gerirem o seu tempo de estudo, de acordo com as suas necessidades. Nesse sentido, semanalmente, os alunos elaboravam o seu horário de trabalho, especificando as horas que disponibilizavam para dormir, alimentação, aulas, atividades extracurriculares e atividades de estudo, (cf. Apêndice 2). Essa gestão era supervisionada pelos PEE, em casa, e acompanhada pela diretora de turma, na escola.

No final do ano letivo, foi aplicado questionário aos alunos para avaliação das atividades desenvolvidas no Projeto.

No âmbito da disciplina de Oferta Complementar, foi realizada, na última aula, uma entrevista na modalidade de *Focus Group* ou “grupo focal” para avaliação do trabalho desenvolvido na direção de turma.

Analisamos também os Indicadores de Desempenho Pedagógico, disponibilizados no final de cada um dos períodos letivos, e que serviram de ponto de referência para a reformulação de estratégias e medidas de apoio aos alunos, (cf. Anexo 3).

Partindo do pressuposto que

L'organisation du travail est efficace si l'enseignant sait évaluer de façon réaliste le niveau de ses élèves, leur degré d'autonomie et symétriquement de dépendance à son égard, leur dynamique relationnelle et leur capacité de coopérer, leur propension à fuir la tâche à la moindre occasion, leur attitude de défi ou de découragement face aux obstacles. En fonction de ces paramètres, la tâche sera dimensionnée différemment: longueur, difficulté, degré d'ouverture, étayage. (Perrenoud, 2012, pp. 16-18)

era necessário pensar nas estratégias a implementar para garantir que “todos” os alunos obtivessem “verdadeiramente” sucesso, porque

não se pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. É importante que as crianças saiam da escola com um patamar comum de conhecimentos. [...] A ideia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso. (Nóvoa, 2007)

Após este momento, decorreu uma reunião entre a diretora de turma e os PEE para dar a conhecer o plano de ação da turma. O objetivo passou por implicá-los no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos. A grande preocupação dos PEE aí presentes prendia-se com o número excessivo de alunos da turma. A maioria manifestou falta de informação sobre a realidade da escola e/ou baixas expectativas face ao papel da mesma.

Da análise à ata da primeira reunião de avaliação do CT verificou-se que os alunos, na sua maioria, revelaram um desempenho abaixo das expectativas dos docentes que constituíam o CT. Esta situação parece ter ficado a dever-se ao facto de alguns alunos apresentarem comportamentos desadequados que se refletiram no ambiente de sala de aula. A falta de concentração em contexto de sala de aula, associada à falta de estudo, segundo os docentes, poderia estar na origem dos resultados negativos apresentados nos elementos formais de avaliação.

Identificados problemas de assiduidade de um grupo significativo de alunos, registando-se mesmo um caso de elevado absentismo, bem como alguns problemas de

indisciplina, foi realizada nova reunião de CT, chamados a participar as duas representantes dos PEE e os representantes dos alunos.

Promovemos reuniões com os PEE, no sentido de perceber as causas que levavam os alunos a adotar determinados comportamentos e/ou a ausentarem-se das aulas. Esta decisão partiu do facto de entendermos que

Os nossos «maus alunos» (alunos considerados sem futuro) nunca vão sozinhos para a escola. O que entra na sala de aula é uma cebola: algumas camadas de tristeza, de medo, de inquietação, de rancor, de raiva, de desejos insatisfeitos, de renúncias furiosas, acumuladas sobre um fundo de passado humilhante, de presente ameaçador, de futuro condenado. Reparem, vejam-nos chegar, o corpo em transformação e a família dentro da mochila. A aula só pode começar realmente depois de pousarem o fardo no chão e descascarem a cebola. É difícil de explicar, mas às vezes basta um olhar, uma palavra amiga, um comentário de adulto confiante, claro e estável, para dissolver essas mágoas, aliviar os espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo. (Pennac, 2007, p. 60)

Chamados pela diretora de turma, houve PEE que não compareceram ou manifestaram algum desconforto em vir à escola. Apenas um número reduzido de PEE reuniu individualmente com a diretora de turma.

Partindo do pressuposto de que “os pais devem ser vistos como fontes de informação potencialmente valiosas sobre o progresso e a adaptação dos seus filhos [...] (Ilea, 1988, citado por Hargreaves, 2001, p. 68), reunir os PEE e alunos, pelo menos duas vezes por período, para discutir práticas de atuação pedagógica conjunta, considerou-se uma estratégia essencial para reduzir a indisciplina, melhorar a assiduidade e, conseqüentemente, os resultados escolares.

A ideia de corresponsabilizar os PEE na organização do estudo dos seus educandos, pareceu-nos ser um bom contributo para melhorar a gestão do tempo de estudo dos alunos. O projeto foi acompanhado presencialmente em situação de reunião e/ou contexto de sala de aula.

No total foram realizadas, ao longo do ano letivo, cinco reuniões com os PEE. Para além da receção em que estiveram presentes praticamente todos, uma vez que acompanharam os seus educandos, foram convocadas mais quatro reuniões: em outubro, para conhecimento detalhado do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e da Avaliação, para efetuar a eleição dos seus representantes e fazer um ponto da situação sobre a turma, decorrente da avaliação diagnóstica, entretanto realizada; em janeiro, em abril e em junho para entrega das fichas de avaliação trimestral e análise do comportamento, da assiduidade, da pontualidade, do aproveitamento e das atividades da turma.

Refletir sobre o nosso papel enquanto professores, sobre as nossas responsabilidades e obrigações para com os alunos, perceber de que forma podemos trabalhar juntos ou ainda decidir o que queremos que os nossos alunos aprendam, de que forma queremos que eles pensem e trabalhem, o que queremos que eles valorizem ou como queremos que eles vivam a escola, implica desenvolver processos de articulação entre todos os professores do CT e demais intervenientes na ação educativa.

Desmistificar a ideia de que as reuniões do CT não servem apenas para classificar os alunos e que os seus comportamentos “desadequados” devem ser entendidos à luz de vários fatores, foi uma tarefa árdua e complexa. Argumentos como “falta de respeito pelas regras de trabalho”; “reduzida participação nas aulas”, “falta de interesse dos discentes”; “comportamento desadequado”; “não realização de trabalho individual”; “falta de concentração e empenho nas atividades propostas em sala de aula”; “dispersão e conversas entre colegas durante a exposição de conteúdos” “poucos hábitos de trabalho e de estudo”; “pouco empenho nas tarefas propostas” foram alguns dos argumentos utilizados pelos docentes do CT para justificarem os maus resultados nas suas disciplinas.

O difícil foi quando solicitámos aos professores que circunscrevessem os problemas, pensassem nas estratégias a implementar para que os alunos superassem as dificuldades identificadas. Aí, apelou-se a uma maior responsabilização dos PEE.

Para inverter esta situação, a diretora de turma propôs aos docentes do CT que, para cada situação em desconformidade, seria preciso propor uma medida de superação. A título de exemplo, quando se afirmou que os alunos tinham poucos hábitos de trabalho, implementou-se o projeto promovido pela BE “Sei aprender”, onde os alunos elaboravam o seu plano de estudo semanal, supervisionado pelos PEE e pela diretora de turma.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Durante todo o ano letivo foram realizadas seis reuniões de CT que serviram, essencialmente, para fazer o balanço das estratégias implementadas e o impacto das mesmas nas aprendizagens dos alunos. A nossa prioridade passou por melhorar as práticas de ensino, o que implicou a reformulação das atividades de planeamento e de avaliação bem como das modalidades de apoio a implementar, porque passamos a entender que

[...] ensinar é isso mesmo: é recomeçar até ao nosso necessário desaparecimento como professores. Se não conseguirmos instalar os nossos alunos no presente do indicativo da nossa aula, se o nosso saber e o gosto de o levar até eles não pegarem nesses rapazes e raparigas, no sentido botânico do verbo, a sua existência descambará para as fendas pantanosas de uma carência indefinida. (Pennac, 2007, p. 60)

Insistir nos processos e procedimentos de autoavaliação foi uma das prioridades assumida pela diretora de turma, em reunião de conselho. Entendemos que esta prática poderia ser relevante para uma aprendizagem com qualidade. A par deste procedimento, foram aplicadas fichas formativas, mais amiúde, de forma a reduzir o volume de conteúdos, em cada elemento formal de avaliação, com o objetivo de levar os alunos a estudarem diariamente e a conseguirem maior confiança na realização das tarefas, reforçar a autoestima e estruturar a capacidade para projetos mais complexos.

As estratégias de ensino, sendo concretizadas de forma específica por cada professor na sua área ou disciplina, ou em várias delas, não podem deixar de ser tidas em conta, para serem eficazes com turmas cada vez mais acentuadamente diversas na sua constituição. A gestão colaborativa ao nível dos conselhos de turma [...] e a sua articulação permanente, num movimento de vaivém, com as orientações científicas e pedagógico-didáticas nos diferentes Conselhos de

Departamento, constitui assim um elemento também ele estratégico no plano da gestão curricular e pedagógico-didáctica. (Roldão, 2009, p. 75).

Na disciplina de Português, durante um tempo letivo, pequenos grupos de alunos (quatro ou cinco), foram acompanhados de forma mais individualizada, pela diretora de turma. Estes grupos homogêneos de alunos apresentavam uma constituição temporária, de acordo com as necessidades identificadas pela professora titular da turma, e eram alunos que evidenciavam mais dificuldades em determinados conteúdos lecionados. As aulas foram preparadas em conjunto pelas docentes, pelo que todos os conteúdos foram lecionados em simultâneo na turma e a estes alunos, mas de forma mais diferenciada.

Através do Projeto Dinâmicas de Apoio à Aprendizagem, os alunos que experimentavam dificuldades no seu percurso escolar ou que pretendiam obter um melhor desempenho na disciplina de Matemática, encontraram as condições necessárias para atingirem os seus objetivos, com o seu trabalho e com o apoio dos professores. Este projeto surgiu na escola, ainda antes da agregação, a partir do reconhecimento da existência de situações, pontuais ou prolongadas, em que os alunos “arrastavam” desconhecimento, ou aprendizagens apenas superficialmente realizadas, ao transitarem de ano com classificações ou níveis inferiores a três e/ou acumulavam retenções, que penalizavam os seus percursos e que estavam, muitas vezes, na base do abandono escolar. Mas este projeto também serviu para os alunos que desejavam melhorar os seus conhecimentos, competências e a qualidade das suas aprendizagens, apostando em resultados escolares elevados, consentâneos com as suas expectativas futuras. Este espaço de aprofundamento e consolidação de aprendizagens permitiu aos alunos da turma, num tempo de 50 minutos, extra-aula, ter apoio no estudo, auxílio na realização de atividades suplementares e esclarecimento de dúvidas em Matemática.

Houve necessariamente uma mudança de atitude por parte dos docentes do CT. Refletir mais pormenorizadamente nos problemas de cada um dos alunos e nas possíveis formas de resolução passou a ser uma prática, que, acreditamos, se deve ter

sentido, nomeadamente, nas decisões pedagógicas que estes docentes tomaram em sede de departamentos curriculares.

Fundamentar decisões, argumentar pelo exemplo e propor alternativas de mudança passou a ser obrigatório nas reuniões de CT. “Numa sociedade complexa, que partilha conhecimento, a finalidade última da liderança sustentável é as escolas tornarem-se *comunidades de aprendizagem profissional*.” (Hargreaves, 2007, p. 160)

Este processo de mudança não foi rápido nem pacífico, nem perfeito e contou com vários constrangimentos:

1. Recente agregação da escola ainda sem prioridades estratégicas definidas, sem objetivos claros nem sistemas de orientação concretos;
2. quebra nas relações interpessoais com a presença “imposta” de vários intervenientes novos e até desconhecidos na gestão, coordenação e organização da escola, agora sede do agrupamento;
3. rigidez na mancha horária dos docentes que não permitia reunir num tempo disponível comum;
4. excesso de burocracia com a duplicação de vários documentos modelo, em vigor no anterior agrupamento e que foram mantidos, e os da escola que nem sempre foram extintos, o que constrangia as ações a tomar.

O facto da diretora de turma ter desempenhado o cargo de diretora da escola nos últimos oito anos e de, por isso mesmo, ter um conhecimento pleno dos projetos em desenvolvimento na escola, um maior entendimento sobre os normativos legais em vigor e alguma prática na gestão de processos e procedimentos, poderá ter facilitado a celeridade de alguns procedimentos, o diálogo aparentemente credível e atempado e a partilha de informações entre todos, numa “lógica da confiança” a “que corresponde [...] o pressuposto de que cada indivíduo confia na competência e no trabalho do outro” (Alves, 1992, p. 14), muitas vezes mais do que na consciencialização das ações.

Por outro lado, essa posição poderá ter dificultado alguns processos, sobretudo, no que diz respeito às relações com a comissão administrativa provisória (CAP).

Lembramos a questão da constituição da turma: confrontada com a realidade de a turma ser constituída por vinte e nove alunos e não vinte, conforme previsto na legislação em vigor, e de contar com três alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente com um currículo específico individual e um outro com adaptações curriculares, quando a lei prevê, no máximo dois alunos com NEE, a diretora de turma contactou a CAP, no sentido de dismantelar a turma e repor a legalidade. Esta situação não foi consensual, pelo que a turma se manteve com o número de alunos inicial.

Parece-nos importante que as respostas pedagógicas sejam tomadas com responsabilidade, pelo que, tendo em conta as especificidades dos alunos que constituíam esta turma, entendíamos que a redução do número de alunos permitiria interações mais frequentes e um contacto com os professores mais personalizado. Consideramos que os alunos integrados em turmas mais reduzidas, distrair-se-ão menos, pelo que terão mais condições para melhorarem as suas aprendizagens.

Ainda na constituição da turma, e de acordo com a informação dada pela CAP, apenas foram tidos em conta critérios de continuidade (neste caso, alunos que estavam inseridos na mesma turma no sexto ano de escolaridade), contrariando o previsto no Regulamento Interno da Escola, ainda em vigor, que definia que “As turmas devem ser constituídas de forma a garantir grupos homogéneos, de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos” (Regulamento Interno, 2013). Alertada para esta desconformidade, também não houve abertura da CAP para possíveis alterações.

No ano letivo 2014/2015, a turma passou a ser constituída por 20 alunos, integrando dois com NEE, agora a frequentarem o 8º ano de escolaridade. A direção de turma foi atribuída à mesma professora.

No final do primeiro período, justificou-se o insucesso com o facto dos alunos não respeitarem as regras de intervenção discursiva como escutar os outros ou esperar pela sua vez para falar, o que, frequentemente, perturbava o bom funcionamento das aulas. A falta de concentração na realização das atividades propostas,

cumulativamente com os comportamentos incorretos e com a falta de assiduidade registada por alguns alunos, foram considerados fatores que contribuíram para o insucesso apresentado. Nesta reunião concluiu-se que o aproveitamento dos alunos era “fraco”. Verificou-se que, dos vinte e nove alunos inicialmente matriculados, uma aluna foi transferida para uma outra escola fora do país e 14 alunos obtiveram resultados inferiores a três (2 alunos com 5 níveis inferiores a três; 1 aluno com 6; 2 alunos com 7; 1 aluno com 8; 1 aluno com 9 e 1 com 11 níveis inferiores a três).

No terceiro período, registou-se uma melhoria dos resultados, visto que, dos vinte e oito alunos da turma, dezanove transitaram para o oitavo ano de escolaridade, havendo cinco alunos que recuperaram os seus resultados. Depreende-se que a taxa de transição registada foi de 68% e a recuperação relativamente ao primeiro período, de 63%.

Salientamos que os cinco alunos que melhoraram os seus resultados participaram em todas as atividades de promoção do sucesso implementadas, a saber, Projetos “*Sei Aprender*”, na organização e planeamento do tempo de estudo e *Dinâmicas de Apoio à Aprendizagem*, na disciplina de Matemática; aulas de apoio individualizado a Inglês, constituíram-se, com alguma frequência, num grupo de homogeneidade relativa a Português e participaram, de forma assídua, nos tempos de apoio ao estudo.

Três dos alunos retidos irão repetir o sétimo ano de escolaridade. Este encaminhamento deveu-se ao facto de não haver nenhuma retenção em qualquer um dos ciclos anteriores. A decisão foi tomada por todos os professores das várias disciplinas, que entenderam que, embora não seja benéfico para nenhum aluno a situação de retenção, tendo em conta o perfil e a idade dos discentes, o contexto socioeconómico e cultural, esta retenção, no início de ciclo, poderia trazer resultados positivos no desempenho escolar de cada um.

Seis dos alunos que ficaram retidos por falta de aproveitamento foram encaminhados para a frequência do curso vocacional do ensino básico, a iniciar no ano letivo 2014/2015, nesta escola.

Estes cursos, criados pela Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro, pretendem dar resposta aos alunos que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente para aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes e com idade superior aos treze anos.

O encaminhamento para o curso vocacional foi feito após um processo de avaliação vocacional, pela psicóloga da escola, sob proposta do CT, ouvidos os PEE e os alunos, que manifestaram ser esta a via mais adequada às suas necessidades de formação. Estes alunos encaixavam no perfil deste curso, dado que todos eles tinham mais de catorze anos e retenções anteriores quer neste ciclo de ensino quer em outros ciclos.

Embora manifestassem vontade em concluir os estudos e em frequentarem aquela escola, os alunos em causa, registavam elevados níveis de falta de assiduidade.

Um aluno ultrapassou mesmo o limite de faltas a todas as disciplinas logo no segundo período. O aluno, no entanto, não faltava às aulas de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, uma disciplina com características mais práticas e pela qual o aluno parecia nutrir algum interesse. No cumprimento do estipulado no artigo 20º da Lei nº 51/2012, de 05 de setembro, dado que o aluno se encontrava dentro da escolaridade obrigatória, foram definidas as medidas de recuperação e de integração, para serem aplicadas durante o terceiro período, mas o aluno nunca compareceu.

Por se tratar de um caso de abandono escolar, foram chamados a intervir, para além do pai do aluno, que não conseguiu sozinho encontrar solução para o problema, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), que encaminhou o processo para o Tribunal. Importa referir que este aluno já estava a repetir o sétimo ano e que, no ano letivo anterior, tinha sido alvo de vários processos disciplinares. Ainda durante este ano letivo foi-lhe aplicado um processo disciplinar por agressão física a um docente. Contactado pela diretora de turma, o pai esteve sempre presente, mas sem respostas para o problema. O aluno foi encaminhado para o serviço de psicologia e para o gabinete de apoio ao aluno, mas sem sucesso. A direção da escola

levou o caso para a CPCJ que não conseguiu resolver e que enviou para o tribunal. O aluno encontra-se atualmente a frequentar um curso vocacional.

Um outro caso de encaminhamento para o curso vocacional foi o de uma aluna com NEE, avaliada ao abrigo das alíneas a) apoio pedagógico personalizado e b) adequações curriculares individuais do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro. Sendo reconhecida a necessidade do reforço positivo e da valorização pessoal, no sentido de estimular a autoconfiança da aluna durante a execução das tarefas, para que não se desinteressasse e desligasse das mesmas, foram implementadas estratégias no sentido de alterar a sua atitude. Dessas medidas constaram a integração temporária da aluna em grupos da homogeneidade relativa, mais reduzidos, e que permitiam um maior acompanhamento das suas aprendizagens. No entanto, a atitude desta manteve-se sempre “fechada” a qualquer tipo de estímulo. A aluna não tinha cadernos diários organizados e nunca fazia os trabalhos de casa. Apesar de todos os esforços efetuados pelos professores, na adequação de materiais, bem como nos aspetos formais da avaliação, a atitude da aluna manteve-se impermeável a qualquer tentativa de diálogo, inviabilizando a tutorização do seu trabalho por parte dos professores. Para além disso, registava um elevado número de faltas em praticamente todas as disciplinas, exceto à disciplina de Educação Física onde a aluna mostrava estar integrada.

Pareceu-nos que o direcionamento destes alunos para um outro tipo de curso poderia ser uma resposta positiva. Percebemos que “mantendo as regras da gramática escolar, dando aos alunos mais do mesmo” (Cabral, 2014, p. 44) não iria melhorar as suas competências. Não havendo, nesta escola pública, outra alternativa ao currículo nacional, pensámos que o modelo de escolarização protagonizado pelos cursos vocacionais, em que o aluno aprenderia a trabalhar através de atividades múltiplas e variadas, em equipa, seria uma alternativa.

Um dos casos de sucesso, foi o de uma aluna, também ela avaliada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Estamos a falar de uma aluna, retirada à família, institucionalizada, à qual tinha sido aplicado um currículo específico individual.

A aluna revelava um historial de comportamentos desviantes e até mesmo agressivos. Pretendíamos, neste caso, que a aluna em causa desenvolvesse competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade. O CT, em conjunto com a professora da educação especial, optaram por integrá-la na turma às disciplinas de Francês, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Física e Educação Visual, sendo Português e Matemática de cariz funcional. Para esta decisão contribuiu a vontade da aluna em participar nas atividades destas disciplinas. Percebemos que esta vontade se ficou a dever à empatia que ela sentia com os referidos professores, mais do que propriamente pelos conteúdos das mesmas. Durante o tempo restante, a aluna frequentou um Despiste Vocacional na área de cozinha, num Centro de Reeducação e Integração local, onde permanecia dois dias por semana.

Podemos dizer que a aluna apresentou progressos significativos relativamente ao cumprimento dos objetivos definidos no seu currículo. Manifestou melhorias ao nível do controlo do seu comportamento, bem como dos seus impulsos. A implementação de diferentes estratégias, com vista ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e adequação do comportamento nos diferentes contextos das aprendizagens, proporcionaram à aluna uma melhoria significativa dos seus desempenhos. Relativamente ao desenvolvimento de competências específicas na área profissional dos serviços domésticos, atingiu, com sucesso, todos os objetivos definidos no seu Despiste Vocacional. Importa referir que a aluna beneficiou de psicoterapia individual, duas vezes por semana.

No âmbito do projeto “Sei Aprender”, foi disponibilizado um tempo semanal, fora do horário escolar, para apoiar alunos no seu estudo. A atividade tinha caráter opcional e foi acordada entre todos os intervenientes (alunos, diretora de turma, professores e PEE). A diretora de turma disponibilizou tempo da sua componente individual para ensinar os alunos a estudar. Esta ação foi operacionalizada graças aos contributos dos diferentes professores da escola, dos diferentes grupos de recrutamento, que, de acordo com as suas possibilidades, puderam estar presentes nesses momentos e esclarecer dúvidas aos alunos sobre as diferentes matérias. A assiduidade de um grupo

de alunos (nem sempre eram os mesmos) permitiu que gerissem melhor o seu tempo de estudo e encontrassem a sua melhor forma de estudar e aprender. Sem caráter de obrigatoriedade, os alunos “apareciam” porque sabiam que iam ser ajudados, fosse na leitura de um mapa, na interpretação de um texto, na exploração de um dicionário, na realização de uma ficha ou na produção de um texto escrito. Tendo em conta o elevado número de alunos na turma e, não obstante as tentativas de mudança, as práticas da maioria dos professores continuaram a ser excessivamente homogêneas e uniformes, estes tempos permitiram alguns momentos de efetiva diferenciação pedagógica com os “melhores” alunos a cooperarem com os que apresentavam mais dificuldades, entreajudando-se nas atividades que estavam a desempenhar. Pensamos que, em determinados momentos, o facto de os alunos poderem “ensinar” os seus colegas e/ou ajudarem o professor no processo de ensino/aprendizagem trouxe benefícios para todos.

Procedeu-se também à avaliação das atividades desenvolvidas no Projeto “Sei Aprender”. Das respostas dadas, através de questionário, verificou-se que 65% dos alunos considerou que a realização da atividade lhes permitiu analisar a sua ocupação semanal, de forma parcial ou plena; 73% indicou que esta atividade lhes permitiu verificar se dedicaram o tempo necessário ao estudo, de forma parcial ou plena; 65% considerou que a atividade os ajudou a refletir sobre as causas das dificuldades em estudar; 77% considerou esta atividade útil ou muito útil para a organização do estudo. Se a sensibilização dos alunos foi francamente positiva, já o impacto nas rotinas de estudo foi mais contido uma vez que apenas 46% dos alunos afirmou que esta atividade os induziu a cumprir um horário de estudo. A maioria dos alunos, 61% por cento, considerou que esta atividade lhes conferiu ferramentas para planificarem melhor o seu estudo, (cf. Anexo 5).

No âmbito da disciplina de Oferta Complementar, foi realizada, na última aula, a avaliação do trabalho desenvolvido na direção de turma. Os alunos foram colocados em círculo e, durante cinquenta minutos, responderam a um conjunto de questões, em formato de entrevista. Foi-lhes explicado o objetivo deste *Focus Group* ou “grupo focal” e a necessidade de cada um ser o mais honesto possível nas respostas. Das

opiniões emitidas, salientam-se os aspetos mais positivos, como a preocupação que houve por parte da diretora e dos professores do CT em garantir que todos os alunos melhorassem os comportamentos e os resultados escolares; a disponibilidade da diretora de turma para os apoiar no estudo e para os ouvir, mesmo fora do tempo das aulas. Os aspetos menos positivos realçados pelos alunos foram o tempo disponibilizado pela diretora de turma para estar com eles, que consideraram insuficiente, e ainda o facto de não terem realizado nenhuma visita de estudo que, segundo eles, teria promovido o convívio entre os professores e os alunos da turma.

Partindo do pressuposto de que os resultados dos alunos não se baseiam apenas nas taxas de transição e de retenção, e que no processo educativo de todos os alunos, o mundo das relações sociais deve ser tido em conta, poderemos afirmar que, a este nível, os alunos mostraram melhores resultados. De acordo com os docentes do CT, estes alunos tornaram-se mais “colaborativos”, com “fortes relações sociais e de amizade” demonstraram um “elevado espírito de entreajuda”, e “interesse em aprender mais”.

Para a melhoria dos resultados dos alunos, foram essenciais as ações com os PEE. Com o intuito de promover uma relação mais estreita entre a família e a escola, os contactos com os PEE foram sempre realizados num ambiente cordial, onde se tentou privilegiar uma atitude positiva. Habitados a serem chamados à escola apenas em situações negativas, os PEE passaram a ter uma atitude mais consentânea com a escola, partilhando os problemas e formas de os resolver. Esta mudança de atitude, resultou numa maior participação dos PEE no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, que se refletiu no acompanhamento ao estudo em casa e numa melhor gestão das atividades curriculares e extracurriculares, assegurando as horas de estudo necessárias aos alunos.

## **Conclusões**

Com este projeto, pretendemos por em foco os processos e procedimentos que desenvolvemos, enquanto diretora de turma, e que poderão ter contribuído para a

melhoria das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares, embora não possamos provar que, de facto, uns estão diretamente dependentes dos outros, uma vez que existem outros fatores externos que não entraram em linha de conta neste projeto, nomeadamente os diferentes contextos familiares, sociais e económicos de cada um dos alunos.

No entanto, de acordo com a interpretação da literatura relacionada com a esta área de estudo, podemos inferir que a forma como a diretora de turma “operou” influenciou diretamente o desempenho dos docentes que constituíram o CT; que as suas ações tiveram consequências no comportamento dos alunos e, por conseguinte, na forma como aprenderam, com impacte óbvio nos seus resultados escolares e ainda que a sua interação com os PEE melhorou o processo de ensino e aprendizagem.

Este projeto incidiu precisamente no trabalho desenvolvido pela diretora de turma, centrado fundamentalmente em três eixos: professores, alunos e PEE.

