

Maria de Fátima dos Santos Martins Fradinho

**O Percurso Escolar dos Alunos que
Transitaram com Mais de Dois Níveis
Inferiores a Três no 3^o Ciclo**



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

(2012)

Maria de Fátima dos Santos Martins Fradinho

O Percurso Escolar dos Alunos que Transitaram com Mais de Dois Níveis Inferiores a Três no 3º Ciclo

Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Portucalense Infante D.
Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da
Educação

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Celeste da Silva Leal de Sousa Lopes



Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto

(2012)

DEDICATÓRIAS

À Escola Secundária do Castelo da Maia.

AGRADECIMENTOS

Com a colaboração e incentivo de algumas pessoas, foi possível concretizar este projeto. Deste modo, gostaríamos de expressar toda a nossa gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade.

À Universidade Portucalense que nos abriu as portas para dar continuidade à formação ao longo da vida académica e assim podermos concluir o grau a que nos propusemos, a todos os professores que nos acompanharam, em especial à Professora Doutora Maria Celeste da Silva Leal de Sousa Lopes, na dupla qualidade de professor orientador, pelos conhecimentos e mestrias que em mim desenvolveu, pela segurança que me foi inspirando, pela orientação e amizade com que sempre nos acompanhou na realização deste trabalho, o nosso sincero obrigado.

À Direção da Escola Secundária do Castelo da Maia, e em especial à sua Diretora, Dr^a Paula Romão, todo o apoio e incentivo.

A todos os alunos que foram a grande motivação deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos, em especial ao António, à Emília, ao Pedro, ao Miguel, à Cristina, à Dores Cunha e Lúcia Teixeira pelo apoio incondicional.

À minha mãe, em particular, pelo carinho e dedicação que demonstrou ao longo de toda a vida.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram de uma ou doutra forma na concretização deste projeto, aqui lhes expressamos o nosso reconhecimento.

RESUMO

O trabalho que se apresenta centra-se no domínio do sucesso escolar, mas no aspeto inovador de investigar se a escola apoia e encaminha os alunos com mais dificuldades, para cursos profissionais e cursos de educação e formação, onde a vertente prática os torna mais atrativos. A escola tem de adaptar a sua prática educativa a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais, de modo a que todos possam enfrentar uma sociedade cada vez mais competitiva.

A construção da escola inclusiva passa pela responsabilização da mesma por todos os alunos, na perspetiva da escola para todos, com todos e de todos. É fundamental a aceitação das diferenças humanas o que, mais não é do que querer que todos tenham as mesmas possibilidades na escola, desenvolvendo uma educação de qualidade e equidade, adaptando-a a todos os alunos e tendo como principal objetivo o sucesso escolar e educativo dos mesmos.

Com esta investigação pretendemos perceber as vantagens e os inconvenientes dos alunos no 3º Ciclo do ensino básico transitarem com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), comparando com os que não transitam, mas sobretudo saber se todos estes alunos são bem encaminhados para percursos escolares alternativos, verificando-se assim, se existiu uma verdadeira orientação educativa. Desta forma, fomos analisar o percurso escolar dos alunos da escola secundária do Castelo da Maia, que se encontravam nas condições referidas anteriormente, nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010 até 2011. Começa-se por apresentar no capítulo I, uma panorâmica de como deverá ser a escola do século XXI, ou seja, uma escola para todos. No capítulo II focam-se os fundamentos gerais sobre o sucesso e o insucesso escolar, bem como o enquadramento normativo legal. No capítulo III apresentamos a metodologia aplicada a este estudo. No capítulo IV abordamos a análise do percurso escolar dos alunos do 3º ciclo que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) em comparação com os que não transitaram. No capítulo V apresentamos a discussão dos resultados. Por fim, realizamos as conclusões e considerações finais.

ABSTRACT

The work presented focuses on the field of academic success, but in the innovative aspect of investigating whether the school supports and guides the students with more difficulties into vocational courses and “courses of education and training”, in which the practical side makes them more attractive. The school has to adapt its educational practice to all pupils, including those with special educational needs, so that everyone can face a society that is increasingly competitive.

The construction of the inclusive school demands the responsibility of the school for all the students in the perspective of school for everyone, with everyone and of everyone. It is essential the acceptance of human differences which, is nothing more than wanting everyone to have the same opportunities in school, developing a quality education and fairness, adapting it to all students and being its main goal their academic and educational success.

With this research we intend to understand the advantages and disadvantages of the students in the 3rd cycle of basic education who pass to another grade with more than two (2) levels below three (3), compared with those who do not pass, but rather whether all these students are well referred to alternative education pathways, thus checking if there was a real educational guidance. Thus, we analyzed the educational background of students in the School of Castelo Maia, who were under the conditions described above, in the school years 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 and 2010/2011.

We start presenting in Chapter I, an overview of how the school of the 21st century should be, which means, a school for everyone. In chapter II we focus on the general grounds on success and failure at school, as well as the legislation on the matter. In Chapter III we present the methodology applied in this study. In Chapter IV we discuss the analysis of the schooling of students of the 3rd cycle that passed to the next grade with more than two (2) grades inferior to three (3) compared with those who did not pass. In Chapter V we present a discussion of the results. Finally, we present the conclusions and final remarks.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
I PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I	16
A ESCOLA DO SÉCULO XXI, UMA ESCOLA PARA TODOS	16
1.1. A escola ideal e eficaz	16
1.2. Escola para todos, com todos e de todos	18
1.3. O professor do séc. XXI.....	30
CAPÍTULO II	44
O SUCESSO E O INSUCESSO	44
2.1. Sucesso / Insucesso	44
2.2. Enquadramento normativo legal.....	59
II PARTE: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	60
CAPÍTULO III	61
A METODOLOGIA	61
3.1. Razões da realização de um estudo de caso.....	61
3.2. A problemática da investigação	62
3.3. Objetivos	62
3.4. Objecto de estudo.....	62
3.4.1. Caracterização do objeto de estudo	62
3.5. Concepção e procedimento do instrumento da recolha de dados	64
3.6. A amostra e procedimentos para o tratamento de dados	65
CAPÍTULO IV	67
ANÁLISE DE PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 3º CICLO QUE TRANSITARAM/NÃO TRANSITARAM COM MAIS DE DOIS NÍVEIS INFERIORES A TRÊS DE 2007 A 2010.....	67
4.1. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008	67
4.2. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008	73
4.3. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009	79
4.4. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009	82
4.5. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010	84
4.6. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no letivo 2009/2010.....	87
CAPÍTULO V	93
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
CONCLUSÃO	102
CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	109
BIBLIOGRÁFICAS.....	109
SITOGRÁFICAS	118
LEGISLAÇÃO.....	118
ANEXOS	120

SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ESCM – Escola Secundária Castelo da Maia

ÍNDICE DE QUADROS

CAPÍTULO I

Quadro 1.1 –	Nas escolas eficazes	17
Quadro 1.2 –	Aprendizagem eficaz	18
Quadro 1.3 –	Função da escola	19
Quadro 1.4 –	Reforma do sistema educativo	19
Quadro 1.5 –	Escola	22
Quadro 1.6 –	Sucesso em educação	31
Quadro 1.7 –	Perfil do professor desejado	35
Quadro 1.8 –	Formar alunos	36
Quadro 1.9 –	Professor experiente	37
Quadro 1.10 –	Comportamento dos professores	42
Quadro 1.11 –	Bons professores	43

CAPÍTULO II

Quadro 2.1 –	Rendimento escolar	46
Quadro 2.2 –	Aprendizagem do aluno	51
Quadro 2.3 –	Caminho para a excelência académica	53
Quadro 2.4 –	Autoestima	57
Quadro 2.5 –	Desenvolvimento profissional	58

CAPÍTULO III

Quadro 3.1 –	Evolução da percentagem de Sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 7 ^a Ano	64
Quadro 3.2 –	Evolução da percentagem de Sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 8 ^a Ano	64
Quadro 3.3 –	Evolução da percentagem de Sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 9 ^a Ano	64