Se pensarmos que o planeamento das atividades de gestão do CT está, antes de mais, a cargo do diretor de turma, podemos então afirmar, que é a este que cabe considerar os aspetos mais relevantes do desenvolvimento da ação estratégica. Na linha de Roldão, todas as reuniões de CT serviram para uma “análise da situação da turma e balanço da acção dos professores, planeamento de estratégias, preparação de discussão de critérios e instrumentos de avaliação, aspectos todos centrados na aprendizagem dos alunos.” (Roldão, 2009. p. 76)

Uma vez que tínhamos a “vantagem” de conhecer os métodos de trabalho de todos os docentes do CT, foi possível assumir compromissos e redefinir estratégias de trabalho que pudessem ter em conta a heterogeneidade da turma e a sua dimensão.

Tentámos ultrapassar aquela ideia de que “a culpa do insucesso é sempre dos alunos porque não estudam e dos pais porque não educam” e passámos a admitir que

a responsabilidade (em graus variáveis, evidentemente) é de todos. E cada uma das partes tem de se determinar a procurar a sua quota-

parte na cura necessária. Ninguém já fez tudo o que poderia fazer para melhorar os resultados escolares. (Alves, 2014)

Refletir sobre as possíveis práticas de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula ou nos diferentes tipos de apoio, em grupo ou individual, estabelecer parcerias com outras estruturas da escola, nomeadamente a BE, mas também com outras entidades externas à escola, foram algumas das atividades assumidas pelos docentes e que contribuíram para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

E se o

universo complexo das relações humanas e da interação social é sempre potencialmente instável e conflitual. A dimensão organizacional desse universo não é mais que o conjunto dos mecanismos empíricos pelos quais ele é estabilizado e que permitem construir a cooperação e a coordenação indispensáveis entre as iniciativas, as ações e as condutas dos diferentes participantes. (Friedberg, 1995, p. 10)

Ao entendermos que a Escola deve estar essencialmente focada na forma como as crianças e adolescentes aprendem a estudar, a trabalhar e a conviver, criámos espaços e ferramentas que permitiram aos alunos melhorarem as suas aprendizagens: ensinar e aprender técnicas e métodos de estudo, com momentos de trabalho autónomo e em grupo, em que os alunos tiveram a oportunidade de cooperar e partilhar saberes uns com os outros, esclarecer dúvidas e discutir problemas; argumentar e contra argumentar, de forma séria e crítica.

A proximidade entre o empenho e o desempenho é mais do que uma coincidência alfabética. O encorajamento do professor, por sua vez, contribui sobremaneira para estreitar ainda mais essa proximidade, sobretudo quando ele, o professor, é visto pelo aluno como exigente, sabedor, rigoroso, ou seja, quando o elogio não é gratuito. (Hargreaves, 1998, p. 24)

Foram espaços de trabalho onde os alunos permaneciam de forma espontânea, de sua livre vontade e, só por isso, acreditámos que terão contribuído para uma maior e melhor aprendizagem de todos os que neles participaram. O facto de se consciencializarem para o tempo que cada um deve disponibilizar para o seu estudo e a melhor forma de o fazerem, foram condição para o sucesso dos seus resultados. Entendemos, pois, que foram criadas as condições necessárias para que todos os

alunos melhorassem as suas competências e obtivessem os melhores resultados, a curto e até mesmo a longo prazo.

Mas o trabalho do professor, contrariamente ao de outras profissões, depende da colaboração do aluno. E será sempre difícil ensinar alguém que não quer aprender. Se pensarmos que a presença do aluno na Escola nem sempre é um ato de vontade, mas uma imposição da lei, através da escolaridade obrigatória, e/ou dos PEE, podemos perceber que alguns não tivessem conseguido transitar de ano. Ainda assim considerámos que esses alunos melhoraram os seus comportamentos e, portanto, entendemos que, de uma forma ou outra, também eles conseguiram melhorar as suas aprendizagens. A propósito deste assunto, Nóvoa remete para o tema da “ausência de sociedade” e salienta a “importância do professor repensar o seu trabalho no quadro de novas redes e relações sociais”. (Nóvoa, 2001)

A forma como liderámos e assumimos compromissos com cada um dos alunos da turma, através de um diálogo sistemático, assente em critérios de equidade e de justiça, num saber ouvir permanente, permitiu criar laços que ainda hoje persistem, e que contribuíram para a dissolução de alguns dos problemas inicialmente identificados. A partir do momento que conhecemos os constrangimentos, pudemos “reconstruir os jogos” entre os diferentes atores bem como as possíveis formas de regulação.

Nesta perspectiva, a primeira exigência é o estabelecimento de uma relação de empatia com os actores do campo em questão, relação que, só ela, permite que se «penetre» nas lógicas particulares destes últimos e que se possa compreendê-la a partir do interior. (Friedberg, 1995, p. 301)

A verdadeira liderança, a nosso ver, manifestou-se precisamente nos laços criados entre as pessoas, que permitiram melhorar as relações de afetividade entre todos e, desta forma, reforçar as afinidades dos alunos com os seus pares, com os professores e com a diretora de turma, e essa forma de estar e de sentir o outro refletiu-se no trabalho que realizaram, na forma como participaram nas atividades da turma e da escola e no investimento que fizeram nas relações entre todos.

E se *à priori* a imposição e o exercício de relações de autoridade e de poder têm um grande lugar, o compromisso pessoal, os laços afectivos, ou um espírito de sacrifício, não deixam de existir e contribuem sempre para o seu funcionamento satisfatório. (Friedberg, 1995, p. 14)

Nas relações com os PEE, mantivemos um diálogo construtivo e aberto, na procura dos melhores parceiros – eles mesmos. Nas diversas reuniões estabeleceram-se laços de confiança e assumiram-se compromissos de entreaajuda, uma vez que é na complementaridade que entendemos que as ações funcionam.

No respeito pelas diferenças, tentámos ver o melhor que cada um dos alunos tinha para dar e partimos daí, juntos, para a solução dos problemas. Nesta parceria encontrámos a melhor das soluções para superar, ou pelo menos, para reduzir as dificuldades dos alunos. Juntámos as vozes e falámos em unísono no tempo em que os alunos deviam reservar para o estudo, nos melhores métodos e técnicas para aprenderem, na supervisão e controlo de determinados comportamentos, nas atividades que deviam desenvolver dentro e fora da escola, nas melhores formas de comunicação, enfim, em tudo o que dizia respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Para responder a todas as funções do diretor de turma, percebemos que este não poderá nunca limitar-se apenas ao conhecimento dos normativos legais e dos processos e procedimentos administrativos que lhe estão inerentes. Ele precisa, antes de mais, de ter a visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade local. Precisa de ser construtivo, para poder criar dinâmicas de trabalho cooperativo. Precisa de ser reflexivo, proporcionando a todos os intervenientes, pausas para pensar, planear, implementar, reformular e acima de tudo, precisa de ser cordial e afetuoso nas relações que mantém.

## Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção - as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte* (2ª Edição ed.) ASA Editores II, S.A.
- Alves, J. M. (2014). 10 notas sobre os rankings das escolas. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2014/11/10-notas-sobre-os-rankings-das-escolas.html>. [consultado em 15/12/2014].
- Alves, S. M., & Dullius, G. (2013). Processos interativos em sala de aula: Reflexões sobre a mediação da escola para o desenvolvimento humano., 2 (27) -77-96.
- Antunes, F. & Sá, V. (Ed.). (2010). *Públicos escolares e regulação da educação - lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Apple, M. W. (Ed.). (2001). *Educação e poder* [Education and Power] (J. M. Paraskeva Trans.). Porto: Porto Editora, Lda.
- Barroso, J. (Ed.). (2003). *A escola pública - regulação, desregulação, privatização* (1ª ed.) Edições Asa.
- Barroso, J. (Ed.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* Educa.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona De Educação*, 23, 77-93.
- Bogdan, R. & B. (Ed.). (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (Ed.). (2003). *Como melhorar as escolas - estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* (1ª Edição ed.). Porto: ASA Editores, S.A.
- Bolívar, A. (Ed.). (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (Ed.). (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso - os projetos fénix, turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Costa, J. A. (Ed.). (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (Eds.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* Universidade de Aveiro.
- Cunha, P. (Ed.). (2001). *Conflito e negociação*. Porto: ASA Editores II, S.A.

- Estêvão, C. V. (Ed.). (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Figueiredo, I. (Ed.). (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Formosinho, J. (2014). Como organizar a escola para o insucesso. [Em linha]. Disponível em: <http://ter-rear.blogspot.pt/2010/03/como-organizar-escola-para-o-insucesso.html>. [consultado em 21/11/2014].
- Friedberg, E. (Ed.). (1993). *O poder e a regra - dinâmicas da acção organizada* [Le Pouvoir et la Règle - Dynamiques de l'action organisée] (Armando Pereira da Silva Trans.). Instituto Piaget. doi:972-8245-02-5
- Gambôa, R. (Ed.). (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey* (1ª Edição ed.). Porto: ASA Editores, S. A.
- Gil, A. C. (Ed.). (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- Guerra, M. S. (2014). 10 verbos para aprender. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blog-spot.pt/2009/11/10-verbos-para-aprender.html>. [consultado em 21/11/2014].
- Hargreaves, A. & Fink, D. (Ed.). (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (Eds.). (2001). *Educação para a mudança - reinventar a escola para os jovens adolescentes* Porto Editora.
- Lima, J. Á. (Ed.). (2008). *Em busca da boa escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., Silva, E. A., Torres, L. L., Sá, V. & Estêvão, C. V. (Ed.). (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (Ed.). (2003). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica* (2ª edição ed.). São Paulo - Brasil: Cortez Editora.
- Lopes, M. J. (2014). Chumbos ajudam alunos desfavorecidos a "colmatar deficiências que têm em casa". [Em linha]. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/chumbos-ajudam-alunos-desfavorecidos-a-colmatar-deficiencias-que-tem-em-casa-1677565?page=-1>. [consultado em 16/12/2014].
- Loureiro, C. (Ed.). (2001). *A docência como profissão-culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional* (Edições Asa ed.) 1ª edição.

- Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *As organizações escolares em análise* (1ª ed.) Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2014). Dilemas da profissão docente. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2014/06/dilemas-da-profissao-docente.html>. [consultado em 21/10/2014].
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público de educação: imagines, narrativas e dilemas. In Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2014). Uma escola centrada na aprendizagem. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2014/04/uma-escola-centrada-na-aprendizagem.html>. [consultado em 21/10/2014].
- Pennac, D. (Ed.). (2009). *Mágoas da escola* [Chagrin d'école] (I. S. Aubyn Trans.). Porto Editora.
- Pereira, A. (Ed.). (2004). *Educação multicultural teorias e práticas* (1ª Edição ed.). Porto: ASA Editores, S.A.
- Perrenoud, P. (Ed.). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différencié*. Paris: ESF.
- Ramos, C. C., Alves, J. M., Amorim, J. P., Santos, J. R., Aires, L., Roldão, M. C., Gaspar, M. I., & Santos, M. (Ed.). (2013). *Memórias de Professores Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (Ed.). (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2003). *Educar e conviver na cultura global* (1ª ed.) Edições Asa.
- Sergiovanni, J. T. (Ed.). (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* [Leadership for the schoolhouse] (A. Boaventura Trans.). Porto: ASA Editores, S.A.
- Sergiovanni, J. T. (Ed.). (2004). *O mundo da liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação: Edições ASA.
- Thomas, N. (Ed.). (2009). *O melhor de John Adair sobre liderança e gestão* [The Best of John Adair on Leadership and Management] (M. R. Heitor Trans.). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

Trindade, R. & Cosme, A. (Ed.). (2010). *Educar e aprender na escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (Ed.). *Parte I fundamentos da aprendizagem social e emocional*.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, n.º 79/08 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro

Lei n.º 51/ 2012, de 05 de setembro

Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. Diário da República, n.º 187/12 - 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

## Apêndice 1 - Grelha de caracterização da turma

Aluno			Pai		Mãe		Nº de Irmãos Idade	Com Quem Vive	Problemas De Saúde	Localidade Onde Vive Telefone	Ajuda Nos T.P.C	Escalão ASE*	Retenção Anos	Computador Net
Número	Nome do aluno	Idade	Profissão	Habilitações	Profissão	Habilitações								
		12	Pedreiro	6º ano	Aux. Ed.	9º ano	1	Pais e irmão	-		Mãe	-	1	Sim
		13	-	-	Costureira	-	-	Mãe	-		-	A	2	Sim
		14	-	-	Doméstica	5º ano	-	Mãe	-		Mãe	A	2	Sim
		12	Motorista	6º ano	Aj. Ocup	12º ano	3	Pai e irmãos	-		-	B	-	-
		14	Prof. Seg	12º ano	Emp. Bal	9º ano	4	Pais e irmãos	-		Pai	-	2	Sim
		13	-	-	-	-	-	Lar raparigas	-		Tutora	A	1	Sim
		15	-	-	-	-	-	Lar	-		Tutora	A	2	Sim
		14												
		14												
		12	Op. Fabril	6º ano	Op. Fabril	4º ano	1	Pais e irmão	-		-	-	Não	Sim
		11	Empresário	12º ano	Empresário	12º ano	1	Pais e irmão	-		Mãe	-	Não	Sim
		14												
		12	Op. Fabril	-	Op. Fabril	-	-	Pais	-		-	-	Não	Sim
		12	Bancário	-	Ass. de consultório	-	2	Mãe e irmãos	-		-	A	Não	Sim
		12	Ed. infância	Lic.	Psicóloga	Lic.	1	Pais e irmão	-		Pais	-	Não	Sim
		12	GNR	12º ano	Escriturária	12º ano	1	Pais e irmã	-		-	-	Não	Sim
		12	Militar	12º ano	Desemp.	12º ano	2	Pais e irmãos	-		Pais	-	Não	Sim
		13	Padeiro	-	Farmacêutica	-	2	Pais	-		-	-	1	Sim

Aluno			Pai		Mãe		Nº de Irmãos Idade	Com Quem Vive	Problemas De Saúde	Localidade Onde Vive Telefone	Ajuda Nos T.P.C	Escalão ASE*	Retenção Anos	Computador Net
Número	Nome do aluno	Idade	Profissão	Habilitações	Profissão	Habilitações								
		14	-	-	-	-	-	-	-		Monitoras	A	2	Sim
		12	Reformado	6º ano	Emp. fabril	4º ano	2	Pais e irmã	-		Irmã	B	Não	Sim
		14	-	-	-	-	-	-	-		-	-	2	Sim
		12	-	-	-	-	-	-	-		-	-	1	Sim
		12	Oper. Fabril	6º ano	Administrativa	Bacharelato	1	Pais e irmã	-		Mãe	-	Não	Sim
		12	Empres.	8º ano	Decoradora	9º ano	-	Pais	-		Mãe	B	Não	Sim
		12	Estucador	12º ano	Desemp.	12º ano	1	Pais e irmã	-		-	B	Não	Sim
		14	Padeiro	9º ano	Cozinheira	6º ano	1	Pais e irmão	-		Mãe	A	1	Sim
		12	-	-	-	-	-	Avó	-		Madrinha	-	Não	Não
		12	-	-	Gasolineira	-	-	Mãe	-		Mãe	B	Não	Sim
		13	Oper. Máq.	12º ano	Costureira	Bacharelato	1	Pais e irmão	-		Mãe	B	Não	Sim

## Apêndice 2 - A distribuição do meu tempo

Para organizar o seu tempo, tem de começar por analisar as suas atividades diárias habituais ao longo da semana.

Utilize o seguinte código de cores para identificar os tipos de atividades diárias

**Vermelho** - tempo ocupado em aulas;

**Azul** - tempo ocupado a estudar;

**Laranja** - tempo que dedica a explicações e/ou apoios;

**Preto** - tempo despendido em transportes;

**Roxo** - tempo que ocupa em atividades não escolares, fixas e regulares, como desporto, aprendizagem de música ou outra atividade que costume ter;

**Verde** – Lazer e família;

**Castanho** - tempo para dormir

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	sábado	domingo
8h							
9h							
10h							
11h							
12h							
13h							
14h							
15h							
16h							
17h							
18h							
19h							
20h							
21h							
22h							
23h							
24h							

Calcule o total de tempo semanal despendido com cada tipo de atividade:

Atividade	Tempo
Aulas	
Estudo	
Explicações/apoios;	
Transportes	
Atividades não escolares, fixas e regulares	
Lazer e família	

**Partindo do princípio de que deve estudar, no mínimo, 10 horas semanais, pode disponibilizar mais tempo para estudar?** Sim  / Não

Nota: contabilize o tempo despendido em explicações e apoios como tempo de estudo.

**Procure explicar as razões quando se afirma o seguinte:**

«Esqueci-me do que tenho de fazer hoje»

---

«Passei a tarde em casa, mas não terminei nada»

---

«Não pude estudar: ontem tive treino de basquetebol e dentista.

---

«Preciso de descontraír!»

---

---

## O meu novo horário de estudo

Para dedicar mais tempo ao estudo:

Programa as atividades, quer diárias quer semanais. Despenda, por exemplo, 15 minutos para o fazer ao domingo.

Separe claramente o estudo do divertimento

Não adie o início do estudo.

Aproveite os momentos perdidos (no autocarro, na sala de espera do médico).

Antecipe o horário em relação aos prazos (as disciplinas de amanhã, os testes, os trabalhos).

Habitue-se a encarar o **estudo** como um **prazer**. Se conseguir manter desperta a sua curiosidade, verá como o trabalho se torna mais fácil.

Preencha a seguinte tabela, respeitante ao seu novo horário geral de estudo, a adaptar semanalmente.

Horário (nº horas)	Manhã	Tarde	Noite
<b>Dias</b>			
Segunda-feira	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Terça-feira	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Quarta-feira	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Quinta-feira	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Sexta-feira	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Sábado	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)
Domingo	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)	Das ____ horas às ____ horas ( __h)

## Plano Individualizado de Estudo

Como planificar e organizar semanalmente o estudo?

A planificação deve ser ajustada ao longo da semana se surgirem imprevistos.

Não deve ficar preso ao horário quando se trata de terminar um trabalho.

### O que tenho de fazer em cada dia da semana? (Comece pela 2ª feira)

Trabalhos de casa das disciplinas

de \_\_\_\_\_

Rever a matéria, para o dia seguinte, dada nas aulas de \_\_\_\_\_

Preparar o teste de \_\_\_\_\_

Fazer revisões da matéria \_\_\_\_\_ da disciplina de \_\_\_\_\_

## Como distribuir as atividades?

**Elabore um plano de estudo, a partir da definição de três momentos fundamentais:**

**Momento de preparação** - 5 minutos: preparação do material necessário para evitar posteriores interrupções e quebras de atenção e rendimento.

**Tempo de estudo** - 30 a 45 minutos: ao fim deste tempo, o estudo já não dá o rendimento pretendido, pelo que convém descansar um pouco.

**Tempo de descanso** - 5-10 minutos: não devem ser dedicados a atividades demasiado motivadoras (ex: computador, TV), que poderiam fazer perder a motivação para regressar ao estudo.

**Ajuste o plano de trabalho às condições e às circunstâncias particulares da sua vida pessoal e escolar.**

**Dê mais tempo às disciplinas em que tem mais necessidade de estudo:**

Disciplinas mais complicadas;

Impliquem aprendizagens mais longas.

**Tente associar as disciplinas de que gosta mais com as que gosta menos, para evitar que estude sempre quer as mesmas disciplinas quer as disciplinas que mais gosta.**

Comece pela disciplina de dificuldade média e de que gosta mais;

Continue com as disciplinas mais difíceis;

Deixe as disciplinas mais fáceis para o fim;

Não gaste todo o tempo de que dispõe numa sessão de estudo a estudar apenas uma única disciplina para que não lhe falte tempo para estudar a matéria das outras disciplinas.

**Preveja pequenos intervalos de 5-10 minutos para descansar.**

Vá aumentando, aos poucos, o tempo que dedica ao estudo. É importante definir objetivos que possa cumprir e sentir que os cumpriu bem.

**De que material vai precisar?**

Pense no material necessário: manuais, cadernos diários, dicionários, máquina de calcular, lápis, borracha ou outros;

Coloque todo esse material no local de estudo.

**O que vai fazer exatamente?**

Que assuntos/matérias vai estudar?

Em que capítulos/páginas do manual está essa matéria?

Em que lições do caderno está essa matéria?

Que atividades vai fazer para estudar?

**Algumas sugestões acerca dos objetivos de estudo:**

O que vou estudar?	
Respostas que ajudam pouco	Respostas que podem ajudar
Estudar Inglês	Preparar o próximo teste de Inglês.
Estudar Matemática	Fazer os exercícios da matéria que demos ontem na aula de Matemática.
Estudar História.	Estudar a matéria da última aula que tivemos História.
Estudar Ciências.	Tirar dúvidas que tive ao estudar para o teste de Ciências.
Estudar Português.	Escrever o texto que a Professora pediu para Português.
Estudar Físico-química.	Resolver os problemas que vão sair no teste de Físico-química.

<b>O que vou estudar?</b>	
<b>Respostas que ajudam pouco</b>	<b>Respostas que podem ajudar</b>

<b>Como é que vou estudar?</b>	
<b>Respostas que ajudam pouco</b>	<b>Respostas que podem ajudar</b>
Ler o livro de Ciências.	Ler da página 23 à página 29 do livro de Ciências. Comparar com os apontamentos. Fazer um resumo da matéria.
Estudar Português	Consultar o livro de Português. Fazer um esquema do texto. Escrever o texto.
Preparar o teste de Inglês.	Consultar os sumários de Inglês. Fazer os exercícios do livro.

Plano Individualizado de Estudo

Horário (nº horas) Dias	Disciplinas	O que vou estudar?	Como é que vou estudar?	Avaliação/Observações	Soluções de melhoria
Segunda-feira (__/__/__)	_____ Das ____ horas às ____ horas ( ____ h) _____ Das ____ horas às ____ horas ( ____ h) (...)			Cumpri? Sim <input type="checkbox"/> / não <input type="checkbox"/>	
				Dúvidas? Sim <input type="checkbox"/> / não <input type="checkbox"/>	Exercícios ... da pág. .. Assunto ... Voltar a estudar ... Pedir ajuda ...
				Informação suficiente? Sim <input type="checkbox"/> / não <input type="checkbox"/>	Estudar também a partir de ...
				Tempo adequado? Sim <input type="checkbox"/> / não <input type="checkbox"/>	O que faria com mais tempo?
Terça-feira	(...)			(...)	
Quarta-feira					
Quinta-feira					
Sexta-feira					
Sábado					
Domingo					

## O meu Contrato de Estudo

Na qualidade de aluno participante no projeto “Sei aprender”, comprometo-me a:

<b>Objetivos</b>	<b>A manter</b>	<b>A melhorar</b>
Ser assíduo e pontual às aulas		
Estar atento às aulas (ex: tirando apontamentos das ideias principais referidas pelo professor)		
Cumprir as tarefas das aulas		
Expor as minhas dúvidas nas aulas		
Ter os cadernos em ordem		
Arquivar fichas e testes, ordenadamente		
Levar os materiais necessários para as aulas		
Quando for necessário faltar às aulas, procurar obter os apontamentos da mesma e/ou fichas entregues junto de colegas e/ou do professor da disciplina		
Rever diariamente as matérias dadas na última aula de cada disciplina do dia seguinte		
Fazer os trabalhos de casa		
Anotar as datas dos testes		
Registar as correções dos testes		
Procurar ultrapassar as minhas dificuldades		
Ser capaz de desligar a televisão ou uma atividade de que goste muito, para estudar		
Escolher um local calmo, silencioso, bem iluminado, agradável e sem estímulos que me distraiam do estudo		
Conseguir manter-me concentrado enquanto estudo		
Antes de começar a estudar, elaborar um plano de estudo, onde:		
Dou mais tempo às disciplinas em que sinto mais necessidade/dificuldades		
Intercalo as disciplinas de que gosto mais com as que gosto menos		
Prevejo pequenos intervalos (5-10mn) de descanso entre as sessões de estudo		
Prevejo o que tenho de fazer diariamente		
Defino objetivos realistas, de acordo com as minhas necessidades e disponibilidade		
Preparo o material necessário à sessão de estudo antes de a iniciar		
Antes de começar a estudar, definir exatamente:		
quanto tempo vou estudar		
que disciplinas (durante quanto tempo)		
que matérias de cada disciplina		
onde vou procurar essa matéria		
como vou estudar		
que atividades vou desenvolver (ex: resolver exercícios, fazer resumos, fazer um esquema,...)		
Ser igualmente responsável em todas as disciplinas		
Preparar os testes/fichas com antecedência		
Participar nas aulas, expondo as minhas dúvidas (ex: fazendo uma listagem das mesmas)		

Em consequência do cumprimento destes objetivos, posso registrar as alterações nas notas das minhas disciplinas:

**Primeiro Período**

<i>Disciplina</i>	1º Teste/Ficha	2º Teste/Ficha	3º Teste/Ficha	4º Teste/Ficha	Classificação Final
<b>Nota final</b>	Class.	Class.	Class.	Class.	
<i>Português</i>					
<i>Inglês</i>					
<i>Francês</i>					
<i>História</i>					
<i>Geografia</i>					
<i>Matemática</i>					
<i>Ciên. Naturais</i>					
<i>Físico-químicas</i>					
<i>Educação Visual</i>					
<i>TIC</i>					
<i>Cerâmica</i>					
<i>Educação Física</i>					
<i>Of. Complem</i>					
<b>EMRC</b>					

**Segundo Período**

<i>Disciplina</i>	1º Teste/Ficha	2º Teste/Ficha	3º Teste/Ficha	4º Teste/Ficha	Classificação Final
<b>Nota final</b>	Class.	Class.	Class.	Class.	
<i>Português</i>					
<i>Inglês</i>					
<i>Francês</i>					
<i>História</i>					
<i>Geografia</i>					
<i>Matemática</i>					
<i>Ciên. Naturais</i>					
<i>Físico-químicas</i>					
<i>Educação Visual</i>					
<i>TIC</i>					
<i>Cerâmica</i>					
<i>Educação Física</i>					
<i>Of. Complem</i>					
<b>EMRC</b>					



## Apêndice 3 - Resultados do Inquérito sobre Hábitos e Métodos de Estudo

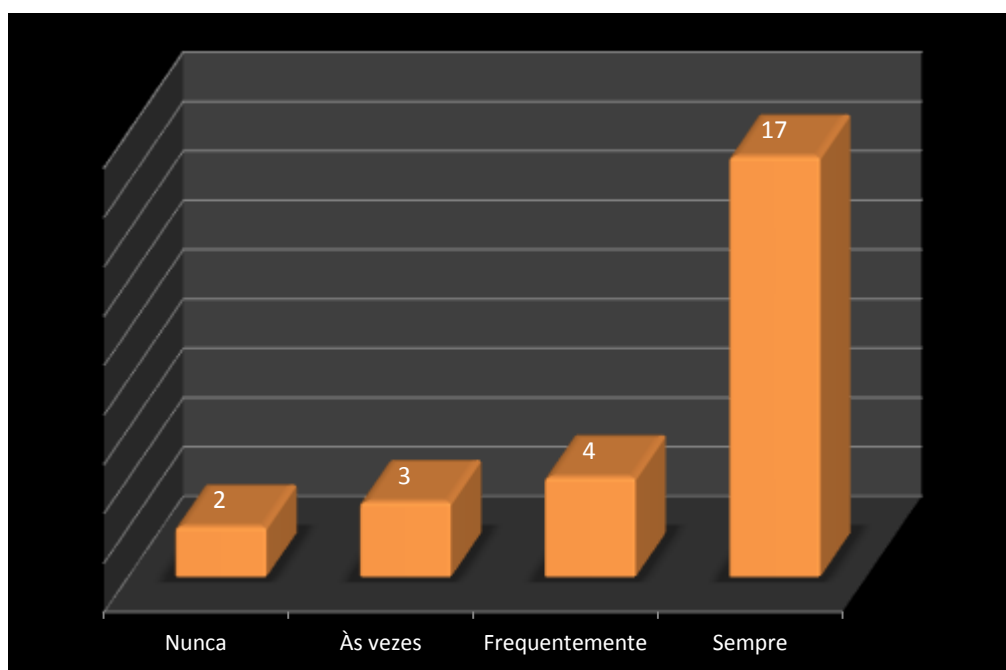
Número de alunos = 26

Média das idades = 12,7 anos

### O MEU LOCAL DE ESTUDO

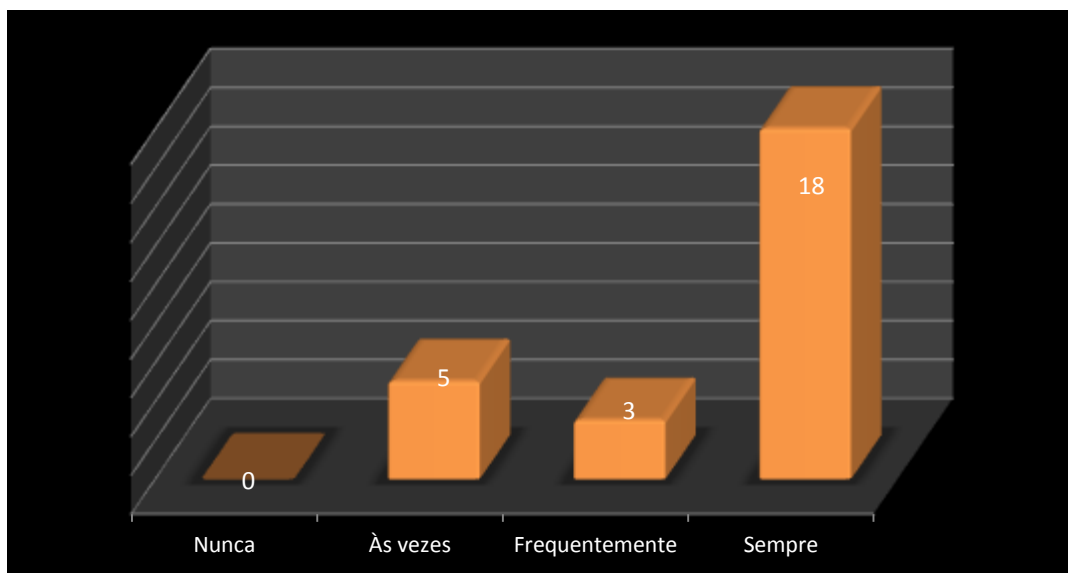
Tens um local próprio de estudo?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	3	12%
Frequentemente	4	15%
Sempre	17	65%



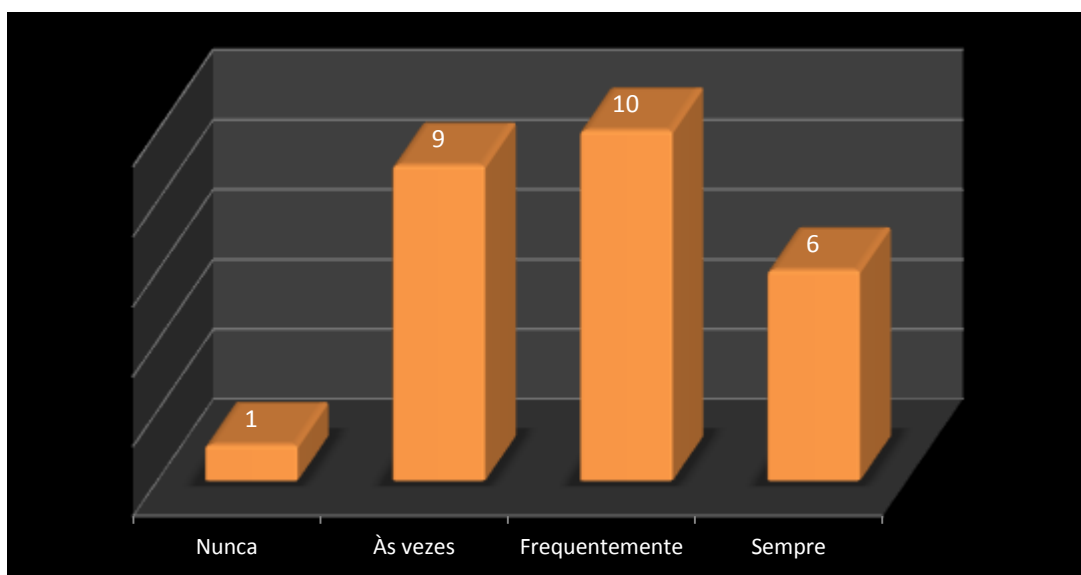
Gostas do teu local de estudo?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	5	19%
Frequentemente	3	12%
Sempre	18	69%



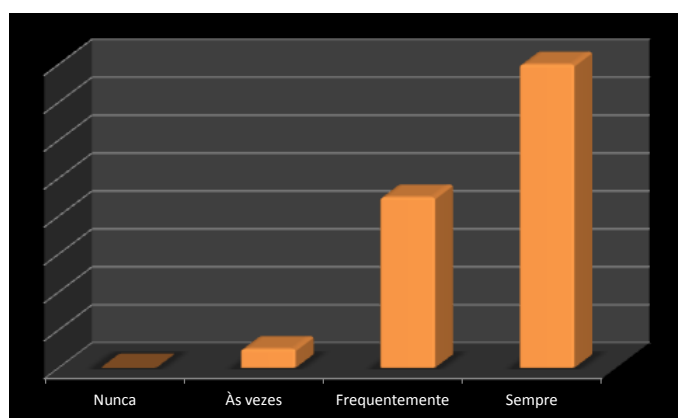
É calmo e silencioso?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	9	35%
Frequentemente	10	38%
Sempre	6	23%



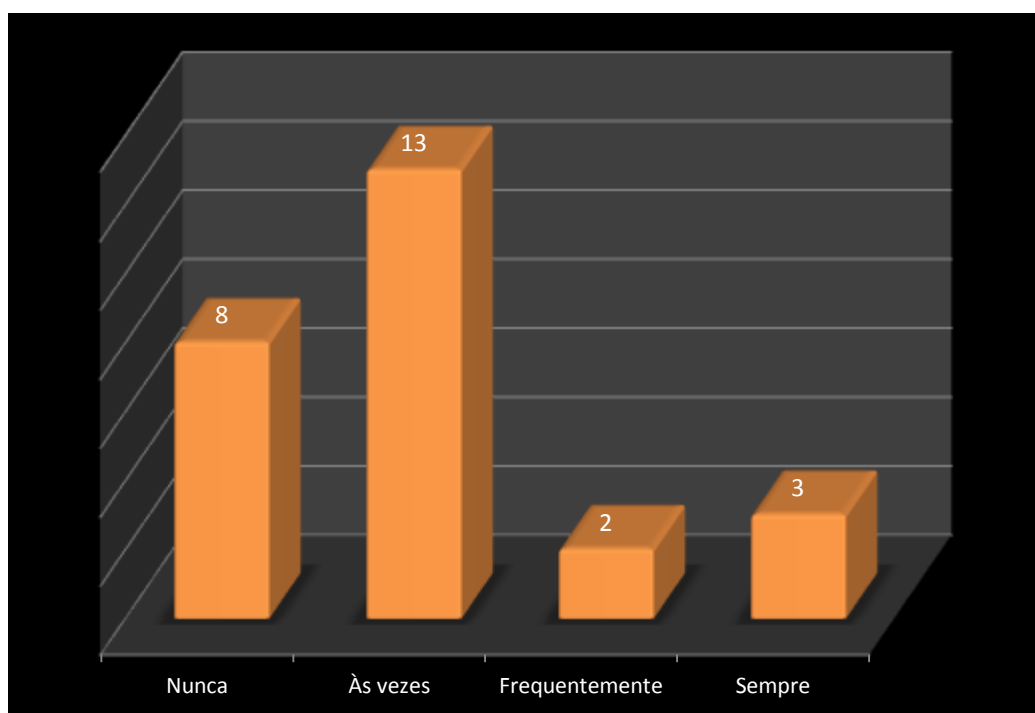
Tens tudo o que é necessário para estudar ao teu dispor?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	1	4%
Frequentemente	9	35%
Sempre	16	62%



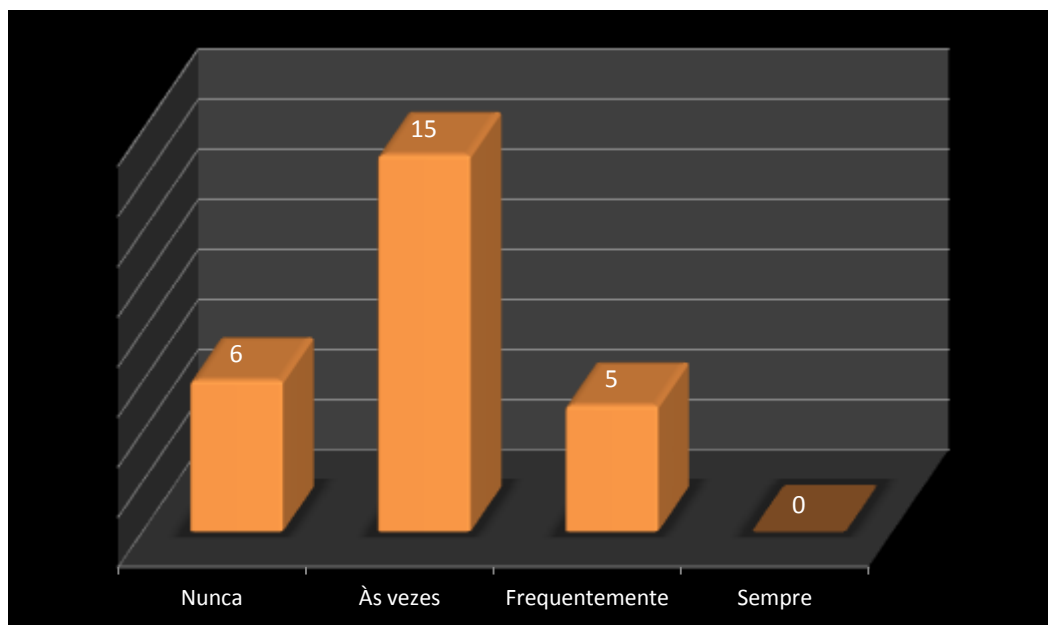
O local onde costumamos estudar tem televisão, rádio ou outros estímulos que te podem distrair?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	8	31%
Às vezes	13	50%
Frequentemente	2	8%
Sempre	3	12%



És frequentemente interrompido por outras pessoas?

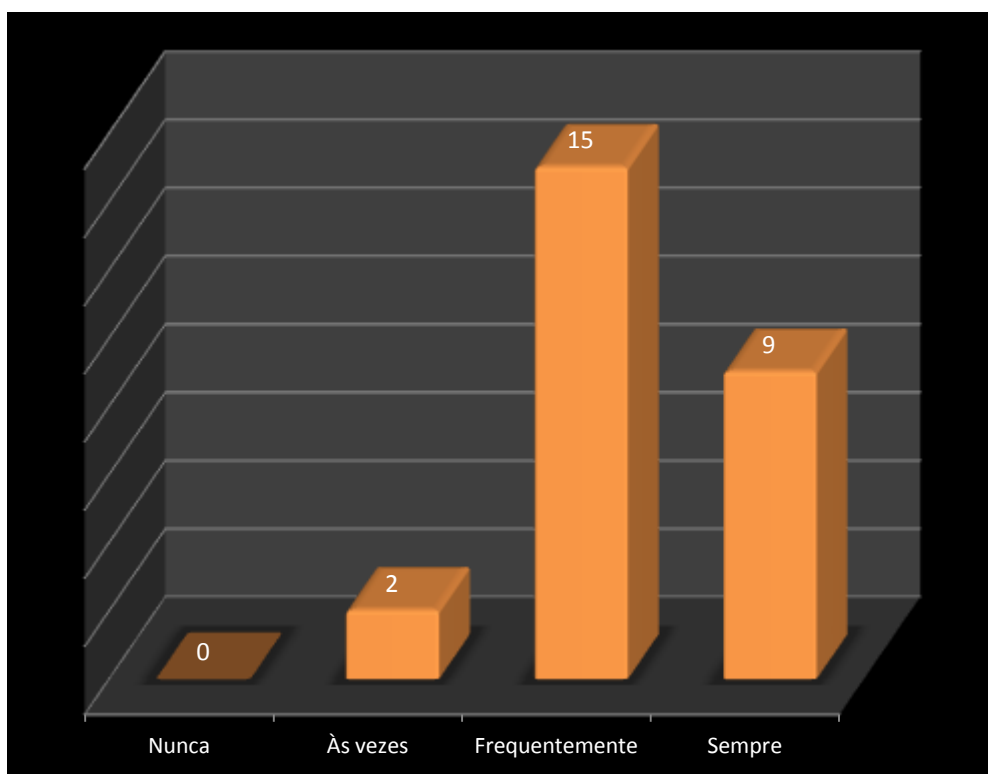
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	6	23%
Às vezes	15	58%
Frequentemente	5	19%
Sempre	0	0%



## GESTÃO DO TEMPO

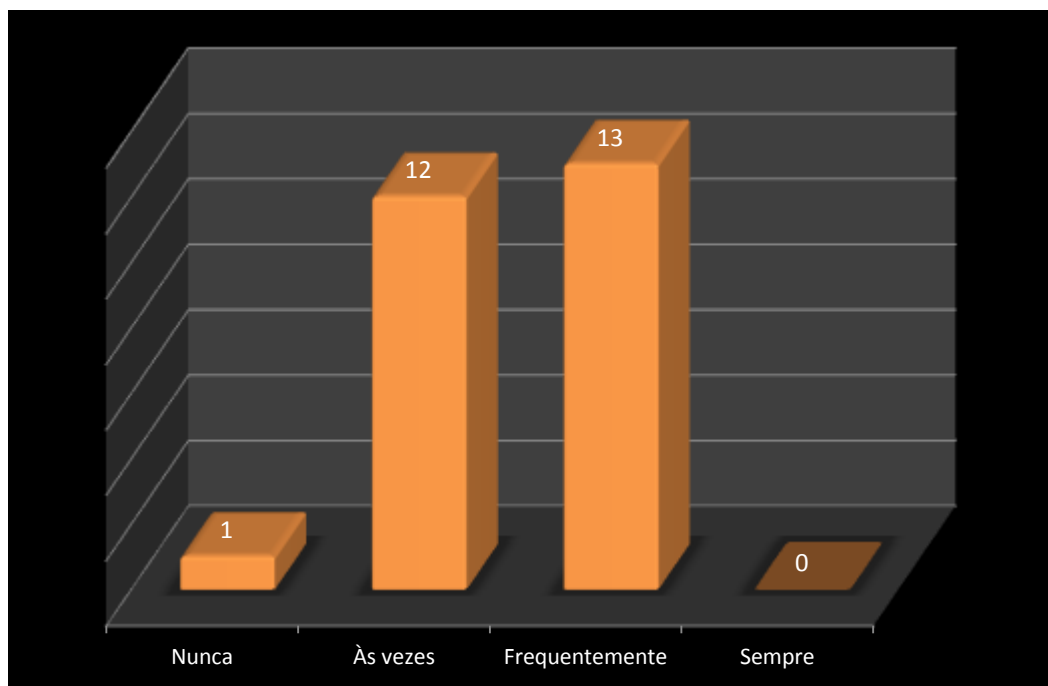
Chegas às aulas e a outros compromissos a tempo?

	Nº Alunos	Porcentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	2	8%
Frequentemente	15	58%
Sempre	9	35%



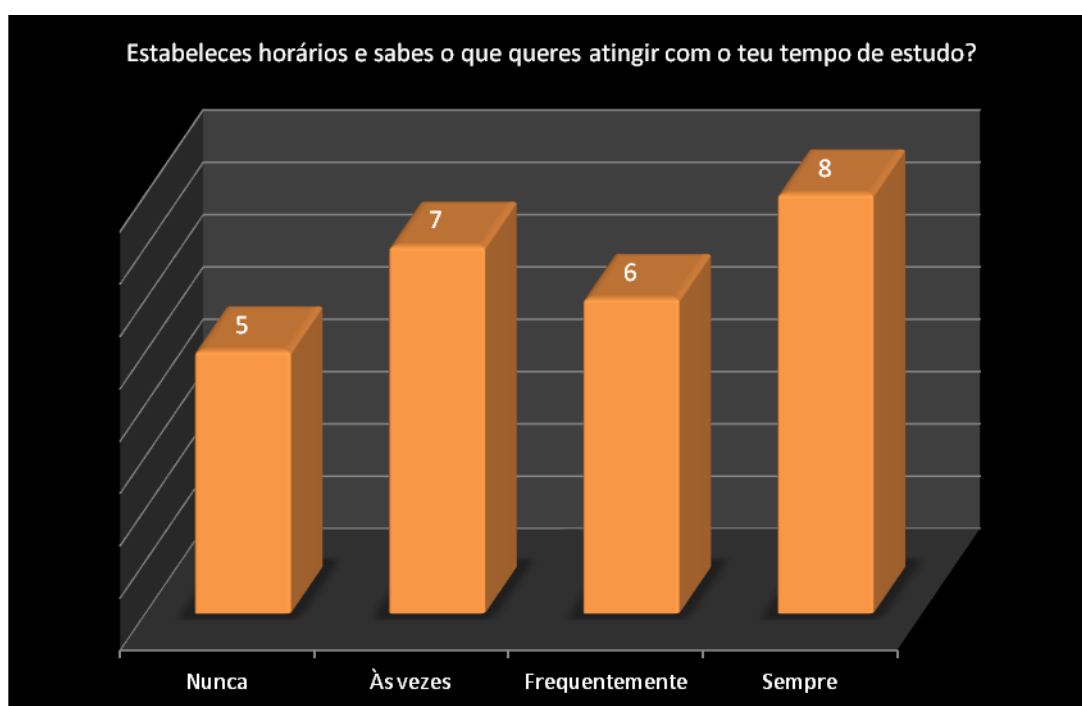
Dedicas tempo suficiente para estudar cada disciplina?

	Nº Alunos	Porcentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	12	46%
Frequentemente	13	50%
Sempre	0	0%



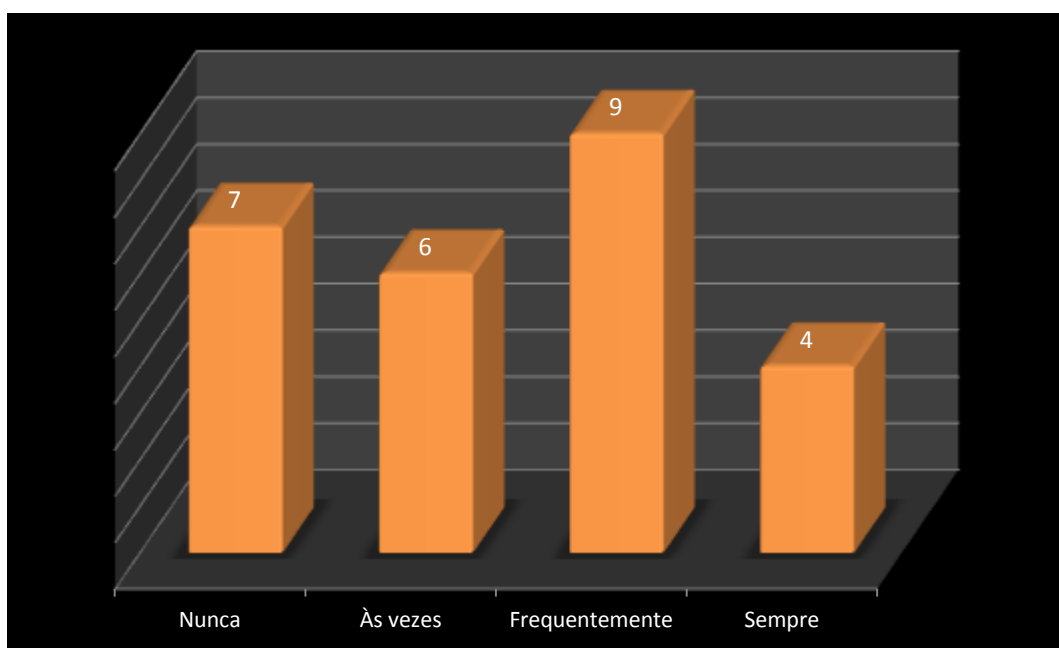
Estabeleces horários e sabes o que queres atingir com o teu tempo de estudo?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	5	19%
Às vezes	7	27%
Frequentemente	6	23%
Sempre	8	31%



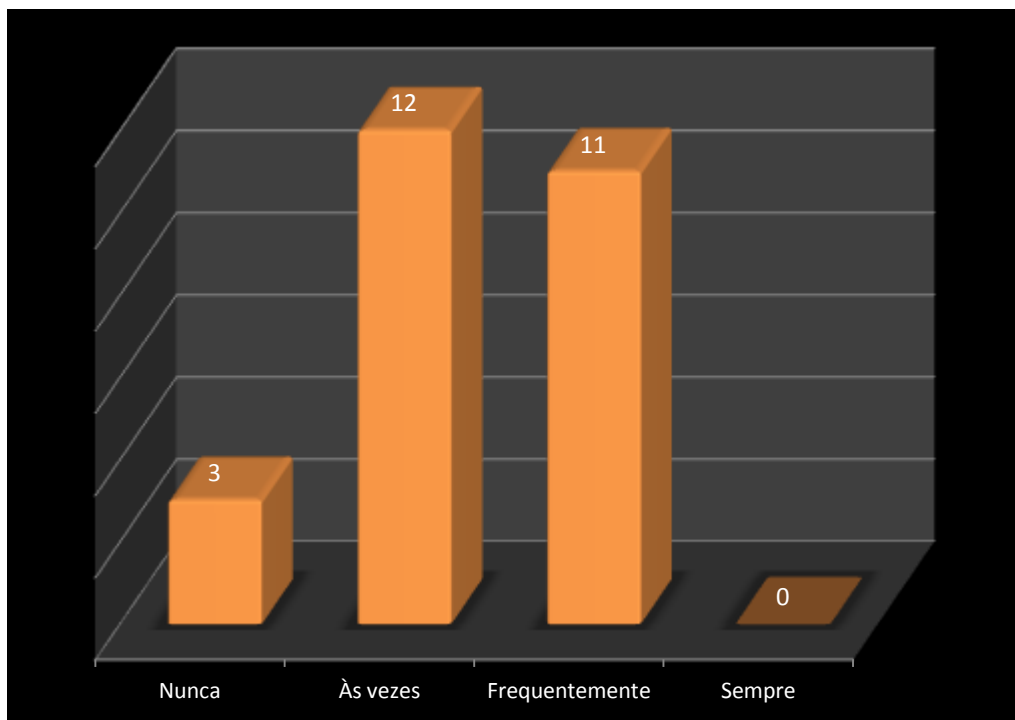
Escreves listas de coisas que necessitas fazer diariamente?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	7	27%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	9	35%
Sempre	4	15%



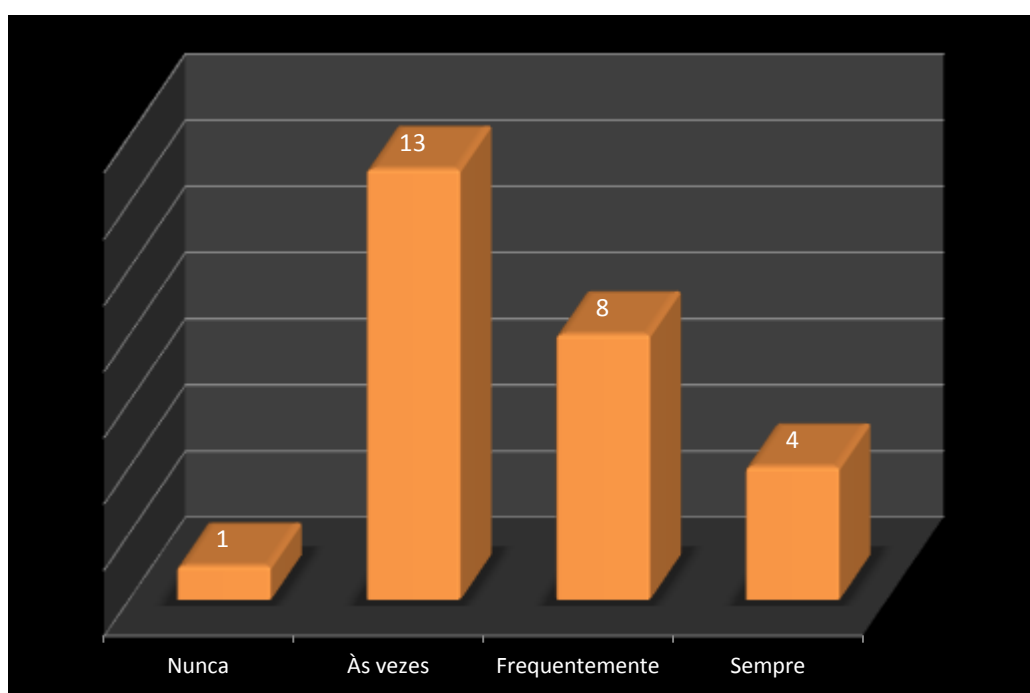
Evitas atividades que te desviam do plano de estudo diário?

	Nº Alunos	Porcentagem
Nunca	3	12%
Às vezes	12	46%
Frequentemente	11	42%
Sempre	0	0%



Estudas para todas as disciplinas muito antes dos testes ou exames?