CAPÍTULO IV

Quadro 4.1 –	Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008	67
Quadro 4.2 –	Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008	69
Quadro 4.3 –	Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008	73
Quadro 4.4 –	Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008	75
Quadro 4.5 –	Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009	79
Quadro 4.6 –	Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009	80
Quadro 4.7 –	Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.8 – Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009	83
Quadro 4.9 – Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010	84
Quadro 4.10 – Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010	86
Quadro 4.11 – Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2009/2010	88
Quadro 4.12 – Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2009/2010	90

CAPÍTULO V

Quadro 5.1 – Ato de ensinar	95
-----------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO IV

Figura 4.1 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2008/2009	72
Figura 4.2 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2008/2009	72
Figura 4.3 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2009/2010	73
Figura 4.4 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2009/2010	73
Figura 4.5 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	73
Figura 4.6 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	73
Figura 4.7 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2008/2009	78
Figura 4.8 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2008/2009	78
Figura 4.9 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2009/2010	78
Figura 4.10 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2009/2010	78
Figura 4.11 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	79
Figura 4.12 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	79
Figura 4.13 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2009/2010	81
Figura 4.14 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2009/2010	81
Figura 4.15 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	81
Figura 4.16 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	81
Figura 4.17 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2009/2010	84
Figura 4.18 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2009/2010	84
Figura 4.19 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	84
Figura 4.20 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	84
Figura 4.21 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	87
Figura 4.22 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	87
Figura 4.23 – Resultados escolares dos alunos no ano letivo 2010/2011	92
Figura 4.24 – Situação escolar dos alunos no ano letivo 2010/2011	92

CAPÍTULO V

Figura 5.1 – Resultados escolares dos alunos nos anos letivos 2007/2008-2008/2009-2009/2010	100
Figura 5.2 – Resultados escolares dos alunos transitados no ano letivo seguinte	100
Figura 5.3 – Resultados escolares dos alunos não transitados no ano letivo seguinte ...	100
Figura 5.4 – Resultados escolares dos alunos transitados nos anos letivos 2007/2008-2008/2009-2009/2010	101
Figura 5.5 – Resultados escolares dos alunos não transitados nos anos letivos 2007/2008-2008/2009-2009/2010	101
Figura 5.6 – Resultados escolares dos alunos transitados e não transitados nos anos letivos 2007/2008-2008/2009-2009/2010	101

INTRODUÇÃO

“Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo.”
Cury, 2008

Atualmente, um dos grandes desafios que se põe à educação em Portugal é combater o insucesso escolar, isto é, criar condições para que a escola seja inclusiva e de todos. Nesta perspetiva, a escola é que tem que se adaptar às características de cada um. Não podemos apregoar o direito à diferença e o direito ao sucesso, se ao mesmo tempo estamos a impor que todos cumpram o mesmo programa ao mesmo ritmo. Mas não é tudo. É necessário também que os alunos estejam predispostos a apreender e motivados a lutarem pelos seus objetivos.

Como professora de educação especial, assistimos a muitos conselhos de turma, onde no final do ano se discute a transição de alunos com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), gerando sempre polémica na medida em que ainda há professores que consideram que alunos que se encontram nesta situação, se irão deparar com muitas dificuldades no futuro.

Para nos podermos basear em factos reais, o estudo que aqui apresentamos tem como finalidade averiguar o percurso escolar dos alunos do 3º ciclo da escola secundária – estudo de caso – que transitaram nas descritas condições, nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010 até 2011. Os objetivos do estudo surgem ligados ao espírito de descoberta que pressupõe qualquer trabalho científico e encontram-se indissociáveis do problema de pesquisa, como motor de arranque deste trabalho.

Por conseguinte, para este trabalho apresentamos a seguinte questão de partida: Os alunos que transitam com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) têm sucesso nos anos seguintes?