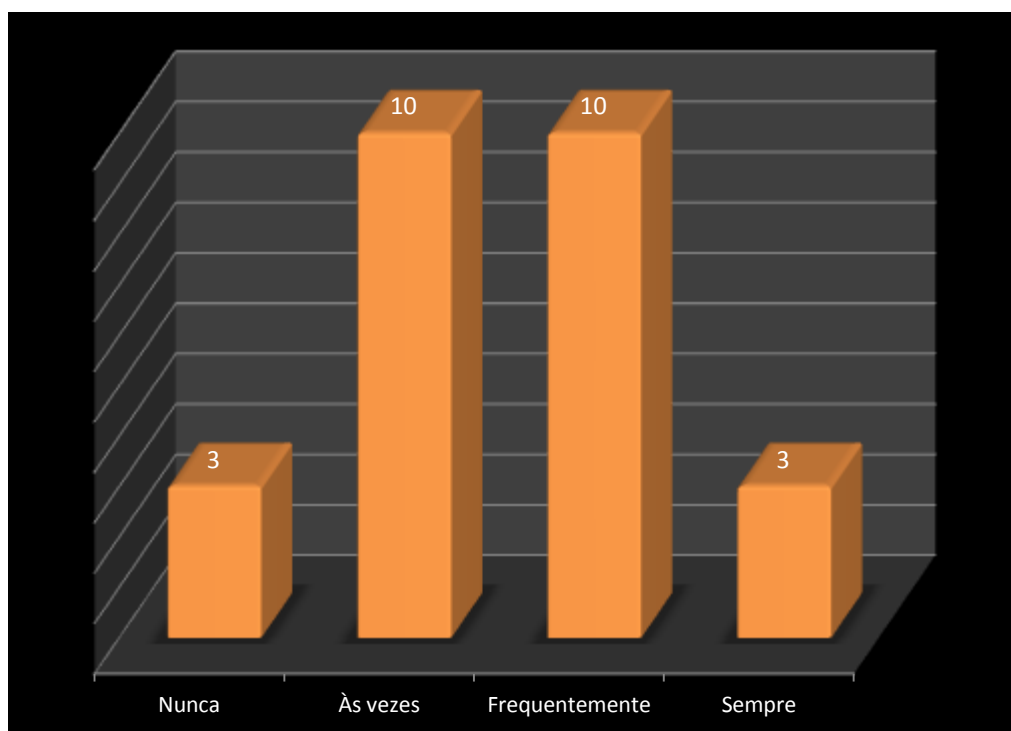
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	13	50%
Frequentemente	8	31%
Sempre	4	15%



## CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA

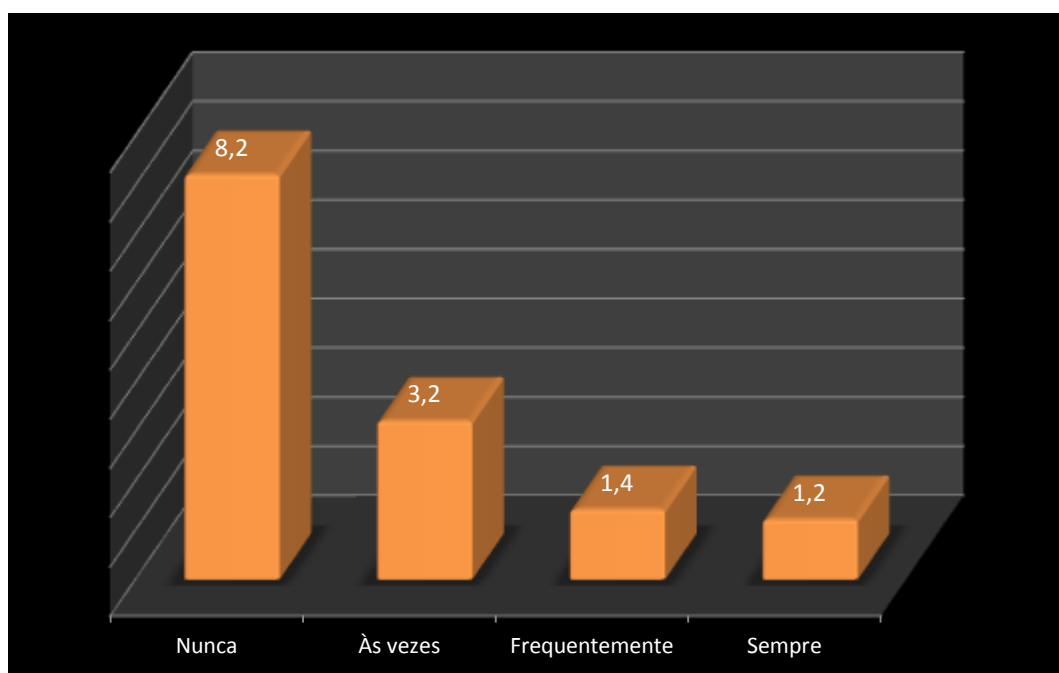
Tens o hábito de estudar – ou seja, estar num lugar em determinada altura do dia para estudar?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	3	12%
Às vezes	10	38%
Frequentemente	10	38%
Sempre	3	12%



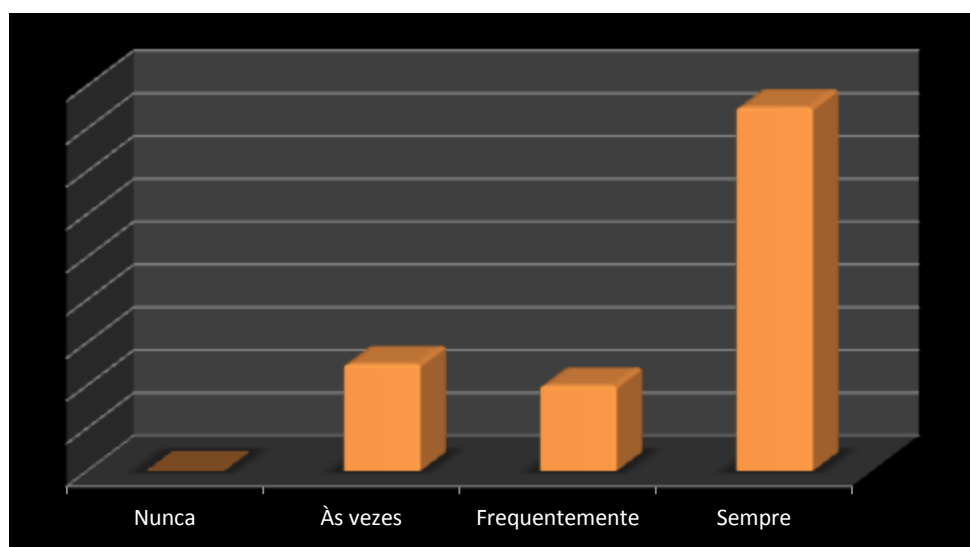
Estudas num local onde não te distrais com barulho ou outras atividades?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	10	38%
Frequentemente	11	42%
Sempre	5	19%



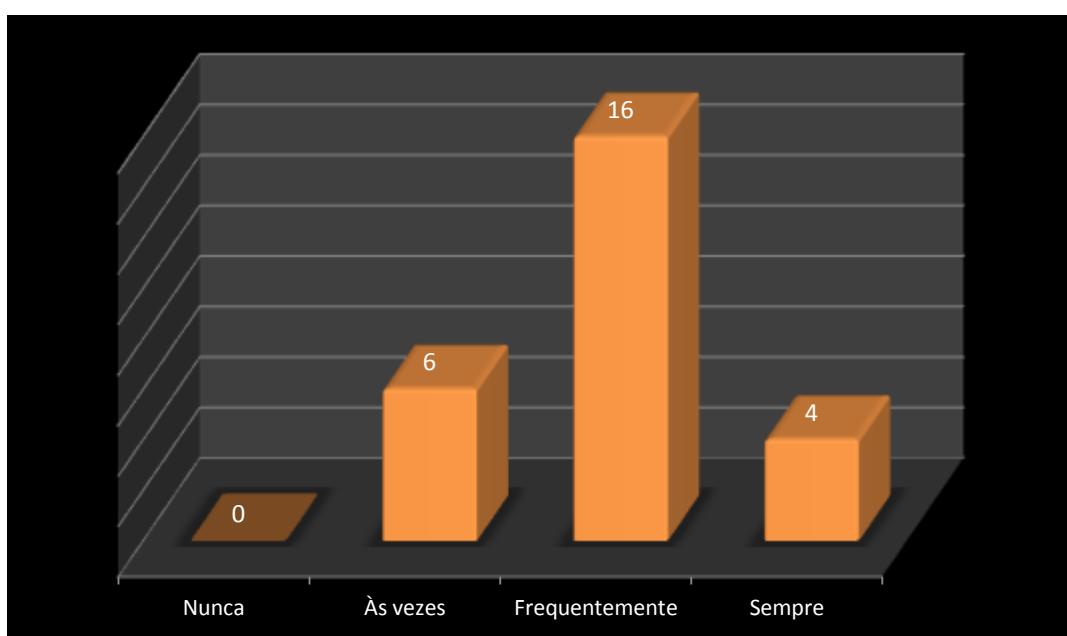
Consegues concentrar-te, ou seja, dar atenção a um trabalho, durante pelo menos 20 minutos?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	5	19%
Frequentemente	4	15%
Sempre	17	66%



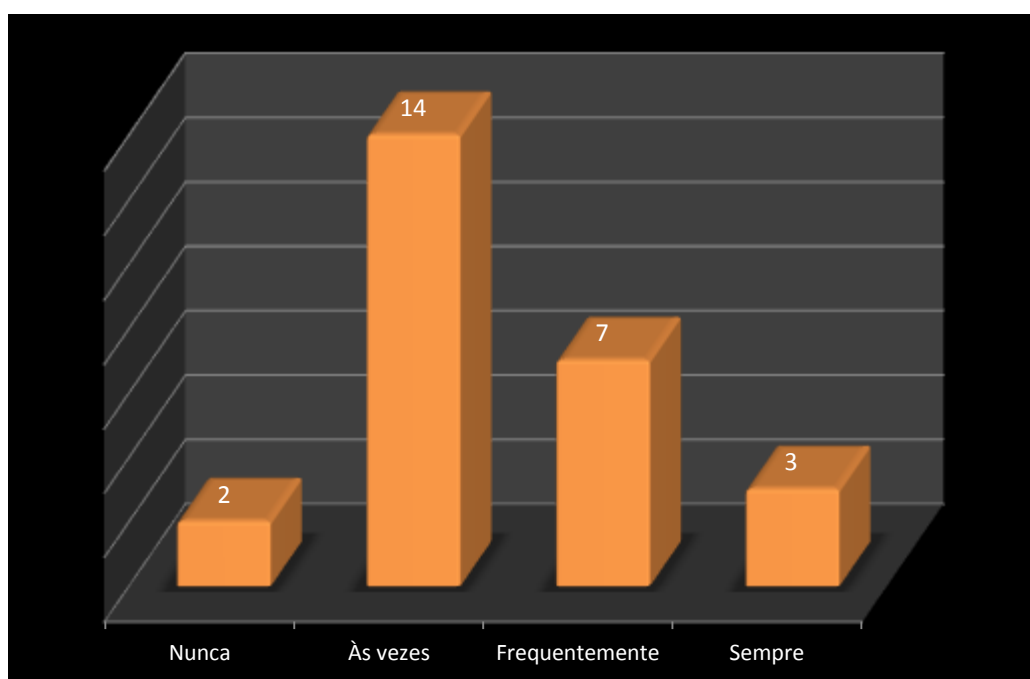
Percebes os assuntos que necessitas de memorizar?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	16	62%
Sempre	4	15%



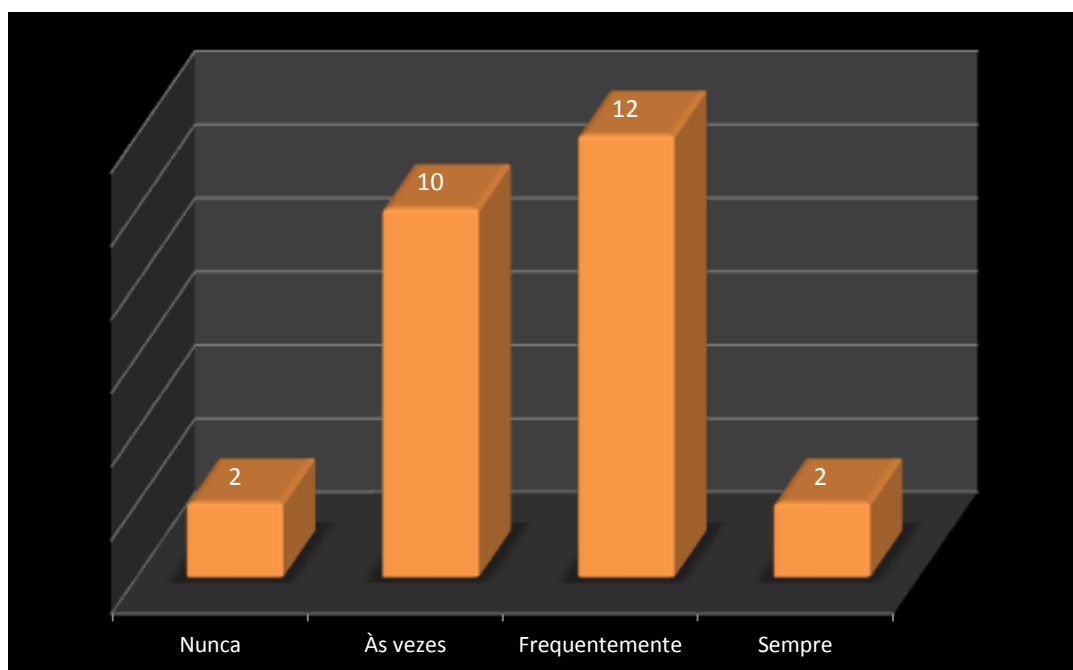
Praticas as matérias que estás a aprender “dizendo em voz alta”?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	14	54%
Frequentemente	7	27%
Sempre	3	12%



Recordas rapidamente as coisas que estudaste?

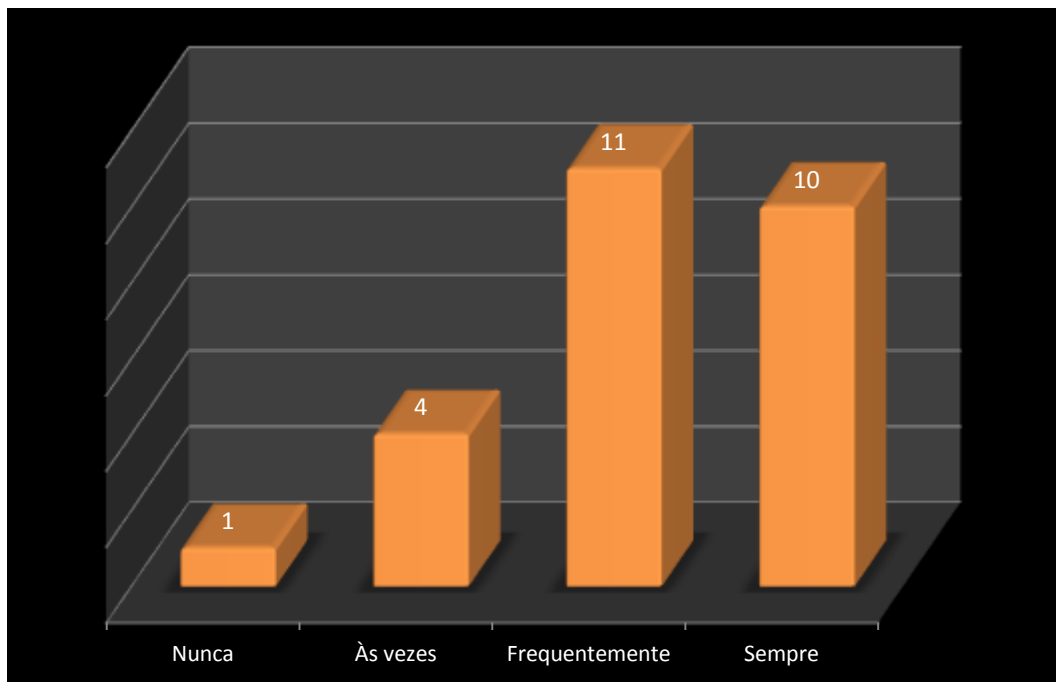
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	10	38%
Frequentemente	12	46%
Sempre	2	8%



## APONTAMENTOS

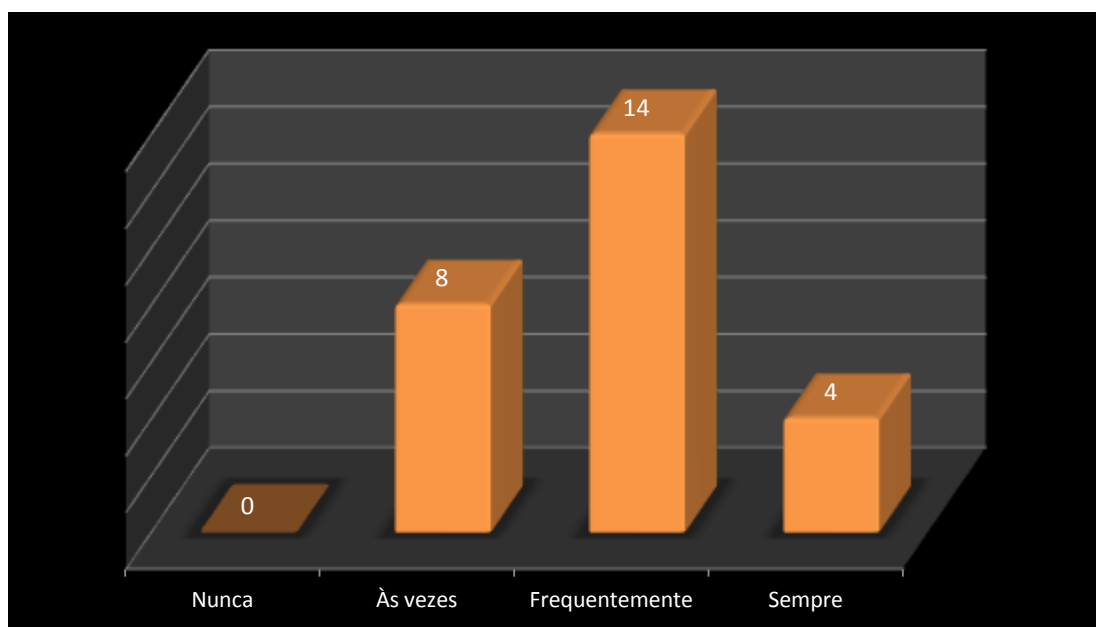
Quando tomas notas no caderno, pensas na utilidade que elas podem ter mais tarde?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	4	15%
Frequentemente	11	42%
Sempre	10	38%



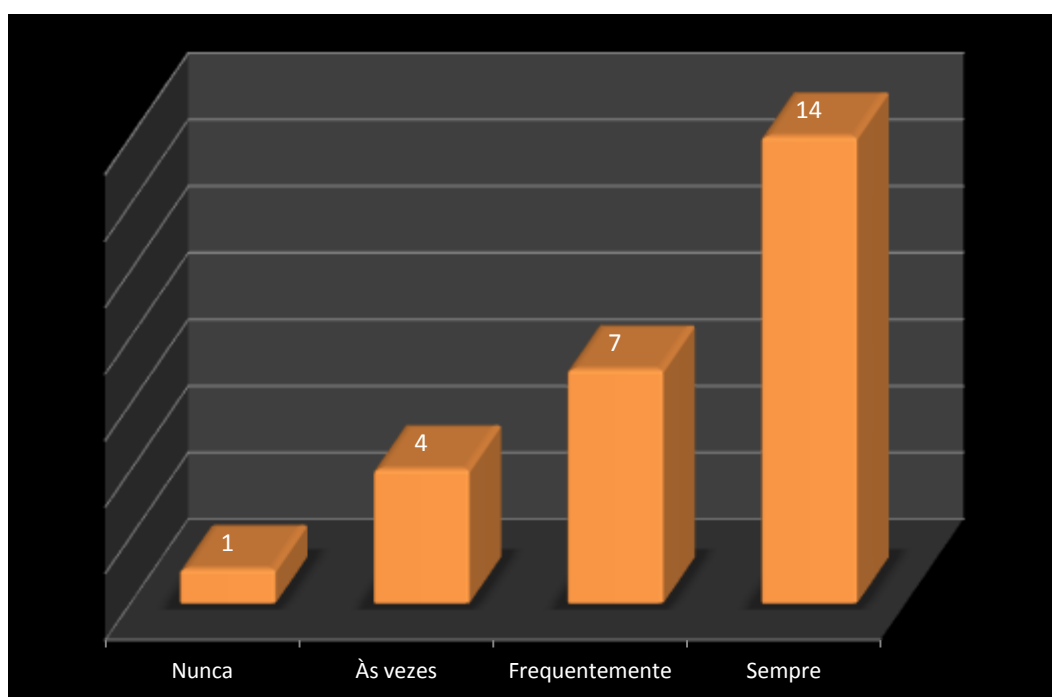
Percebes e acompanhas o que está a ser dito na aula, enquanto tomas notas?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	14	54%
Sempre	4	15%



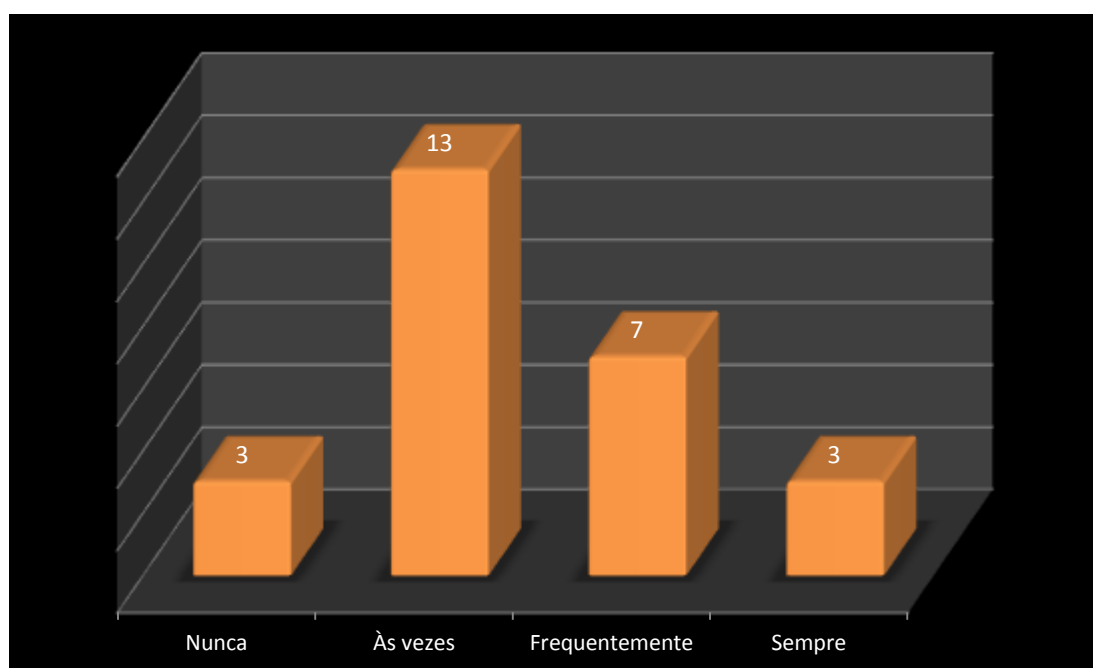
Organizas os teus apontamentos de uma forma compreensível?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	4	15%
Frequentemente	7	27%
Sempre	14	54%



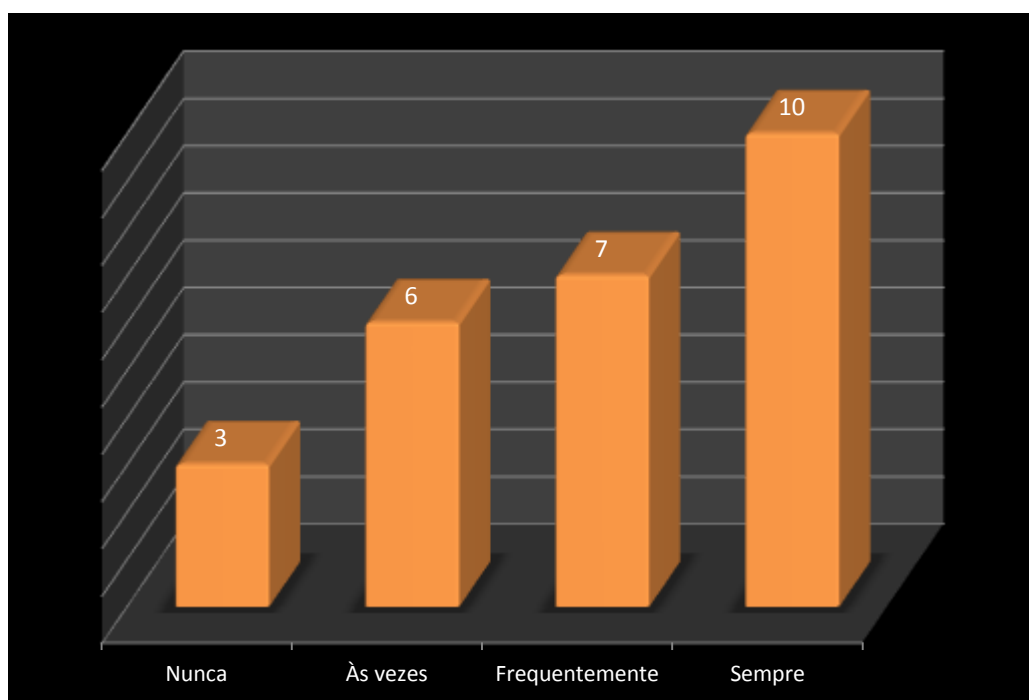
Revês e passas a limpo os teus apontamentos depois das aulas?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	3	12%
Às vezes	13	50%
Frequentemente	7	27%
Sempre	3	12%



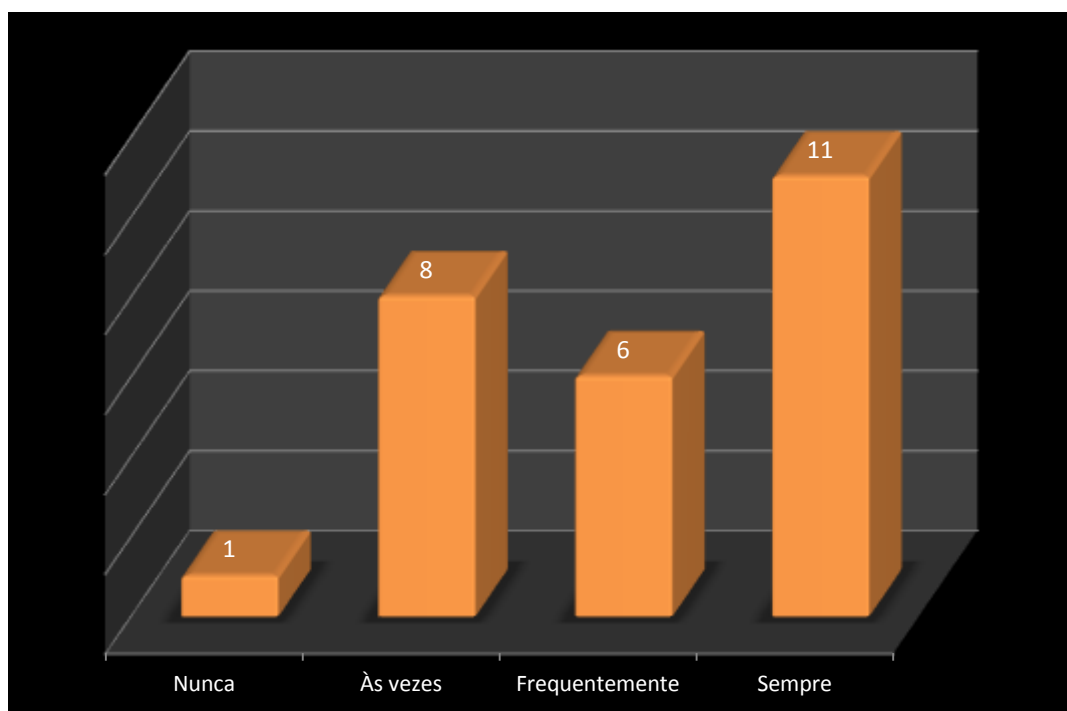
Tens um método que usas para sublinhar textos?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	3	12%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	7	27%
Sempre	10	38%



Quando lê, sublinhas ou marcas as partes que consideras importantes?

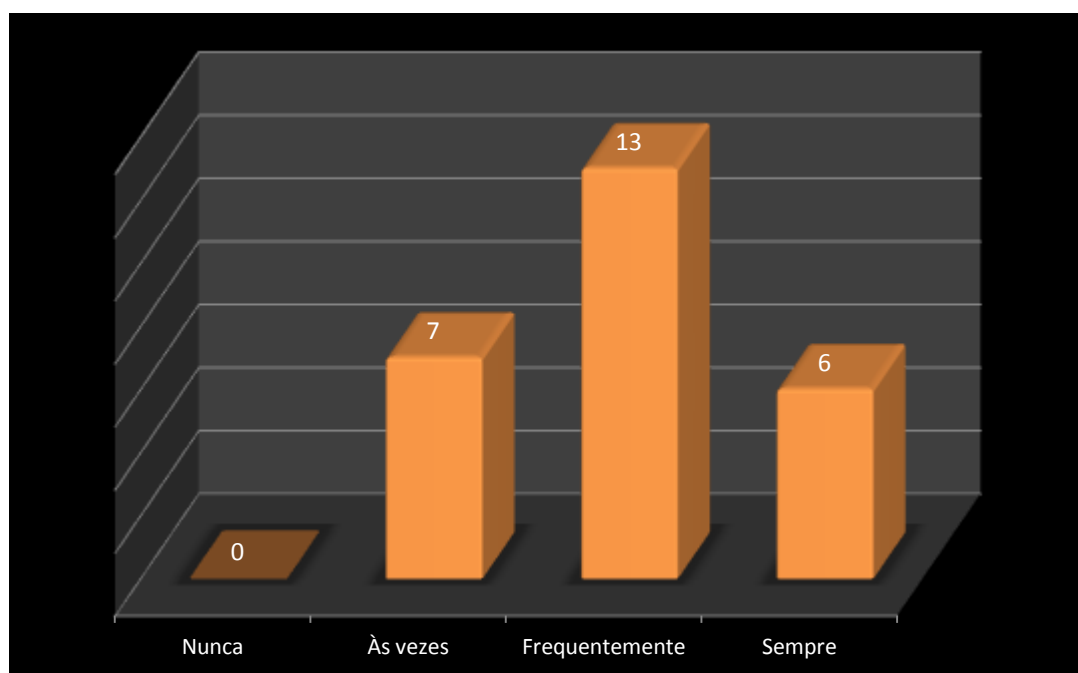
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	6	23%
Sempre	11	42%



## LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

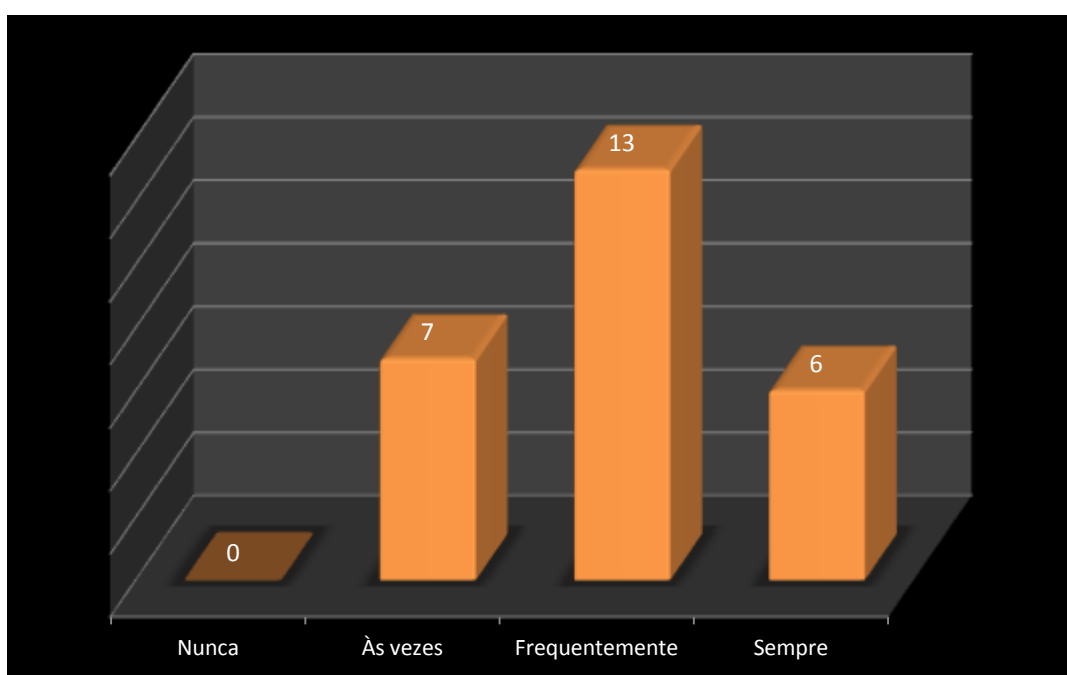
Observas como está dividido o texto, títulos, e que imagens tem associadas, antes de começar a ler?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	7	27%
Frequentemente	13	50%
Sempre	6	23%



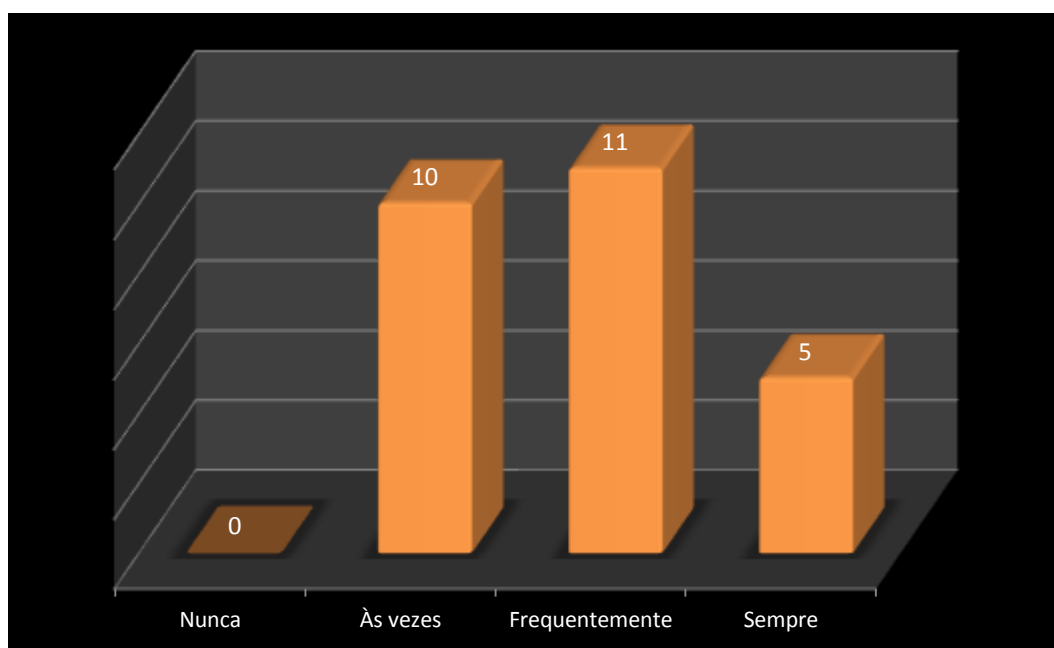
Tentas perceber a organização do texto – como começa, que descreve primeiro, que conclusões... – para aumentar a compreensão?

	Nº Alunos	Porcentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	5	19%
Frequentemente	13	50%
Sempre	8	31%



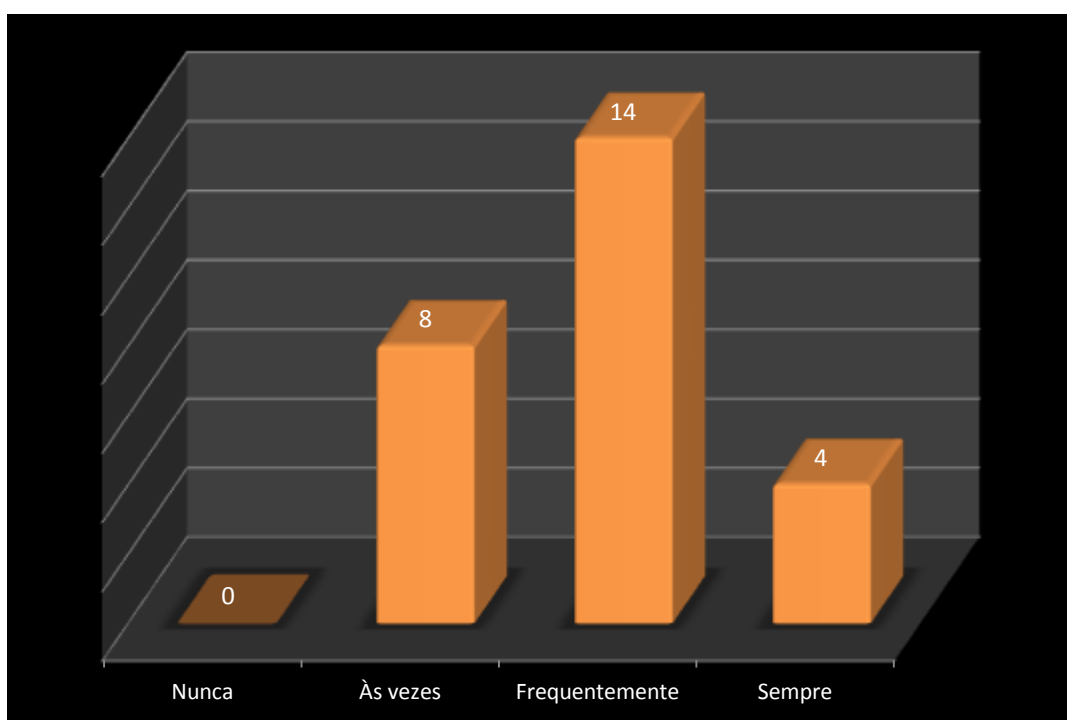
Lês e relês os textos de apoio durante o período de aulas?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	10	38%
Frequentemente	11	42%
Sempre	5	19%



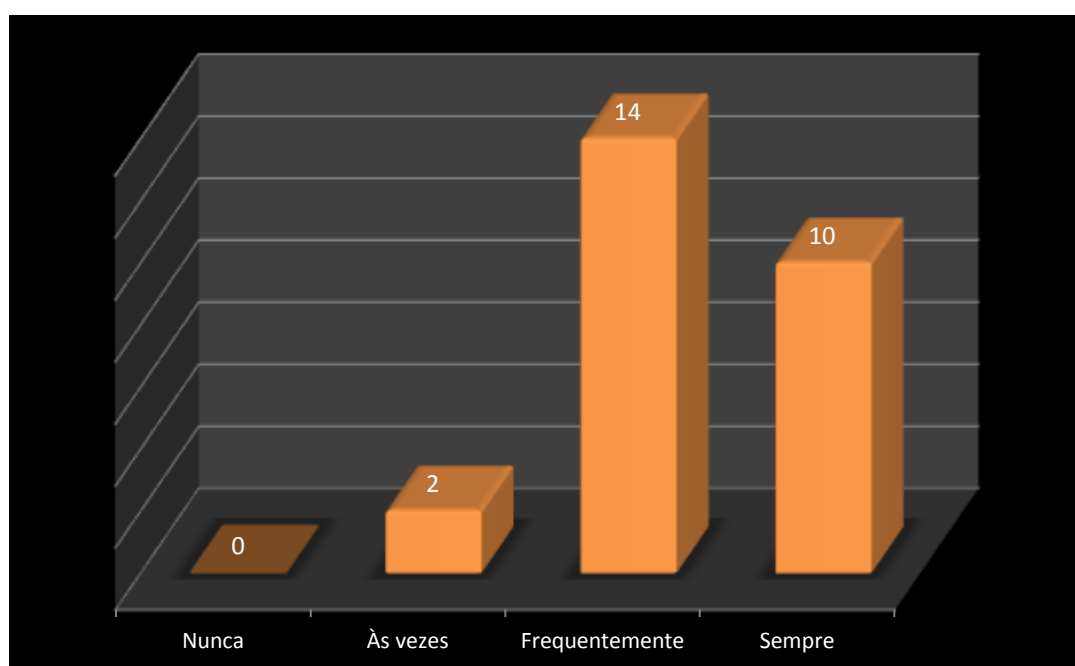
Depois de ler um texto, consegues escrever as ideias principais pelas tuas próprias palavras?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	14	54%
Sempre	4	15%



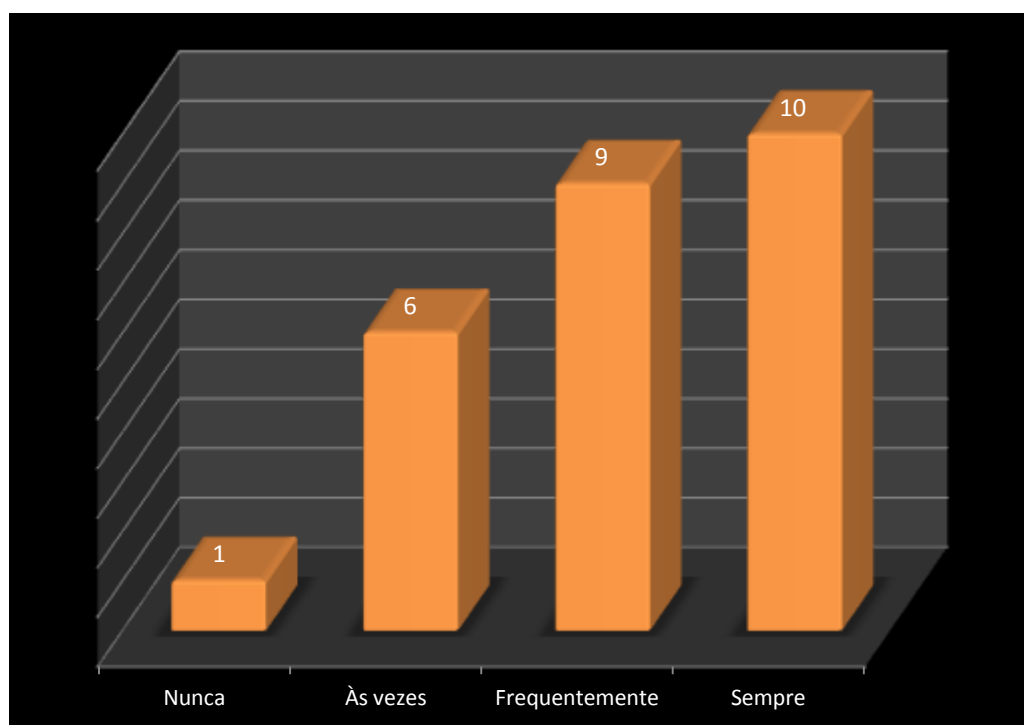
A tua velocidade de leitura é adequada – ou seja, lês suficientemente rápido e compreendes o que lês?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	2	8%
Frequentemente	14	54%
Sempre	10	38%



Não deixas ficar para trás o que tens dificuldade em entender: lê's novamente e procuras ajuda?

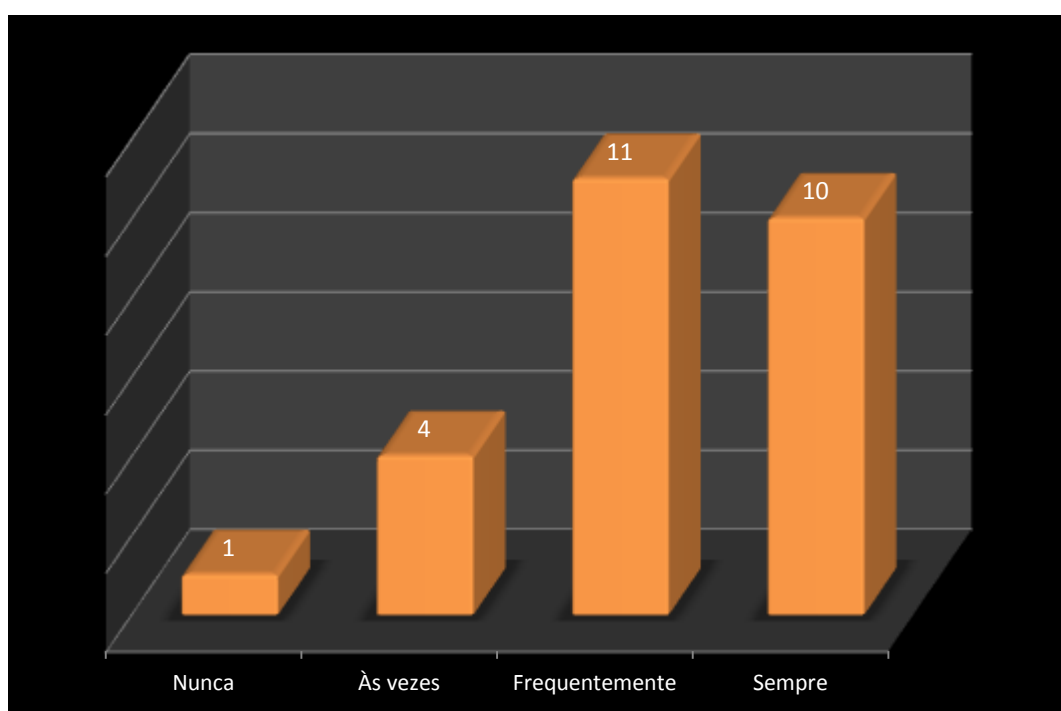
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	9	35%
Sempre	10	38%



## ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

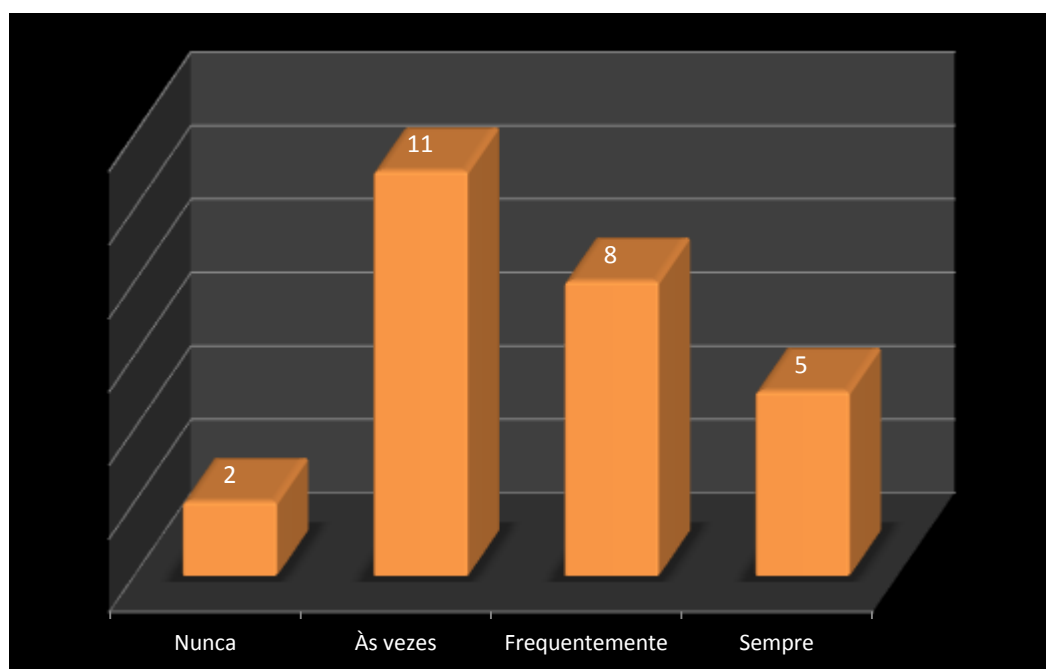
Quando lê, consegues distinguir o que é importante do que é menos importante?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	4	15%
Frequentemente	11	42%
Sempre	10	38%



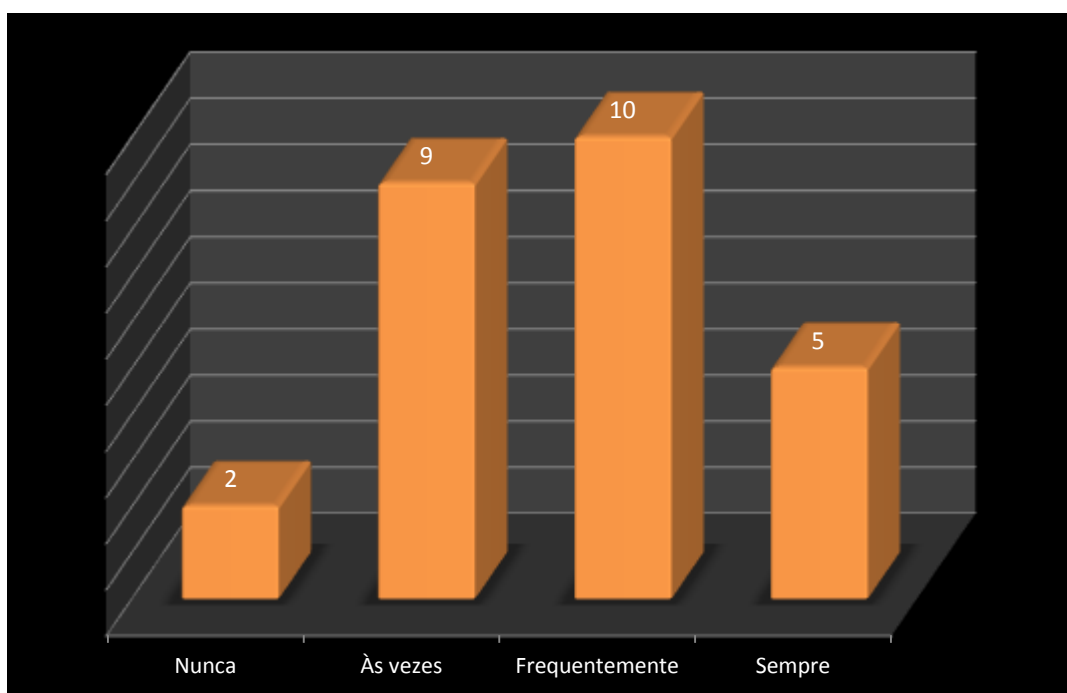
Divides a matéria em partes mais pequenas e mais fáceis de estudar?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	11	42%
Frequentemente	8	31%
Sempre	5	19%



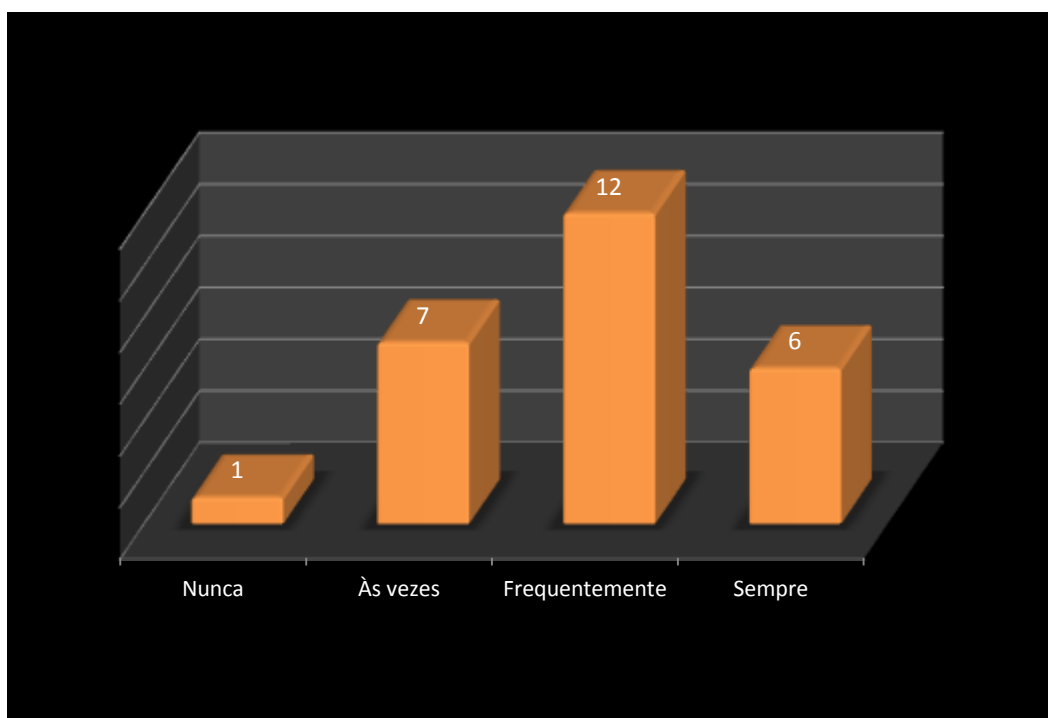
Tentas organizar as matérias de estudo de uma forma sistemática em esquemas?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	9	35%
Frequentemente	10	38%
Sempre	5	19%



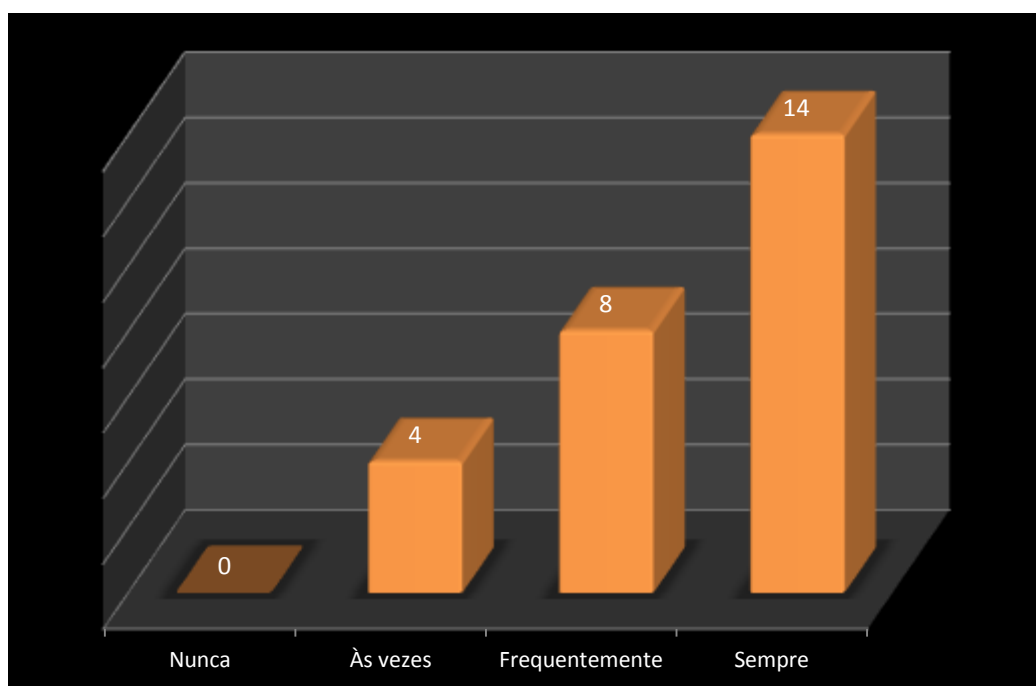
Quando organizas apontamentos, pensas nas respostas que eles te dão?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	7	27%
Frequentemente	12	46%
Sempre	6	23%



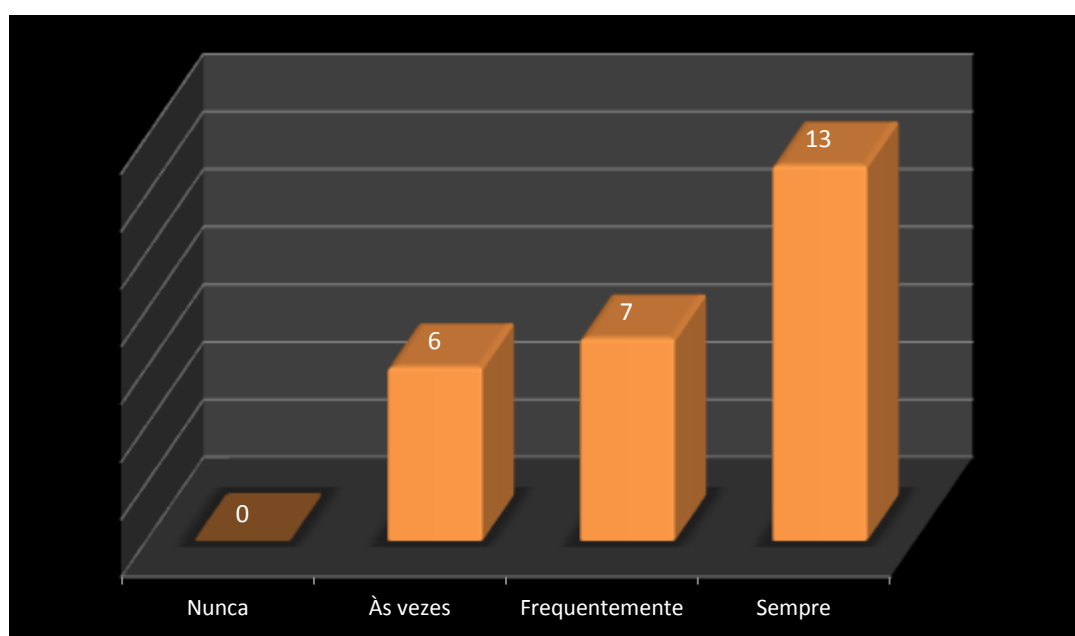
Quando fazes esquemas, sabes o que é mais importante?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	4	15%
Frequentemente	8	31%
Sempre	14	54%



Pensas no melhor método de estudar para diferentes disciplinas?