Este projeto pretende ser um estudo de caso com cariz longitudinal utilizando uma metodologia mista mas essencialmente qualitativa, uma vez que a recolha de dados é feita através de análise documental e entrevistas.

Gostaríamos ainda de especificar nesta introdução, que apesar dos objetivos delineados serem, efectivamente, os considerados fundamentais para a consecução deste projeto de investigação, sublinharmos que fomos levantando

algumas questões ao longo da investigação realizada e que foram objecto de uma séria e cuidadosa reflexão, no sentido de inculcar nos docentes deste nível de ensino, a melhoria das suas práticas pedagógicas. Todas estas reflexões ocuparam um espaço peculiar no nosso projeto.

Desempenhando a função de professora de educação especial na escola secundária do Castelo da Maia, bem como de coordenadora do projeto das “Turmas Mais Sucesso Escolar”, entendemos oportuno este estudo, em virtude de sermos mais sensíveis aos fatores que influenciam o sucesso escolar dos alunos e para que de facto a escola do século XXI seja para todos, com todos e de todos. Parece-nos também necessário fazer investigação a partir de problemas concretos, verificando no quotidiano escolar quais as dificuldades com que se defrontam alunos com dificuldades com e na aprendizagem no contexto da escola regular. É preciso fazer um levantamento dos problemas com que se deparam esses alunos e que respostas lhes são dadas, tendo em conta o enquadramento legal existente no nosso país, assim como os recursos humanos e materiais disponíveis.

Pretendeu-se fazer uma abordagem sobre o sucesso/insucesso escolar, bem como o enquadramento normativo legal, apresentando uma metodologia de investigação, com a recolha de dados empíricos que permitirá apoiar os objetivos estipulados, tomando os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, bem como a testagem propriamente dita para este estudo.

Por conseguinte, para este trabalho apresentamos como ponto central a destacar, o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) e que não transitaram, no 3º ciclo, como também as consequências na vida académica de cada um dos alunos envolvidos. Para dar resposta à seguinte questão: os alunos que transitam com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) têm sucesso nos anos seguintes?, traçamos os seguintes objetivos:

- Analisar o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010;
- Analisar o percurso escolar dos alunos que não transitaram, nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010;
- Verificar as consequências na vida académica de cada um dos alunos

envolvidos neste estudo;

- Confirmar se o sucesso escolar, melhora nos anos seguintes ao ano em que os alunos transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3);
- Verificar se a escola contribuiu com apoios e estratégias aos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3);
- Verificar se a escola encaminhou os alunos que não transitaram nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010.

O estudo está organizado em duas grandes partes: parte teórica e parte empírica. Pareceu-nos de especial importância que, no sentido de melhor entendermos toda a pertinência da parte empírica deste projeto de investigação, desenvolver na primeira parte do trabalho, todo um enquadramento teórico que contemplasse os seguintes marcos de inevitável referência: uma escola do século XXI, como uma escola para todos, com todos e de todos, bem como uma abordagem sobre o sucesso/insucesso escolar.

Relativamente à segunda parte do nosso trabalho será apresentada uma metodologia de investigação, com a recolha de dados empíricos que permitirá apoiar ou refutar as questões, já apresentadas. Ainda nesta segunda parte, tomaremos os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, bem como a testagem propriamente dita para este estudo.

O primeiro capítulo aborda “A escola do século XXI, uma escola para todos”. No segundo capítulo, é feita uma abordagem sobre o sucesso e o insucesso escolar, bem como o enquadramento normativo legal. Já no terceiro capítulo, será feita uma descrição da metodologia. No quarto capítulo descrevemos o percurso escolar dos alunos do 3º ciclo que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010, em comparação com os que não transitaram. No capítulo V faremos a discussão dos resultados. Por fim, será feita a conclusão do trabalho.

I PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A ESCOLA DO SÉCULO XXI, UMA ESCOLA PARA TODOS

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”
Cury, 2008

1.1. A escola ideal e eficaz

Atualmente, a educação é o “motor de arranque” de qualquer sociedade. Deste modo, as escolas devem contribuir para que os jovens sejam adultos responsáveis, autônomos e capazes de ultrapassar as dificuldades num mundo cada vez mais competitivo. Muitos autores afirmam que a escola deve ser ideal e eficaz. Para Wong :

A escola ideal é a que tem as melhores instalações. A escola ideal é a que ensina as crianças a sonhar. A escola ideal é a que tem os melhores resultados. A escola ideal é a que tem os professores mais atentos às necessidades dos alunos. A escola ideal é a que ensina à maneira antiga. A escola ideal é a que ajuda os alunos a descobrir os porquês das coisas. A escola ideal é um pouco de todas estas coisas! (2008, p.17).

Mas uma escola deve também ser eficaz, incluindo todos os alunos, tratando-os de acordo com as suas características, para assim contribuir para o sucesso destes. Stoll e Fink em 1995 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.40) definem escola eficaz, como sendo aquela que «(...) promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe são possíveis; melhora todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento; continua a melhorar ano após ano.»

Já Edmonds em 1979 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.31) afirma que a «Escola eficaz é uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso.»

Verificamos que existem diversas definições de escola eficaz, no entanto encontramos uma que nos agradou de sobremaneira, pela sua descrição minuciosa e que passamos a transcrever no quadro 1.1:

QUADRO 1.1

Nas escolas eficazes

1	Os professores conseguem consultar-se uns aos outros, de modo contínuo, acerca dos problemas de ensino e atingiram um consenso quanto a certos valores, certos objetivos e certas regras de conduta gerais;
2	Os diretores são iniciadores otimistas, definem claramente os objetivos, organizam as trocas de experiências e velam pela execução de decisões tomadas, estão abertos a novas ideias, mantêm um contacto estreito com os professores, encorajam-nos, abrem a escola ao exterior, colaboram estreitamente com os pais;
3	A relação entre professores e alunos é positiva, caracterizada pelo empenhamento pedagógico e pela responsabilidade do professor face ao sucesso de todos os alunos e sobretudo os alunos mais fracos;
4	O ensino é orientado segundo as necessidades dos alunos e interesses pessoais, encorajando-os a agir de maneira cooperativa e autónoma; o ensino visa a atividade do aluno uma vez que este é o responsável pela sua própria aprendizagem;
5	Nestas escolas há menos ensino e mais aprendizagem;
6	O estilo de ensino visa ter em conta as potencialidades de cada aluno dando reforços positivos;
7	Pratica-se uma avaliação diagnóstica e formativa; o estatuto do erro é diferente, sendo este utilizado para ajudar os alunos a progredir nas suas aprendizagens;
8	São utilizados poucos testes convencionais e toda a observação e toda a produção do aluno constitui pretexto para essa avaliação;
9	Para além da disciplina e da ordem encontramos duas outras características importantes, confiança e bem-estar; tanto os alunos como os professores e os pais identificam-se com a sua escola;
10	Os professores estabelecem relações estreitas com os pais, que se implicam na organização da vida escolar;
11	Foi estabelecido um justo equilíbrio entre autogestão e poder central e entre a autonomia do estabelecimento e o apoio aos esforços pedagógicos pelas autoridades escolares.

Fonte: Adaptado de Rutter (1990), Giacoma & Hedges (1983), Haenisch (1986) et al. (cit. in Perrenoud, 1994, p.41).

Hoje em dia, as escolas portuguesas fazem de facto um grande esforço em ajustar estratégias para que os seus alunos atinjam o sucesso pretendido. Por outro lado, há autores que têm opinião diferente acerca das escolas eficazes como por exemplo o autor Sammons em 1999 (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.35):

A adoção da noção de “valor acrescentado” significa, pois, que uma escola pode ser classificada como eficaz, independentemente do nível absoluto de vantagem ou desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente: as escolas que servem populações muito desfavorecidas podem ser altamente eficazes. Do mesmo modo, as escolas que servem populações muito favorecidas podem não conseguir ser eficazes e poderão até promover o insucesso dos seus alunos.