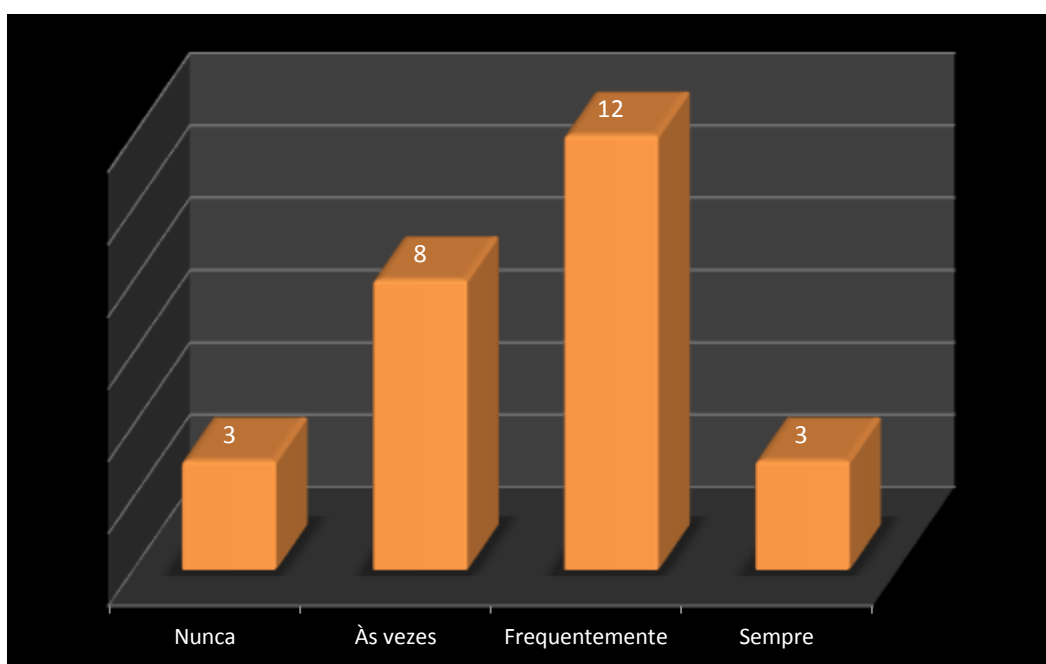
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	7	27%
Sempre	13	50%



## ESCRITA

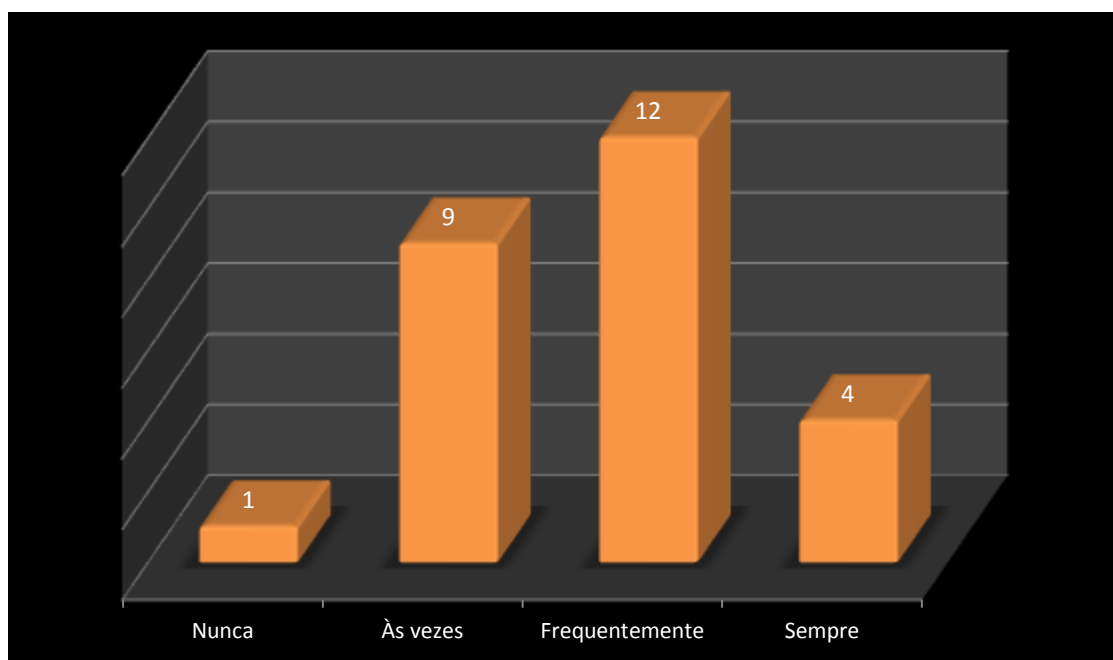
És capaz de escrever o que pensas sobre uma matéria?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	3	12%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	12	46%
Sempre	3	12%



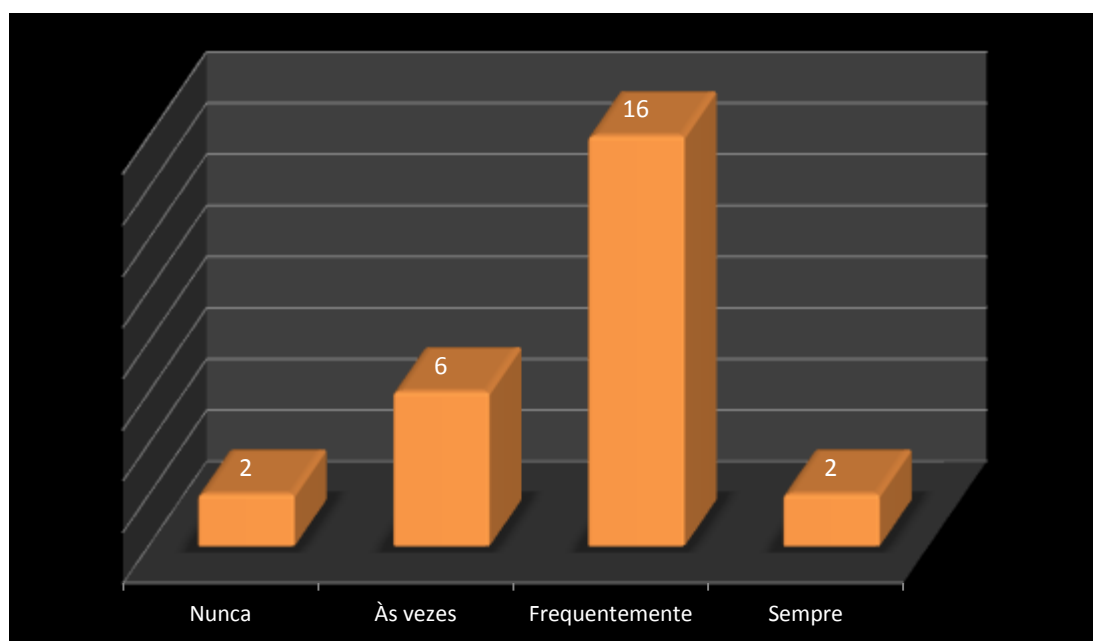
Escreves rascunhos e pequenos textos, rapidamente, a partir de apontamentos?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	9	35%
Frequentemente	12	46%
Sempre	4	15%



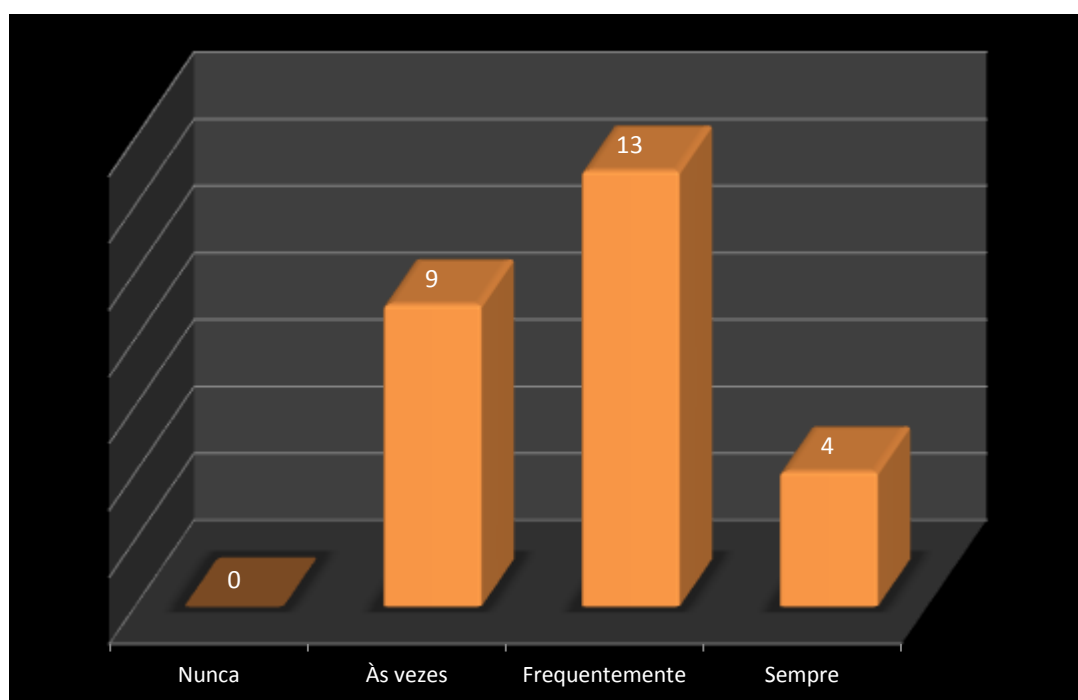
Grande parte do material de estudo são textos ou apontamentos que tu mesmo escreveste sobre a matéria?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	16	61%
Sempre	2	8%



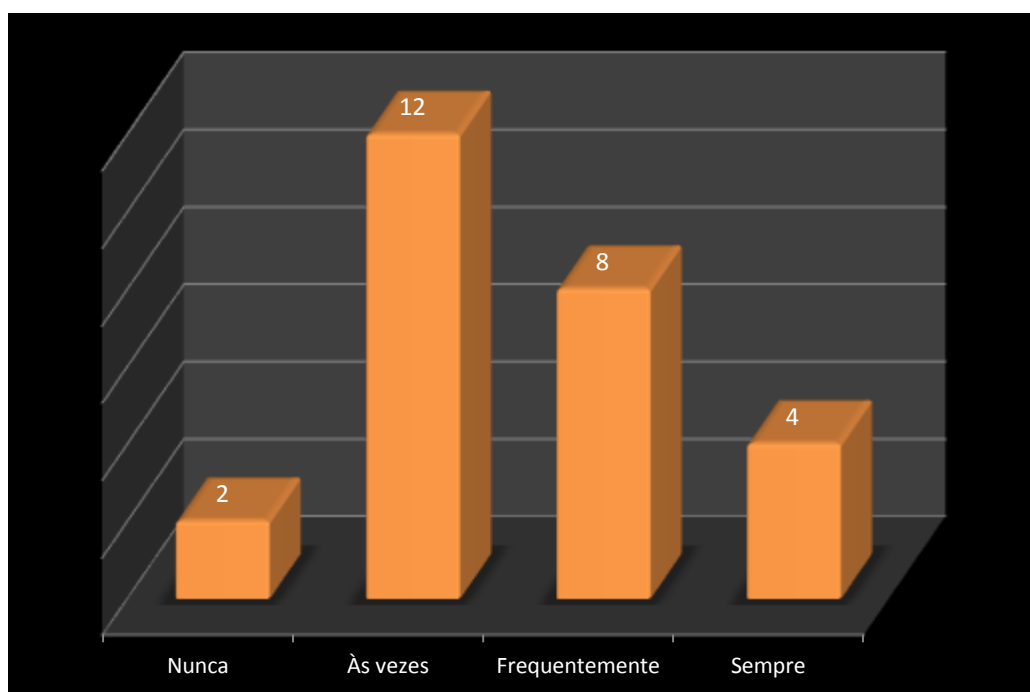
Revês o teu trabalho escrito e consegues encontrar erros ortográficos ou gramaticais?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	9	35%
Frequentemente	13	50%
Sempre	4	15%



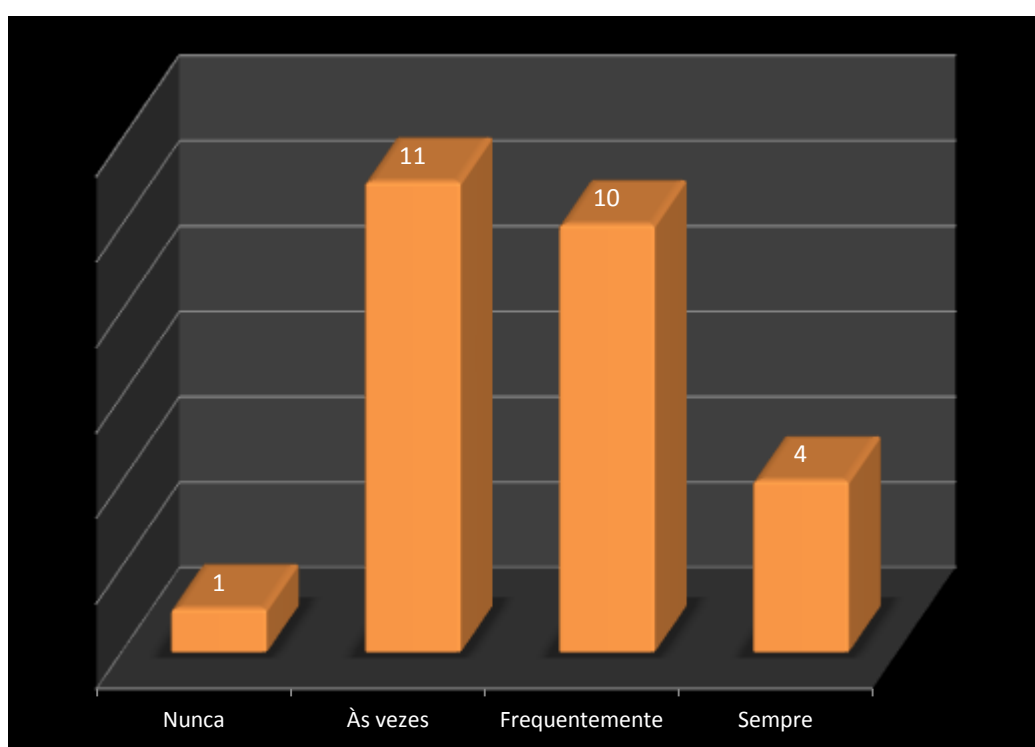
Escreves as tuas ideias depois de ter lido várias coisas sobre o tema?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	12	46%
Frequentemente	8	31%
Sempre	4	15%



Antes de escreveres um trabalho, fazes um esquema ou lista das partes ou aspectos sobre os quais irás escrever?

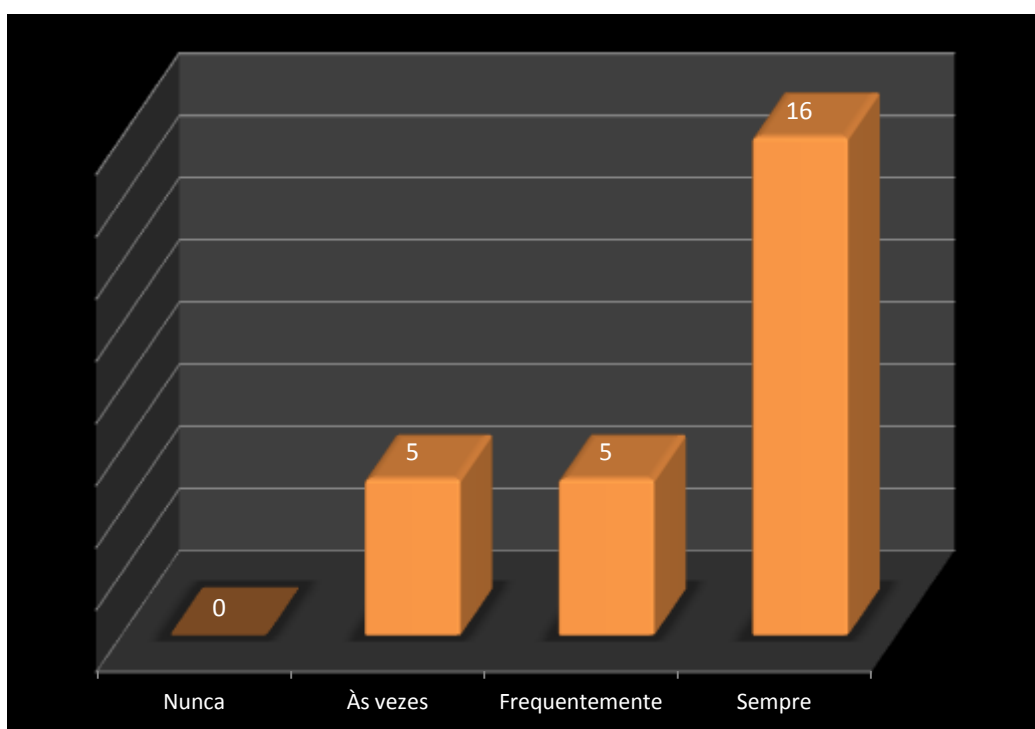
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	11	42%
Frequentemente	10	38%
Sempre	4	15%



## PREPARAÇÃO PARA TESTES E EXAMES

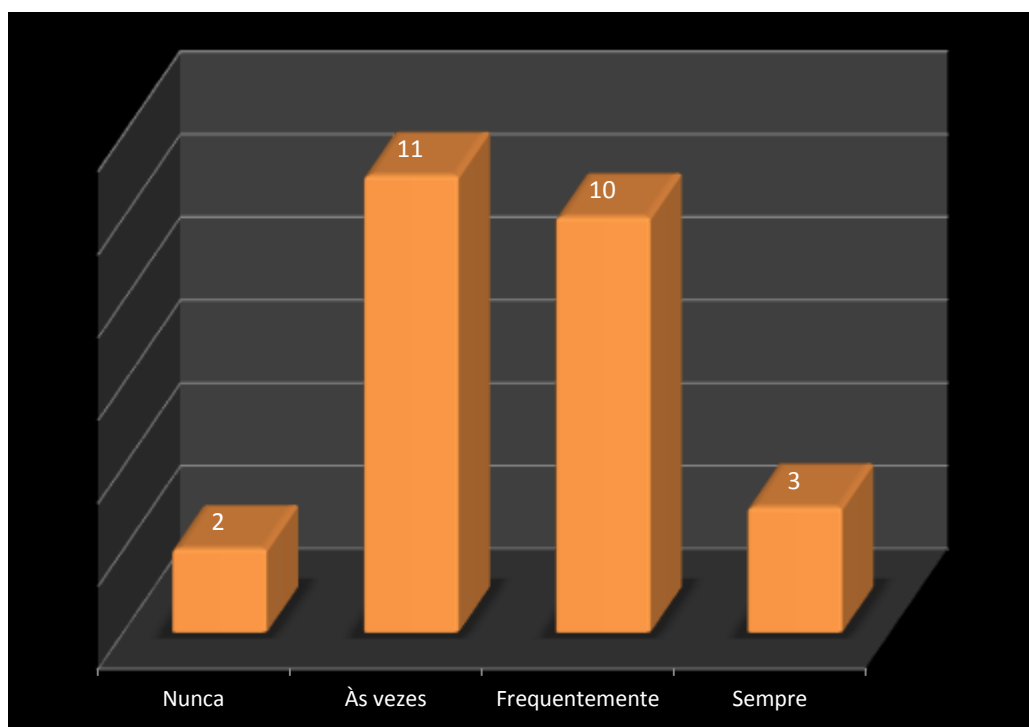
Tentas saber quais os assuntos que irão “sair” nos testes com antecedência?

	Nº Alunos	Porcentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	5	19%
Frequentemente	5	19%
Sempre	16	62%



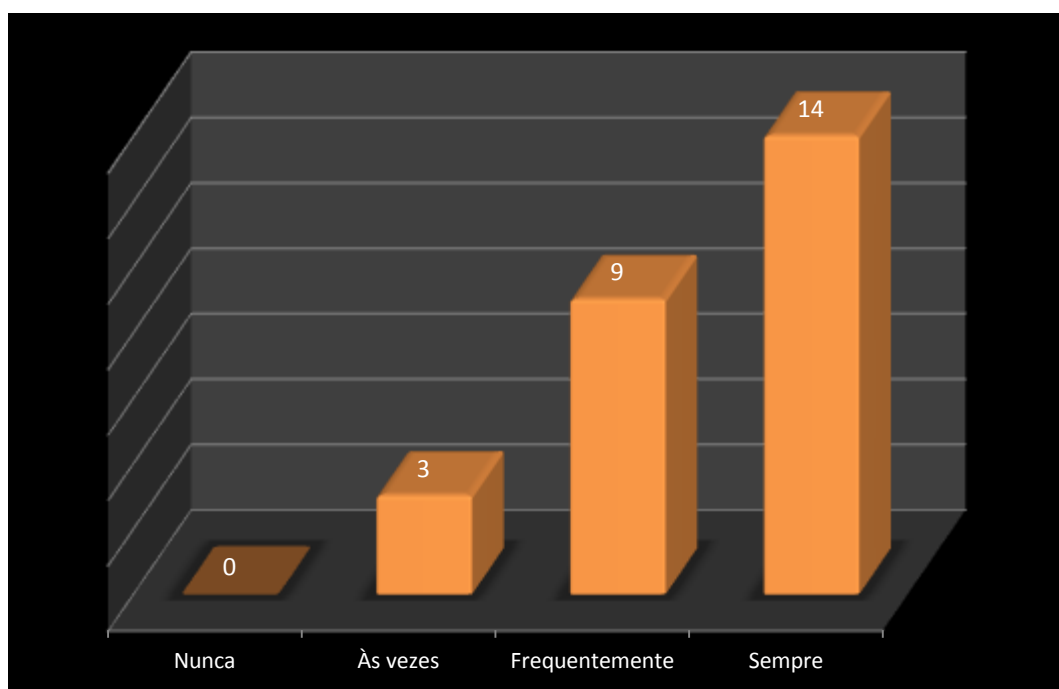
Antes do teste, sentes-te confiante de que serás capaz de o fazer com êxito?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	11	42%
Frequentemente	10	38%
Sempre	3	12%



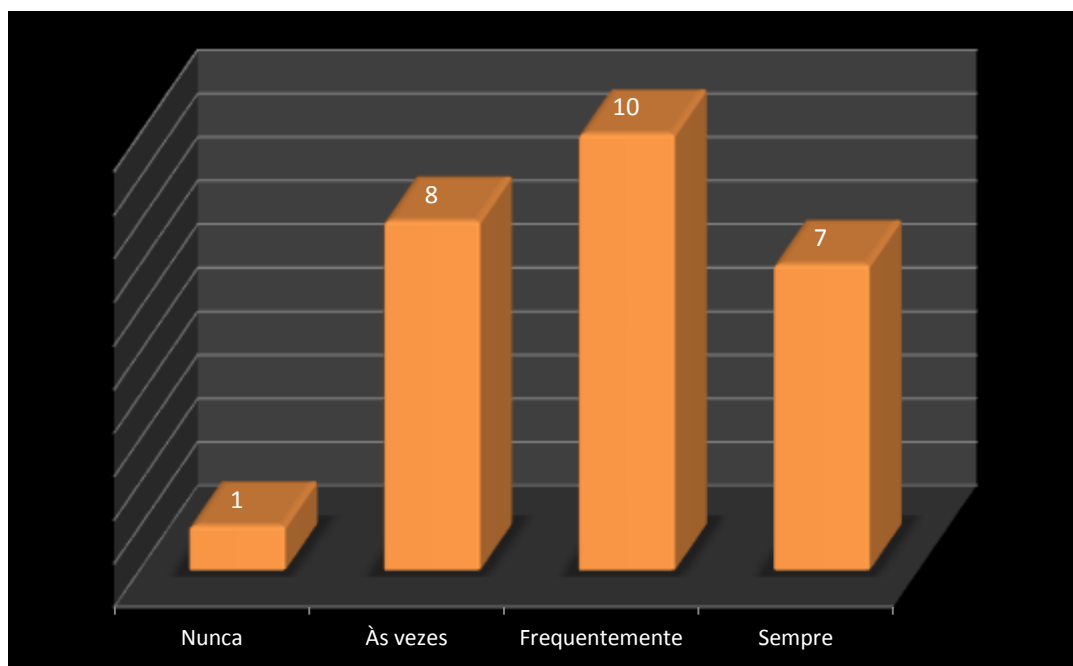
Procuras perceber a questão, antes de começar a responder?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	3	11%
Frequentemente	9	35%
Sempre	14	54%



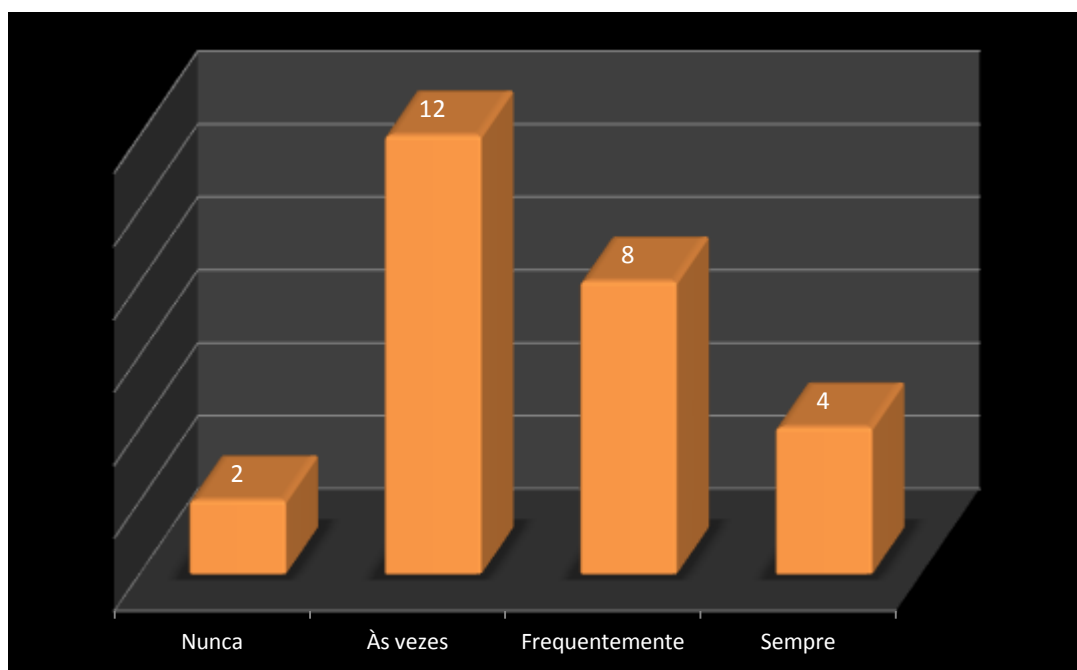
Dormes bem na noite anterior a um teste ou exame?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	10	38%
Sempre	7	27%



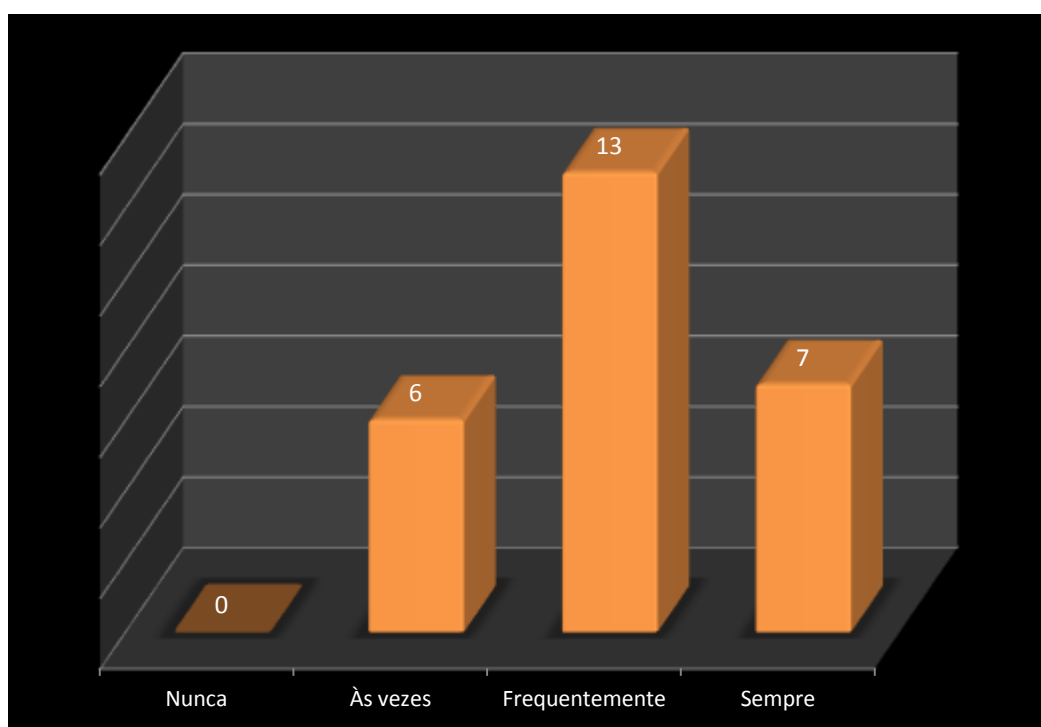
Consegues manter-te calmo e recordar as matérias, durante um teste ou exame?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	2	8%
Às vezes	12	46%
Frequentemente	8	31%
Sempre	4	15%



Percebes que há testes de modelos diferentes – perguntas diretas, de escolha múltipla, etc – e preparas-te para cada um deles em especial?

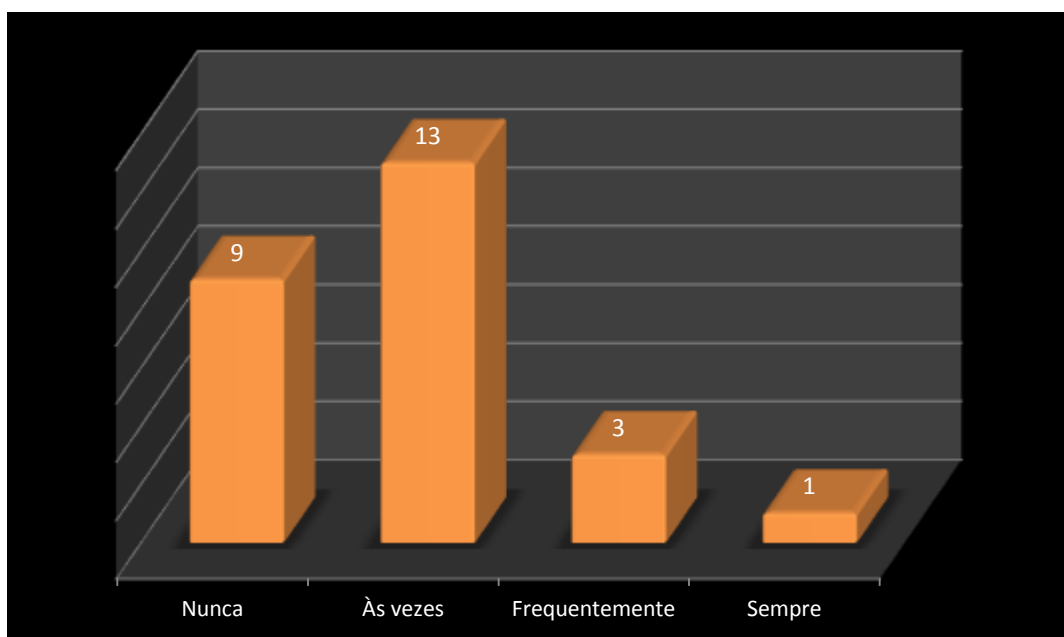
	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	0	0%
Às vezes	6	23%
Frequentemente	13	50%
Sempre	7	27%



## MOTIVAÇÃO

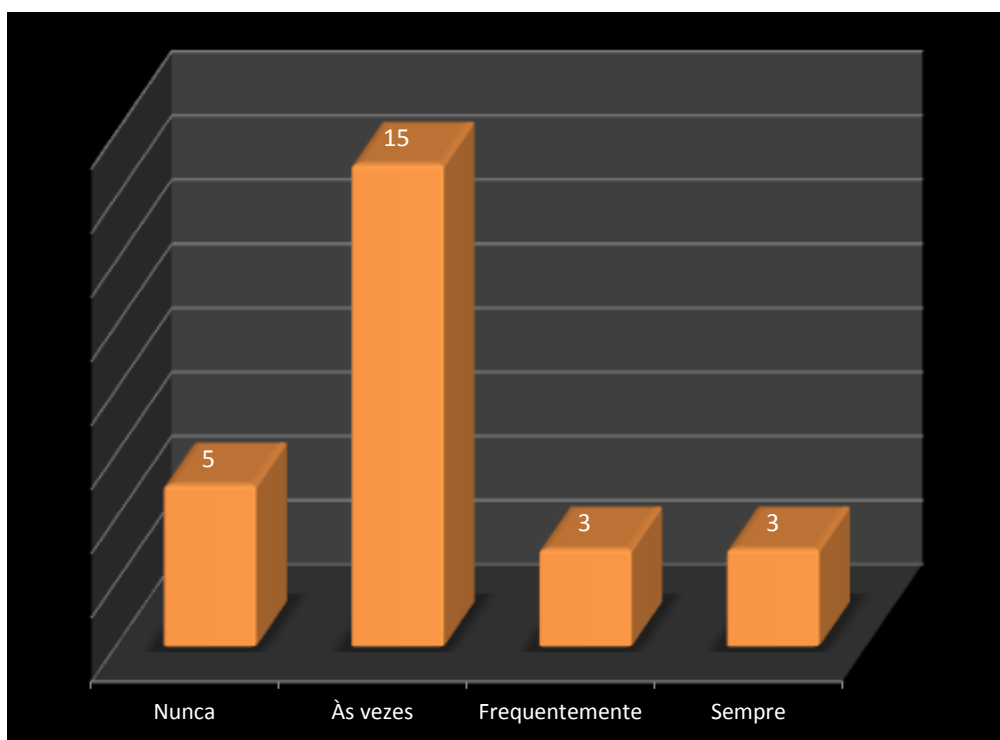
Necessitas de estímulos (prémios ou castigos) para cumprir os teus deveres?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	9	35%
Às vezes	13	50%
Frequentemente	3	12%
Sempre	1	4%



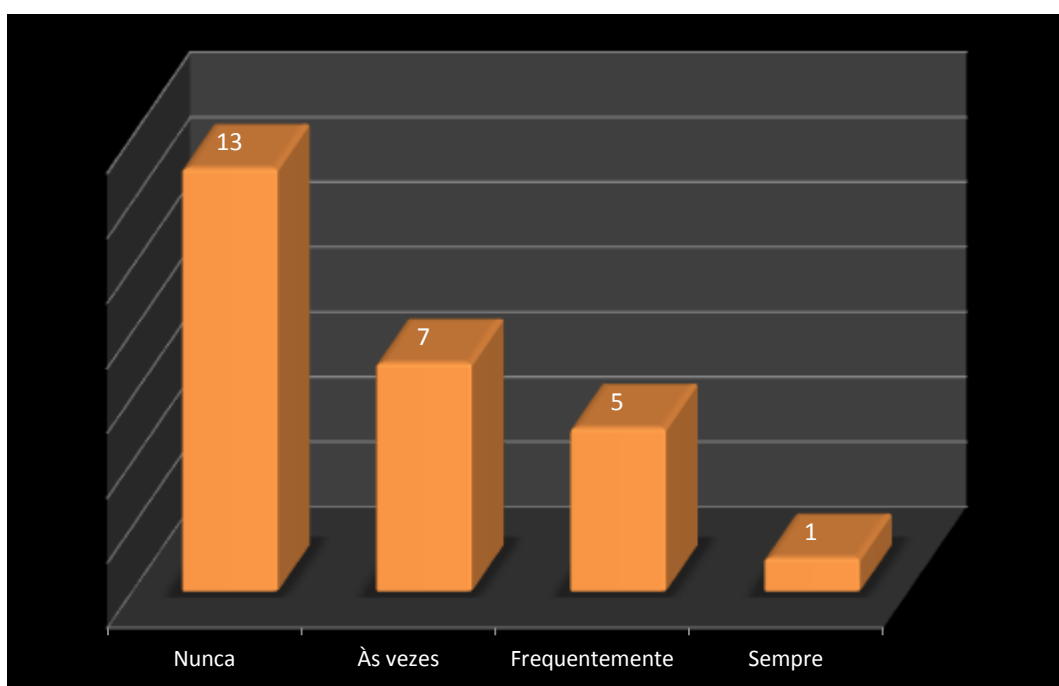
Desanimas facilmente perante uma tarefa mais complexa?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	5	19%
Às vezes	15	58%
Frequentemente	3	12%
Sempre	3	12%



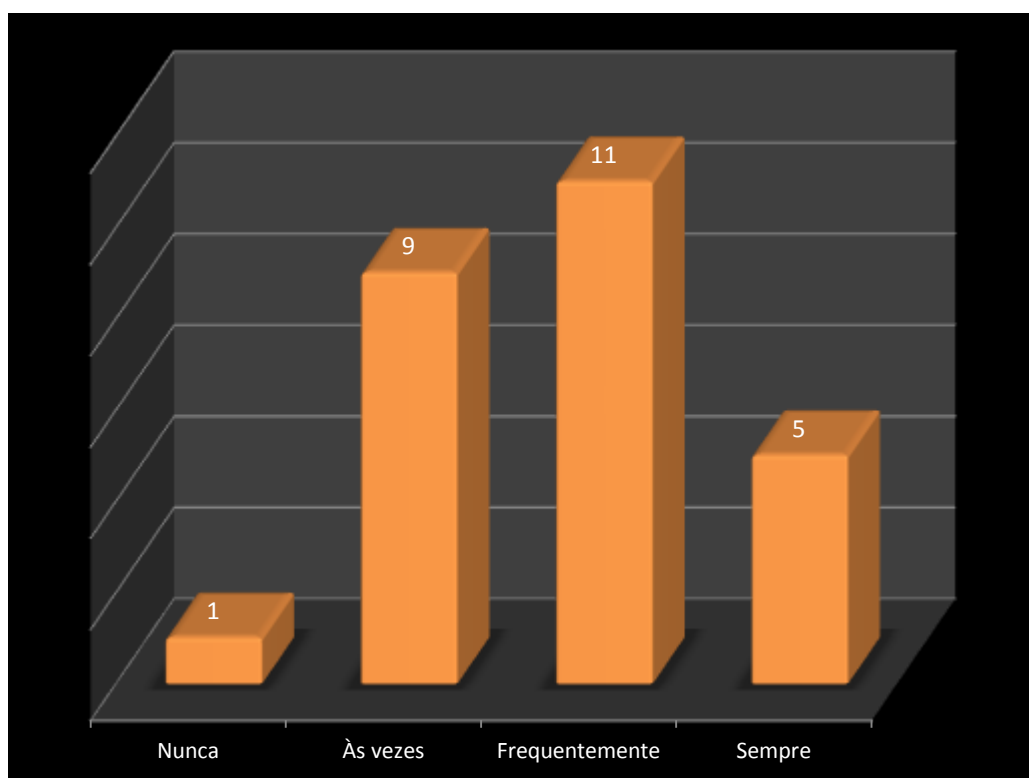
Desinteressas-te pelas disciplinas que não correspondem às tuas motivações ou expectativas?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	13	50%
Às vezes	7	27%
Frequentemente	5	19%
Sempre	1	4%



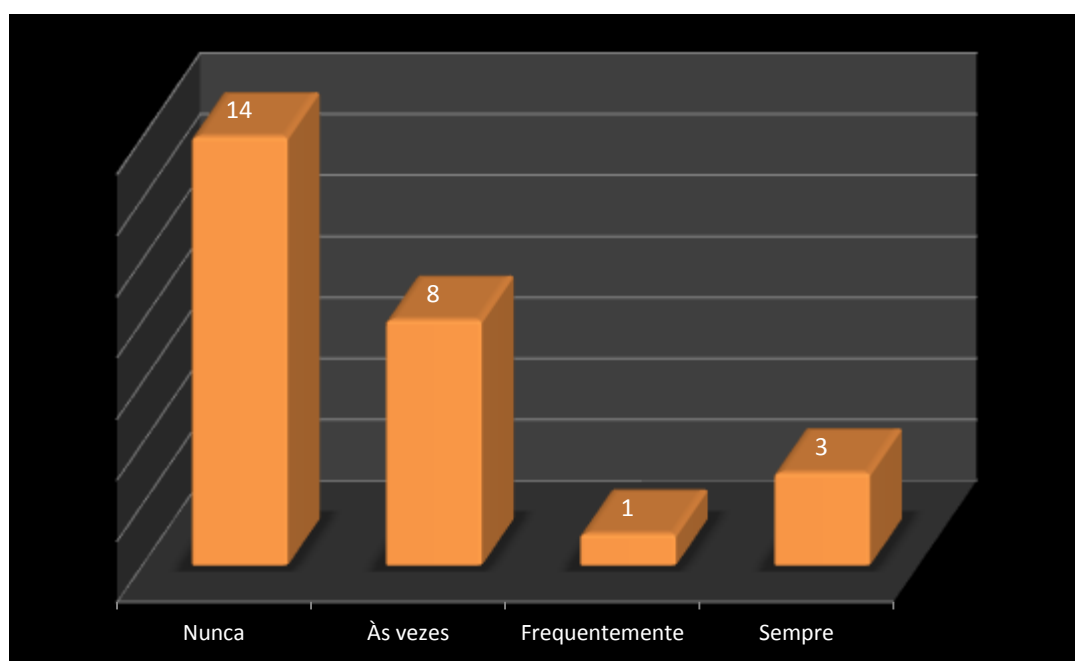
Procuras, sempre que possível, a colaboração dos colegas mais motivados e mais responsáveis?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	1	4%
Às vezes	9	35%
Frequentemente	11	42%
Sempre	5	19%



Compareces nas aulas, muitas vezes, sem o material de trabalho indispensável (livros, cadernos, etc)?

	Nº Alunos	Percentagem
Nunca	14	54%
Às vezes	8	31%
Frequentemente	1	4%
Sempre	3	11%



## Anexo 1 - Tratamento dos Dados do Inquérito Aplicado aos Alunos

Tratamento de dados do questionário e perfil da turma	Número de alunos: Sexo feminino 14 Sexo masculino 15 Total: 29		
	Média de idades dos alunos até final do ano letivo		
	Número de alunos	com idade fora da escolaridade obrigatória	0
		retidos no ano letivo anterior	
		retidos noutro ano letivo	
		que usufruíram de apoio educativo	3
		com necessidades educativas especiais	
		beneficiários dos Serviços de Apoio Socioeducativo	13
		que frequentaram o Ensino pré-escolar	16
		que frequentam esta escola pela primeira vez	20
		que frequentam atividades complementares	
		que sofreram medidas educativas disciplinares	
que pretendem prosseguir estudos			
. até ao 9º ano	_____		
. até ao 12º ano	_____		
. até ao Ensino Superior	27		
Situações especiais (identificação e síntese):			
Número de alunos cujo Encarregado de Educação obedece à seguinte tipologia:			
Relação familiar	<input checked="" type="checkbox"/> 3 Pai <input checked="" type="checkbox"/> 21 Mãe <input type="checkbox"/> Tio <input checked="" type="checkbox"/> 1 Tia <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input checked="" type="checkbox"/> 4 Outra – qual? 3 Tutora e 1 madrinha		
Idade	<input type="checkbox"/> < 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30-40 anos <input type="checkbox"/> entre 41-50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos		
Profissão	<input checked="" type="checkbox"/> 5 Por conta própria <input checked="" type="checkbox"/> 13 Por conta de outrem		
	<input type="checkbox"/> Sector primário <input checked="" type="checkbox"/> 4 Sector secundário <input checked="" type="checkbox"/> 13 Sector terciário		
Situação profissional	<input checked="" type="checkbox"/> 12 Efectivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Reformado		
	<input checked="" type="checkbox"/> 1 Desempregado <input type="checkbox"/> Sem emprego <input type="checkbox"/> Patrão		
Habilitação académica	<input checked="" type="checkbox"/> 4 4ª classe ou inferior <input checked="" type="checkbox"/> 1 6º ano de escolaridade		
	<input checked="" type="checkbox"/> 1 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade		
	<input checked="" type="checkbox"/> 6 12º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 2 Bacharelato		
	<input checked="" type="checkbox"/> 1 Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual? _____		

<b>Agregados Familiares</b>	<b>Número de alunos cujo agregado familiar obedece às seguintes constituições</b>	
	<input checked="" type="checkbox"/> 3 Agregado monoparental (ou pai ou mãe)	<input checked="" type="checkbox"/> 3 Agregado biparental (pai e mãe)
	<input checked="" type="checkbox"/> 10 Agregado biparental, mais irmã(o)	<input checked="" type="checkbox"/> 4 Agregado biparental mais irmãos
	<input checked="" type="checkbox"/> 3 Outras constituições. Quais? Lar Pai e irmã(o) Avó	
	<b>Número de alunos cujos pais obedecem às seguintes características</b>	
	<b>Habilitações académicas do pai</b> <input checked="" type="checkbox"/> 1 4ª classe ou inferior <input checked="" type="checkbox"/> 6 6º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 1 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 6 12º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> Bacharelato <input checked="" type="checkbox"/> 1 Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual? _____	<b>Habilitações académicas da mãe</b> <input checked="" type="checkbox"/> 2 4ª classe ou inferior <input checked="" type="checkbox"/> 2 6º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 3 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 5 12º ano de escolaridade <input checked="" type="checkbox"/> 2 Bacharelato <input checked="" type="checkbox"/> 1 Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual?
<b>Idade do pai</b> <input type="checkbox"/> < 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> 4 entre 30-40 anos <input checked="" type="checkbox"/> 8 entre 41-50 anos <input checked="" type="checkbox"/> 3 > 50 anos	<b>Idade da mãe</b> <input type="checkbox"/> < 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> 10 entre 30-40 anos <input checked="" type="checkbox"/> 9 entre 41-50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos	
<b>Situação profissional do pai</b> <input checked="" type="checkbox"/> 14 Efectivo <input type="checkbox"/> Contratado <input checked="" type="checkbox"/> 1 Reformado <input type="checkbox"/> Desempregado <input checked="" type="checkbox"/> 3 Patrão <input type="checkbox"/> Sem emprego	<b>Situação profissional da mãe</b> <input checked="" type="checkbox"/> 11 Efectiva <input checked="" type="checkbox"/> 2 Contratada <input type="checkbox"/> Reformada <input checked="" type="checkbox"/> 2 Desempregada <input checked="" type="checkbox"/> 4 Patroa <input checked="" type="checkbox"/> 1 Sem emprego	

Idades (Nº de alunos fora da média)	Proveniência		Disciplinas c/ Dificuldades de Aprendizagem		Antecedentes Disciplinares		Apoio Socioeducativo		Atividades De Complemento Curricular		Outras Situações Relevantes
	Escola	N.º	Disciplina	N.º	Situação	N.º	Escalão	N.º	Atividade	N.º	
8	Outra escola	1	Português	8	Excluído por faltas	1	A	7			3 alunos com NEE, sendo 1 com CEI; 3 alunas institucionalizadas; alunos com retenções.
	Escola	2	Matemática	12			B	6			
	Outra escola do concelho	25	C. Físico-química	10			C				
			Francês	6							
			Inglês	5							
			História	9							
			Geografia	7							
			Ed. Visual	6							

## Anexo 2 - Modelo de Relatório de Avaliação Diagnóstica

Disciplina:

Ano:

Turma:

### RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- Nº de alunos:

	% de alunos	
Avaliação	Insuficiente	Muito Bom
Nº de alunos	-----	-----
%	-----	-----

**Avaliação global descritiva:**

**Áreas de Intervenção:**

O Professor:

Data:

O Diretor de Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## Anexo 3 - Indicadores de Desempenho Pedagógico

### Indicadores de Desempenho Pedagógico Ensino Básico

Ano de Escolaridade:

Turma:

Período:

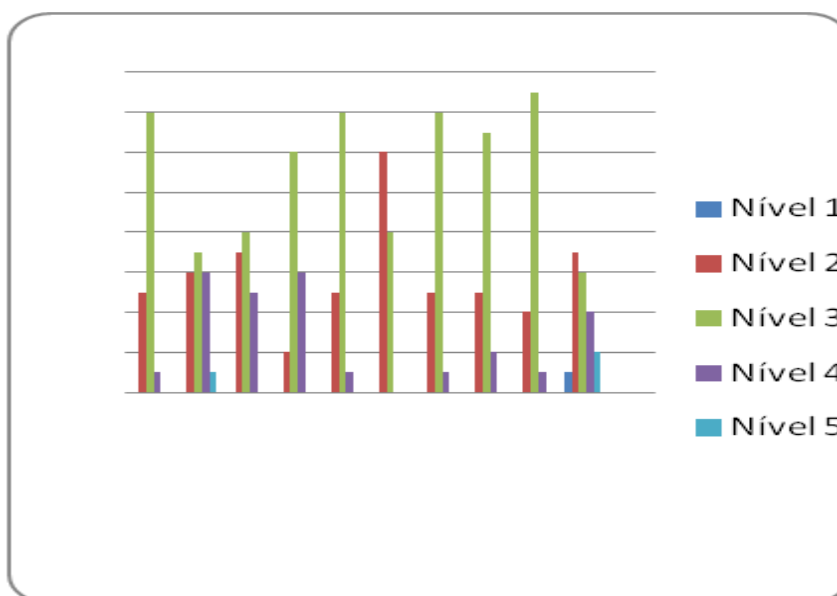
#### Número de alunos com classificações inferiores ao nível 3

Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
14	5	3	10	9	18	5	11	3	8	0

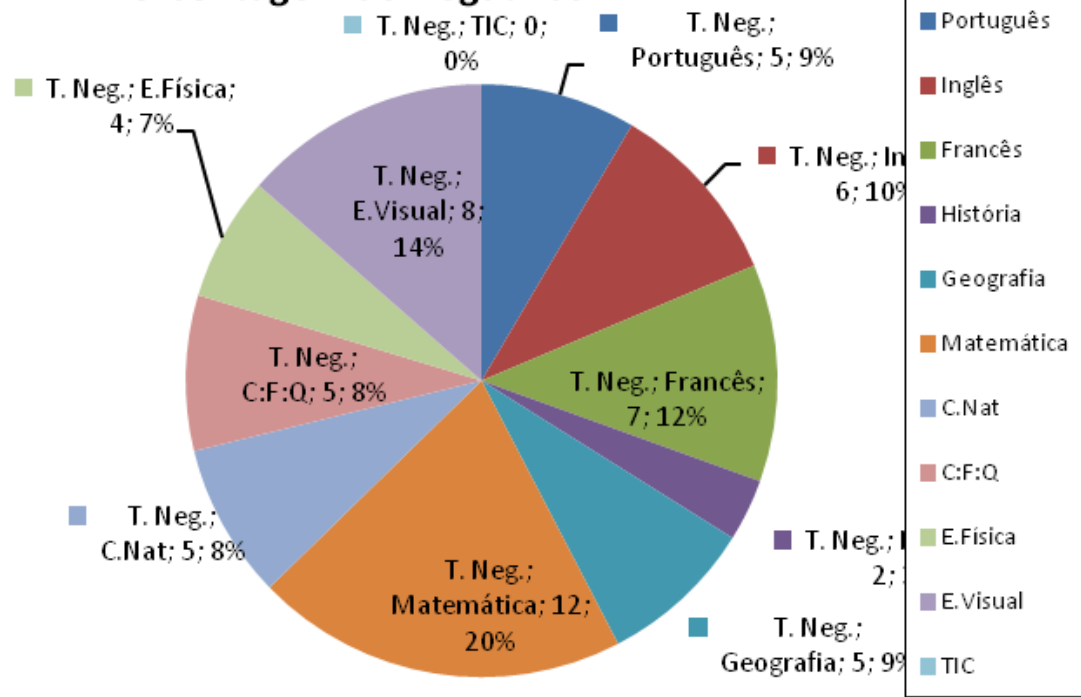
#### Número de alunos com classificações de

	Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
Nível 1	1			1				1	1	2	
Nível 2	13	5	3	9	9	18	5	10	2	6	
Nível 3	10	13	20	10	13	5	11	13	17	12	
Nível 4	4	8	5	7	6	3	11	4	7	7	
Nível 5		2		1		2	1		1	1	
T. Neg.	14	5	3	10	9	18	5	11	3	8	0
T. Pos.	14	23	25	18	19	10	23	17	25	20	0
T. als	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	0
% Neg.	50%	18%	11%	36%	32%	64%	18%	39%	11%	29%	#DIV/0!
% Pos.	50%	82%	89%	64%	68%	36%	82%	61%	89%	71%	#DIV/0!