Para que as escolas eficazes tenham sucesso é necessário também que nos preocupemos essencialmente com a aprendizagem de todos os alunos. A este respeito, Lopes e Silva (2010, p.81) acrescentam as características que deve pautar a aprendizagem eficaz, que se encontram no quadro 1.2:

QUADRO 1.2

Aprendizagem eficaz

1	A aprendizagem eficaz é concebida como um processo de aprender a aprender, que possibilita, perante uma situação problemática os alunos, de forma autónoma, significativa e eficaz;
2	Estabeleçam um plano com vista à sua resolução;
3	Definam metas;
4	Monitorizem os progressos e os adaptem conforme as necessidades que vão sentindo;
5	Uma aprendizagem eficaz exige que os professores utilizem muitas das estratégias que a investigação identifica como eficientes e tenham elevados níveis de flexibilidade para adaptarem recursos e estratégias e para alterarem o clima da sala de aula tradicional;
6	Isto permite-lhes ajudar os alunos a conseguir atingir por eles próprios objetivos importantes de aprendizagem;
7	Ou seja, exige-lhes inovar quando as rotinas usualmente utilizadas não são suficientes para atingir os níveis de aprendizagem que asseguram o sucesso, e não a regressão, dos alunos.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2010, p.81, XX)

A escola do século XXI deverá ter autonomia suficiente para que se possa organizar combatendo assim o insucesso e melhorando significativamente o sucesso de todos os alunos. Possuir também uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos, no respeito, na tolerância, na honestidade, na responsabilidade e sobretudo na solidariedade para que o mundo de amanhã se torne cada vez melhor.

1.2. Escola para todos, com todos e de todos

Presentemente, um dos grandes desafios que se põe à educação em Portugal é que a escola seja para todos. Deste modo, esta deverá promover o desenvolvimento pessoal do aluno de acordo com o meio em que vive, e beneficiar da aquisição de conhecimentos necessários, a fim de que este consiga no futuro encaminhar a sua vida autonomamente. Correia também considera que,

A educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (2008, p.81).

Contudo, a obtenção do sucesso escolar não esgota as diferentes funções que competem à escola na sua plenitude. Assim sendo, há que atender a fatores que também são importantes, tais como a inclusão e a escola para todos. Rodrigues refere que:

Escola para todos? certamente. Mas, também Escola com todos, o que significa a participação de todos os atores escolares e não escolares convocados, incluindo o envolvimento dos pais. E, ainda, Escola de todos, o que tem subjacente a ideia de pertença ao grupo-turma, ao grupo-escola, tal significa uma construção e um desafio permanentes, um processo por natureza inacabado (2007, p.31).

O quadro 1.3 dá-nos uma visão da função da escola, segundo outros autores.

QUADRO 1.3

Função da escola

	Definição
Rodrigues (2007)	A função da escola é, assim, determinante na qualificação pessoal, social e cultural de todos os indivíduos de uma sociedade. É, neste contexto, que surge a mudança e de inovação no seio das escolas, de forma a proporcionar respostas educativas de qualidade e percursos escolares de sucesso ajustados às novas realidades sociais, atendendo uma população escolar cada vez mais diferenciada. Uma escola de qualidade será aquela onde todos têm lugar e onde a todos é proporcionada uma resposta educativa apropriada, correspondendo este desiderato não só às exigências de equidade que devem orientar todas as políticas educativas mas também ao respeito pela diversidade biológica, social e cultural dos indivíduos”.
Perrenoud (1994)	A escola deve contribuir para desenvolver a tolerância em relação às minorias, aos imigrantes, aos refugiados; proporcionar abertura às outras culturas, a igualdade dos homens e das mulheres, a participação democrática na vida política, a solidariedade para com os menos favorecidos, a integração dos deficientes, o respeito pelo meio ambiente, a defesa dos direitos humanos e a rejeição das discriminações de todo o género.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2007, p.177) e Perrenoud (1994, p.37)