Média	2,61	3,25	3,07	2,93	2,89	2,61	3,29	2,71	3,18	2,96	
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--



### Percentagem de Negativas



## Indicadores de Desempenho Pedagógico Ensino Básico

Ano de Escolaridade:

Turma:

Período:

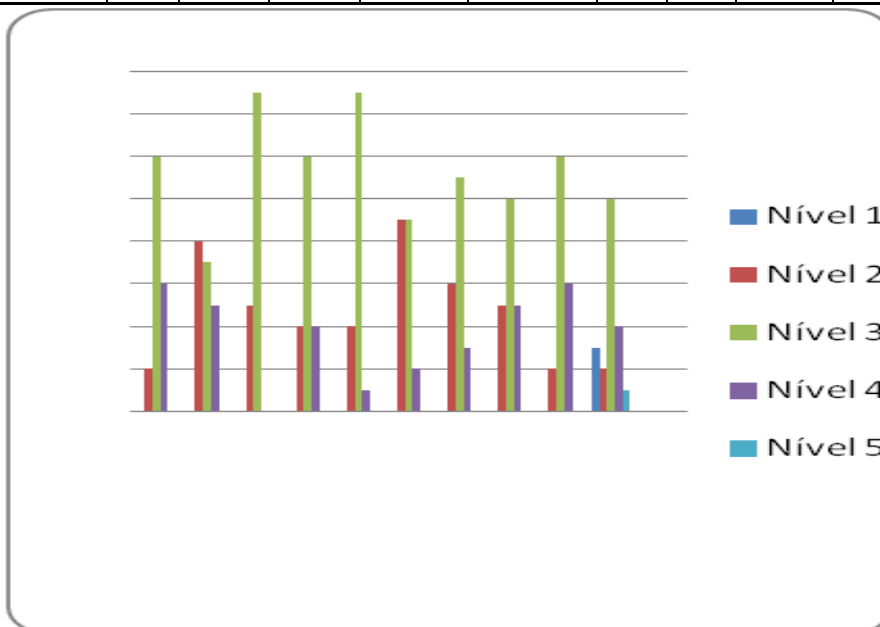
### Número de alunos com classificações inferiores ao nível 3

Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
10	9	9	10	13	15	6	9	6	7	0

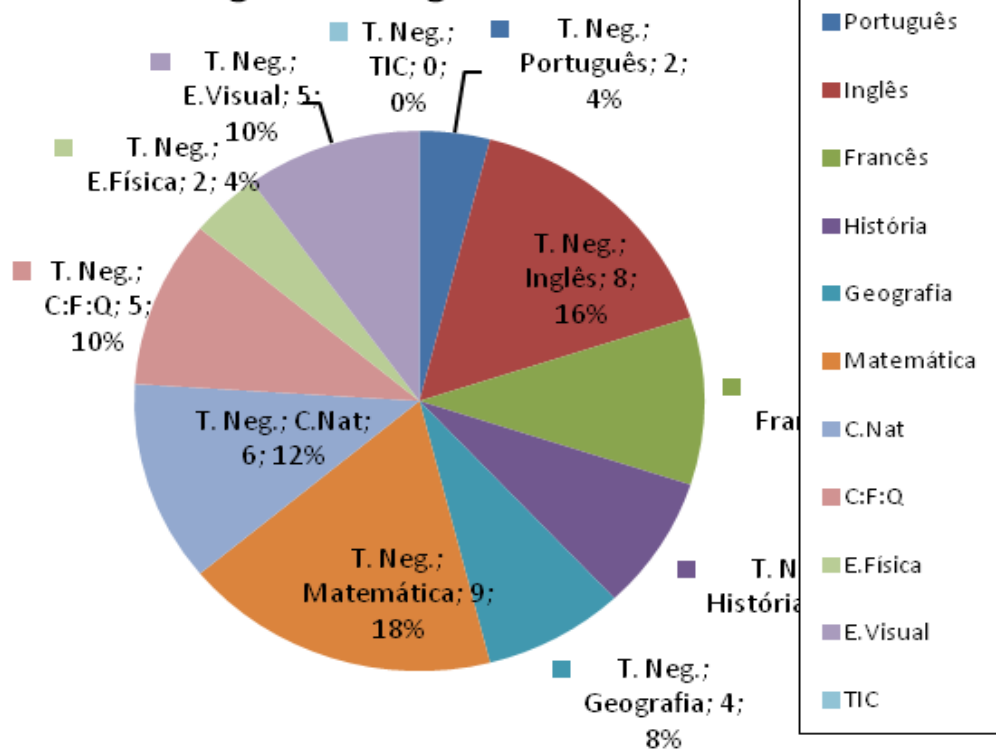
### Número de alunos com classificações de

	Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
Nível 1	1	0	0	1	0	3	0	0	1	2	
Nível 2	9	9	9	9	13	12	6	9	5	5	
Nível 3	11	8	12	11	10	8	9	12	13	13	
Nível 4	6	6	6	5	4	3	12	6	7	5	
Nível 5	0	4	0	1	0	1	0	0	1	2	
T. Neg.	10	9	9	10	13	15	6	9	6	7	0
T. Pos.	17	18	18	17	14	12	21	18	21	20	0
T. als	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	0
% Neg.	37%	33%	33%	37%	48%	56%	22%	33%	22%	26%	#DIV/0!
% Pos.	63%	67%	67%	63%	52%	44%	78%	67%	78%	74%	#DIV/0!

Média	2,81	3,19	2,89	2,85	2,67	2,52	3,22	2,89	3,07	3	
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	---	--



### Percentagem de Negativas



## Indicadores de Desempenho Pedagógico Ensino Básico

Ano de Escolaridade:

Turma:

Período:

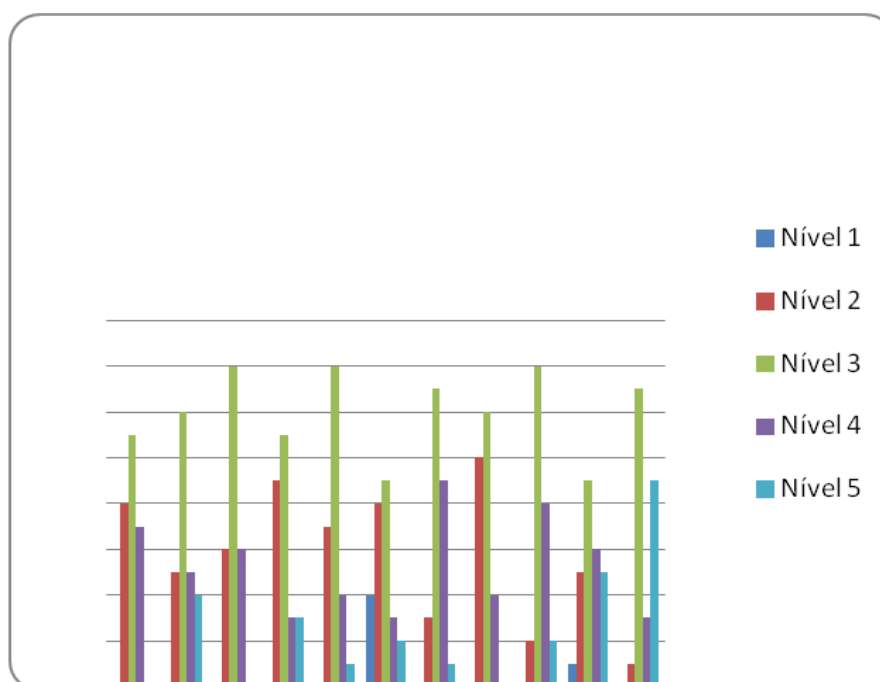
### Número de alunos com classificações inferiores ao nível 3

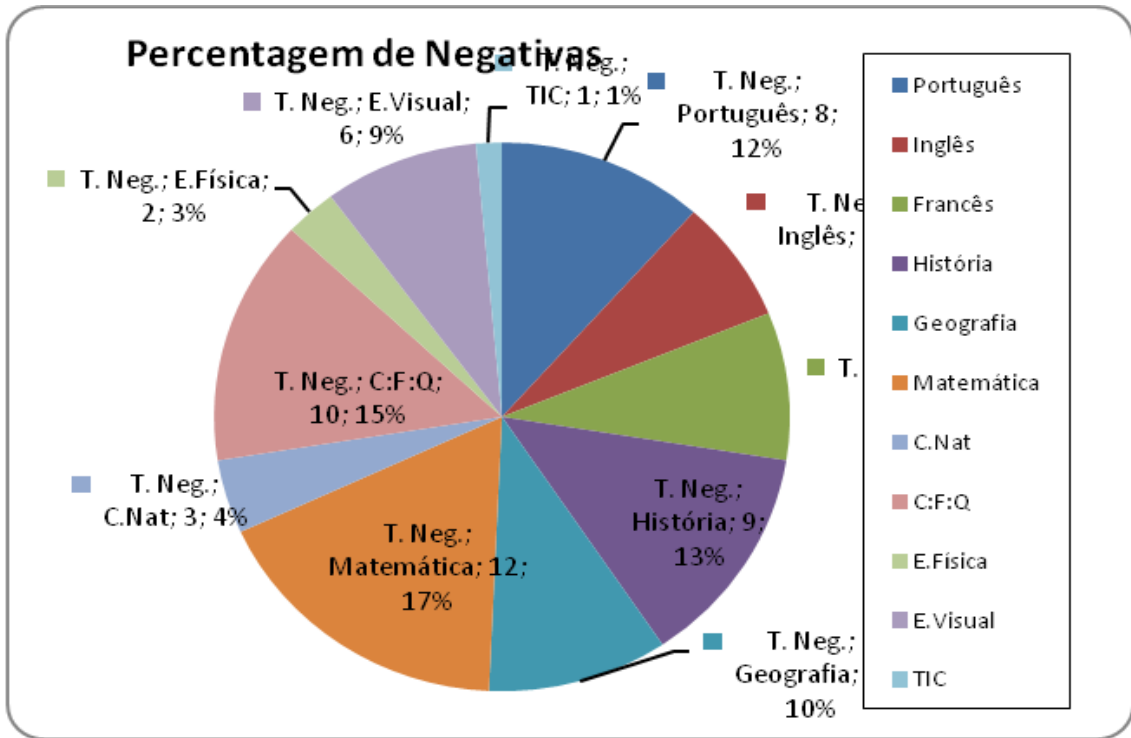
Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
8	5	6	9	7	12	3	10	2	6	1

### Número de alunos com classificações de

	Português	Inglês	Francês	História	Geografia	Matemática	C.Nat	C:F:Q	E.Física	E.Visual	TIC
Nível 1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0
Nível 2	8	5	6	9	7	8	3	10	2	5	1
Nível 3	11	12	14	11	14	9	13	12	14	9	13
Nível 4	7	5	6	3	4	3	9	4	8	6	3
Nível 5	0	4	0	3	1	2	1	0	2	5	9
T. Neg.	8	5	6	9	7	12	3	10	2	6	1
T. Pos.	18	21	20	17	19	14	23	16	24	20	25
T. als	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
% Neg.	31%	19%	23%	35%	27%	46%	12%	38%	8%	23%	4%
% Pos.	69%	81%	77%	65%	73%	54%	88%	62%	92%	77%	96%

Média	2,96	3,31	3,00	3,00	2,96	2,65	3,31	2,77	3,38	3,35	3,77
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------





## Anexo 4 - Projeto Sei Aprender

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências de informação constitui uma estratégia transversal a todas as disciplinas e um dos objetivos fundamentais das bibliotecas escolares (BE).

As escolas do Agrupamento Gil Paes têm assumido, ao longo dos últimos anos, a preocupação e a responsabilidade em melhorar o nível de literacia dos alunos através da implementação de vários projetos, adaptados a diferentes etapas/problemas. Neste âmbito, foi aprovado, no ano letivo de 2013/2014, o projeto *Sei aprender*, à escala do Agrupamento, no âmbito do qual foi elaborado o presente programa.

O desenvolvimento de competências literárias ao nível do Agrupamento exige que a BE encontre os parceiros com os quais possa explorar caminhos pragmáticos de trabalho com os alunos, que permitam apresentar à Comunidade soluções bem-sucedidas e que, gradualmente e de forma sistemática, possam ser aplicadas a todos jovens ao longo do percurso escolar (currículo integrado).

A preocupação da sociedade, pautada pela formação de cidadãos para a inserção na vida ativa, determina as linhas de orientação do programa da *Oferta Complementar*, do Agrupamento, que surge, assim, como uma oportunidade de parceria com a BE, na medida em que o domínio da literacia da informação se impõe como um ponto essencial para uma integração social bem-sucedida.

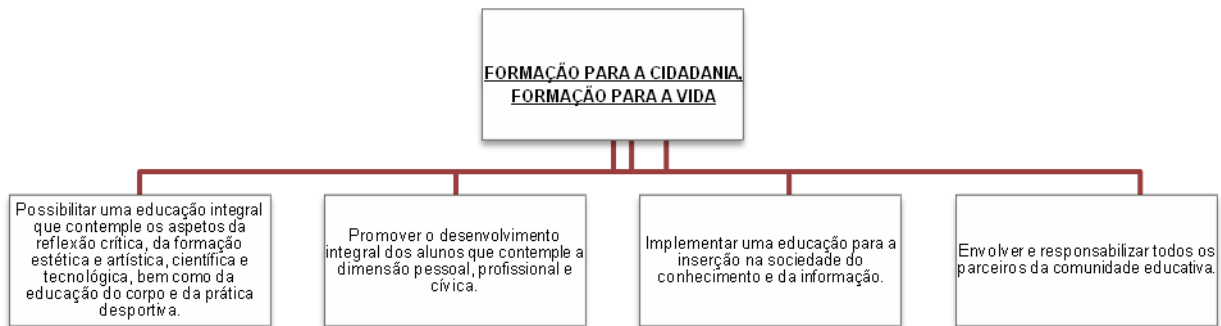
Com o presente documento, formalizamos um programa a ser implementado, de forma flexível, na *Oferta Complementar*, para o 7º e 8º anos, em articulação com os respetivos objetivos e metodologias, bem como com as Metas de Português para o 3º Ciclo.

### ENQUADRAMENTO LEGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), dando cumprimento ao que a Constituição da República prescreve, orienta todo o processo educativo para três finalidades: o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Considerando os princípios supracitados, e com base no Ponto 1 do Art.º 12,º Decreto-Lei n.º 139 de 2012, foi criada a *Oferta Complementar* para os alunos do 3º Ciclo.

A Escola Secundária de Maria Lamas contempla, de forma explícita, na Dimensão Pedagógica do seu Projeto Educativo, a prioridade “Promover o ensino em contexto de competências da informação e da leitura, da matemática e das ciências”, cujo cumprimento será facilitado pelo presente programa a integrar na *Oferta Complementar*.



**LINHAS GERAIS**

- Criação de situações propícias à inserção na sociedade do conhecimento e da informação.
- Contribuição para o sucesso educativo de todos os alunos, mediante o desenvolvimento sistemático e explícito dos níveis das literacias, bem como do gosto pela leitura, com base na diferenciação do ensino e no recurso a práticas inclusivas.

**Articulação entre os padrões de literacias da informação (LI) e as Metas de Português para o 3º Ciclo**

Padrões de LI	Metas curriculares de Português
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar fontes bibliográficas fidedignas, impressas ou digitais, para aprofundar o conhecimento sobre um assunto.</li> <li>• Ler textos, de forma fluente, monitorizando a compreensão (reler, sublinhar) e utilizando métodos e técnicas de estudo (esquematizar, identificar tópicos, resumir).</li> <li>• Distinguir factos de opiniões.</li> <li>• Selecionar o conhecimento relevante, sendo capaz de articular de forma coerente e crítica os elementos recolhidos em diversas fontes, incluindo informação gráfica e/ou quantitativa.</li> <li>• Redigir com correção formal/ sintática e ética, tendo em atenção o género, os objetivos e os destinatários do texto, integrando, se apropriado, através de referências adequadas, outros modos de expressão.</li> <li>• Apresentar exposições preparadas, com e sem apoio de guiões, com e sem recursos multimodais, sequenciando, de modo lógico e crítico os argumentos e salientando, de forma clara, factos, exemplos, evidências e justificações, recorrendo a um vocabulário preciso e diversificado.</li> <li>• Divulgar os trabalhos e interagir com outros leitores, participando numa comunidade que partilha conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. Interpretar textos de diferentes tipologias e grau de complexidade</li> <li>9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação</li> <li>11. Planificar a escrita de textos</li> <li>12. Redigir textos com coerência e correção linguística</li> <li>13. Escrever para expressar conhecimento</li> <li>14. Escrever textos informativos</li> <li>15. Escrever textos argumentativos</li> <li>17. Rever os textos escritos</li> </ul>

## ABORDAGENS METODOLÓGICAS

- Aprendizagem baseada na cooperação (trabalho em pares)
- Aprendizagem baseada na problematização

## MÓDULOS\*

MÓDULOS	CALENDÁRIO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Diagnóstico (velocidade de leitura, leitura e escrita)	2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o nível de proficiência inicial dos alunos</li> </ul>	Teste Análise dos resultados
<b>Módulo I</b> A organização dos documentos na biblioteca escolar. O catálogo coletivo	1 aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o funcionamento da biblioteca escolar</li> <li>• Conhecer a organização dos documentos nas estantes</li> <li>• Pesquisar documentos a partir do catálogo coletivo</li> <li>• Reconhecer o fundo documental mais apropriado às necessidades curriculares e de lazer</li> </ul>	Visita guiada à biblioteca escolar
<b>MÓDULO II</b> Organização do estudo	1 aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a organização e rendimento do estudo</li> </ul>	Planificação de um horário de estudo geral e a sua adaptação semanal
<b>MÓDULO III</b> Vocabulário	2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alargar o vocabulário para melhorar a eficácia da leitura</li> </ul>	Consulta do dicionário Caderno com significados
<b>MÓDULO IV</b> Rapidez de leitura	(2 aulas ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar para a possibilidade de se aumentar a velocidade de leitura sem comprometer a compreensão</li> </ul>	<i>Vitaminas para os olhos</i> - exercícios para aumentar a velocidade de leitura
<b>MÓDULO V</b> Leitura rápida e leitura focalizada	(2 aulas ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aplicar as fases de leitura rápida e de leitura focalizada</li> </ul>	Atividade a pares
<b>Módulo VI</b> Leitura crítica	(2 aulas ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetivos do autor</li> <li>• Avaliar a fidedignidade das fontes</li> <li>• Distinguir os factos das opiniões</li> </ul>	Atividades sustentada por textos da Web no âmbito dos objetivos da Oferta Complementar

<b>Módulo VII</b> Leitura e compreensão de um texto curto. Estratégia de preparação para um teste escrito	(2 aulas ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver uma atitude ativa durante a leitura</li> </ul>	Atividade em que os alunos produzem questões e as respetivas respostas a partir de um texto informativo
<b>Módulo VIII</b> Tomada de apontamentos e elaboração de esquemas	(3 aulas ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a correlação entre a tomada de apontamentos e a facilidade em aprender</li> </ul>	Atividade realizada a partir de textos no âmbito dos objetivos da Oferta Complementar
<b>Módulo IX</b> Modelo de pesquisa	(1 aula ±)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver uma atitude ética perante a informação</li> <li>• Desenvolver, de forma consciente, técnicas eficazes de tratamento de informação e produção de conhecimento</li> </ul>	Apresentação do modelo PLUS, que pode ser aplicado na realização de trabalhos no âmbito da Oferta Complementar, quando se considerar que os alunos já dominam as competências básicas de informação

*\*A lecionação dos módulos no âmbito da oferta complementar ficará a cargo do Diretor de Turma, que poderá trabalhar em colaboração com os professores bibliotecários. A seleção destes módulos, ou de outros considerados mais adequados, deverá ter em conta o diagnóstico inicial realizado junto da turma. A seleção e distribuição dos módulos deve ser gerida em função das necessidades da turma, ao longo do 7º e 8º anos, de forma diversificada. A diferenciação do programa ajustar-se-á em função do Plano de Turma (PT). A implementação deste programa será apoiada através de uma ação de formação, na modalidade de Oficina, destinada prioritariamente aos Diretores de Turma, à exceção dos que pertençam ao grupo de Português.*

## AVALIAÇÃO

- A avaliação deverá ser feita de forma contínua, funcional e formativa. Não serão aplicados testes de avaliação.
- A avaliação é qualificativa, expressa através das menções de Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem.
  - Comportamento
  - Cooperação
  - Consecução dos trabalhos em curso
  - Atenção/Participação

Comportamento	NS – Menção atribuída quando o aluno não manifestou interesse pelo trabalho proposto, não esteve atento nem participou de uma forma correta nos trabalhos da aula. Não cooperou e evidenciou pouca autonomia e pouco sentido de responsabilidade. Não realizou, ou realizou de uma forma pouco eficiente os trabalhos propostos.
Cooperação	
Consecução dos trabalhos	S – Menção atribuída quando o aluno manifestou interesse pelo trabalho proposto, esteve atento a maioria das vezes e participou nas atividades. Cooperou e mostrou ter alguma autonomia e algum sentido de responsabilidade. Realizou a maioria dos trabalhos propostos.
Atenção/Participação	SB – Menção atribuída quando o aluno manifestou bastante interesse pelo trabalho proposto, esteve muito atento e participou corretamente nas atividades. Cooperou ativamente. Revelou autonomia e sentido de responsabilidade. Realizou todos os trabalhos propostos.

## Anexo 5 - Análise do Questionário de Avaliação da Atividade de Estudo

	Média	1	2	3	4	5
1. Analisar a minha ocupação semanal.	3,8	0%	4%	31%	50%	15%
A maioria dos alunos, 65%, considera que a realização da atividade lhes permitiu analisar a sua ocupação semanal, de forma parcial ou plena. Para 31% dos alunos terá sido indiferente.						
2. Verificar se dedico o tempo necessário ao estudo.	3,8	4%	0%	15%	54%	19%
73% dos alunos indicou que esta atividade lhes permite verificar se dedicam o tempo necessário ao estudo, de forma parcial ou plena. Para 15% dos alunos terá sido indiferente.						
3. Refletir sobre as minhas dificuldades em estudar com eficácia.	3,9	0%	0%	23%	46%	19%
65% dos alunos considera que a atividade os ajudou a refletir sobre causas das dificuldades em estudar. Para 23% terá sido indiferente.						
4. Organizar o meu horário de estudo semanal.	4,1	0%	0%	15%	50%	27%
77% dos alunos considera esta atividade útil ou muito útil para a organização do estudo. Para 15% terá sido indiferente.						
5. Cumprir o horário de estudo semanal.	3,7	0%	0%	42%	23%	23%
Se a sensibilização dos alunos foi francamente positiva, já o impacto nas rotinas de estudo terá sido mais contido. 46% dos alunos afirma que esta atividade os induziu a cumprir um horário de estudo. Para 42% terá sido indiferente.						
6. Ser capaz de fazer cada vez melhor a planificação do meu estudo semanal.	3,9	0%	0%	19%	46%	15%
A maioria dos alunos, 61%, considera que esta atividade lhes conferiu ferramentas para planificarem melhor o seu estudo.						
II – Esta atividade deve ser realizada com alunos de outras turmas.	3,7	12%	0%	27%	15%	35%
Metade dos alunos inquiridos refere que esta atividade deve ser realizada com outras turmas. 27% dos alunos não tem opinião e 12% não considera que a replicação noutras turmas seja muito relevante.						
III – O meu encarregado de educação tomou conhecimento do meu “compromisso de estudo” e dos planos semanais de estudo	3,8	8%	4%	15%	27%	31%
A maioria dos alunos, 58%, referiu que os seus encarregados de educação tomaram conhecimento do “compromisso de estudo” e dos planos semanais.						

13 de junho de 2014  
(professora bibliotecária)

## Anexo 6 - Inquérito sobre Hábitos e Métodos de Estudo

09/11/2014

Inquérito 7º. D - Formulários do Google

### Inquérito 7º. D

Este questionário ajudar-te-á a observar as tuas competências de trabalho escolar. Podes perceber melhor que tipo de aluno és e o que poderás mudar ou simplesmente melhorar.

Usa a escala de 1 a 4 para indicar se as frases se aplicam a ti:  
(1) nunca, (2) às vezes, (3) frequentemente ou (4) sempre.

Sê o mais honesto possível. Este questionário é confidencial!

No fim, soma os valores para cada aspecto. Os valores mais baixos indicam aspectos que deverás trabalhar prioritariamente.

\*Obrigatório

1. Nome \*

\_\_\_\_\_

2. Ano de Escolaridade \*

\_\_\_\_\_

3. Idade \*

\_\_\_\_\_

4. O MEU LOCAL DE ESTUDO \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Tens um local próprio de estudo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostas do teu local de estudo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É calmo e silencioso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tens tudo o que é necessário para estudar ao teu dispor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O local onde costumavas estudar tem televisão, rádio ou outros estímulos que te podem distrair?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
És frequentemente interrompido por outras pessoas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5. GESTÃO DO TEMPO***Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Chegas às aulas e a outros compromissos a tempo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicas tempo suficiente para estudar cada disciplina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabeleces horários e sabes o que queres atingir com o teu tempo de estudo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escreves listas de coisas que necessitas fazer diariamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evitas actividades que te desviam do plano de estudo diário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudas para todas as disciplinas muito antes dos testes ou exames?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Tens o hábito de estudar – ou seja, estar num lugar em determinada altura do dia para estudar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudas num local onde não te distrais com barulho ou outras actividades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegues concentrar-te, ou seja, dar atenção a um trabalho, durante pelo menos 20 minutos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebes os assuntos que necessitas de memorizar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praticas as matérias que estás a aprender "dizendo em voz alta"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recordas rapidamente as coisas que estudaste?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. APONTAMENTOS \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Quando tomas notas no caderno, pensas na utilidade que elas podem ter mais tarde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebes e acompanhas o que está a ser dito na aula, enquanto tomas notas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizas os teus apontamentos de uma forma compreensível?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revês e passas a limpo os teus apontamentos depois das aulas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tens um método – que usas – para sublinhar textos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando lês, sublinhas ou marcas as partes que consideras importantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Observas como está dividido o texto, títulos, e que imagens tem associadas, antes de começar a ler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tentas perceber a organização do texto – como começa, que descreve primeiro, que conclusões... – para aumentar a compreensão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lês e relês os textos de apoio durante o período de aulas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depois de ler um texto, consegues escrever as ideias principais pelas tuas próprias palavras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A tua velocidade de leitura é adequada – ou seja, lês suficientemente rápido e compreendes o que lês?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não deixas ficar para trás o que tens dificuldade em entender: lês novamente e procuras ajuda?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Quando lês, consegues distinguir o que é importante do que é menos importante?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divides a matéria em partes mais pequenas e mais fáceis de estudar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tentas organizar as matérias de estudo de uma forma sistemática em esquemas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando organizas apontamentos, pensas nas respostas que eles te dão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando fazes esquemas, sabes o que é mais importante?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensas no melhor método de estudar para diferentes disciplinas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. ESCRITA \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
És capaz de escrever o que pensas sobre uma matéria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escreves rascunhos e pequenos textos, rapidamente, a partir de apontamentos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grande parte do material de estudo são textos ou apontamentos que tu mesmo escreveste sobre a matéria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revês o teu trabalho escrito e consegues encontrar erros ortográficos ou gramaticais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escreves as tuas ideias depois de ter lido várias coisas sobre o tema?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de escreveres um trabalho, fazes um esquema ou lista das partes ou aspectos sobre os quais irás escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. PREPARAÇÃO PARA TESTES E EXAMES \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Tentas saber quais os assuntos que irão "sair" nos testes com antecedência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes do teste, sentes-te confiante de que serás capaz de o fazer com êxito?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuras perceber a questão, antes de começar a responder?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dormes bem na noite anterior a um teste ou exame?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consegues manter-te calmo e recordar as matérias, durante um teste ou exame?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebes que há testes de modelos diferentes – perguntas directas, de escolha múltipla, etc – e preparas-te para cada um deles em especial?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. MOTIVAÇÃO \****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Necessitas de estímulos (prémios ou castigos) para cumprir os teus deveres?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desanimas facilmente perante uma tarefa mais complexa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desinteressas-te pelas disciplinas que não correspondem às tuas motivações ou expectativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuras, sempre que possível, a colaboração dos colegas mais motivados e mais responsáveis?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compareces nas aulas, muitas vezes, sem o material de trabalho indispensável (livros, cadernos, etc)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com tecnologia