Se uma escola pretende evoluir e acompanhar o progresso da de outros países, tem necessidade de fazer inovações que exigem sempre mudança de atitudes, alterações de relações e reorganização a vários níveis, de acordo com o Projeto Educativo de cada escola. A escola actual pretende ser uma escola baseada na excelência académica. Segundo Paraskeva e Wayne Au :“Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efetuar no sistema educativo”. (2010, p.45). Contudo, de acordo com os mesmos autores esta situação não impede a certeza de algumas convicções pelas quais todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente as que se encontram no quadro 1.4:

QUADRO 1.4

Reforma do sistema educativo

1	A reforma deve basear-se num compromisso pela igualdade;
2	Na defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos;

3	No reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores;
4	Deve envolver parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; perspetivar o currículo como um contínuum de tomadas de decisão;
5	Na melhoria da formação profissional dos professores;
6	Deve criar condições para a colegialidade e inovação;
7	Na reforma da administração;
8	Na assunção e na defesa da escola como um bem público;
9	Na reformulação não só da forma, mas também dos conteúdos escolares;
10	Na diversidade cultural existente;
11	Na coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal;
12	Num processo participativo.

Fonte: Adaptado de Paraskeva e Wayne Au (2010, p.45)

Sebarroja (2001, p.42) reforça que:

Outro dos paradoxos mais chamativos da mudança é que quando mais se olha para o futuro mais se volta a olhar para o passado, por vezes com ira e quase sempre com nostalgia. Mas também devemos interiorizar e sacralizar a mudança, o futuro e qualquer proposta e comportamento de oposição à situação atual, pois estes nem sempre vão acompanhados de uma componente progressista e emancipadora, mas significam simplesmente novas formas de dominação e de submissão que unicamente mudam o desenho para manter inalterável a realidade.

Ao longo de toda a história da educação e do ensino tem-se verificado uma enorme distância entre a instituição escola e a realidade social. O referido autor em (2001, p.13) acrescenta que: «A escola tem sido justamente criticada pelo desinteresse mostrado na inteligência ética e emocional, como campo de reflexão e de intervenção nas relações e nos conflitos e como ajuda na construção das diversas subjectividades dos alunos.» Mas também tem sido igualmente criticada por «Não ser recetiva aos diferentes impactos culturais que a infância e a juventude recebem diária e intensamente. Conformando novas identidades com outros modos de pensar e com formas de estar diferentes.» (idem)

Sebarroja acrescenta ainda que esta situação se deve «(...) à influência da televisão e dos brinquedos eletrónicos, ao consumismo compulsivo e à vivência tão próxima do quotidiano e tão ausente de memória e de futuro (...)» e mais adiante, que «(...) um cúmulo de relações, linguagens, visões, interesses e expectativas cuja exclusão da escola perde a sua conexão e a sua compreensão

da realidade. As propostas inovadoras dignas de ser tidas em conta não podem perpetuar este esquecimento.»

Hugo em 1972 (cit. *in* Monteiro, 2005) afirmou, que ainda havia um longo percurso a percorrer, até que a educação deixasse de ser um direito sobre o homem, e se tornasse verdadeiramente um direito do homem. Passados quase quarenta anos, verifica-se que a mudança se faz num ritmo bastante acelerado em todos os campos: cultural, teórico, organizacional e social.

Lopes e Silva (2010, p.XVIII), afirmam que «A mudança pela mudança não é necessária nem recomendável, e que a inovação não ocorre apenas porque o professor introduz algo novo ou diferente na sua prática habitual.»

Contudo, estes autores acrescentam que,

A inovação ocorre quando o professor pratica uma acção deliberada (não necessariamente nova), para introduzir o método de ensino, currículo, ou estratégia diferente do que habitualmente usa. A questão fundamental é que a resistência à mudança não impeça o professor de conhecer os resultados da investigação educativa e que dos mesmos possa recolher ensinamentos e sugestões que lhe possibilitem uma prática alternativa, sempre que os resultados da aprendizagem dos seus alunos não se adequem aos objetivos que definiu para o seu ensino. (idem)

Tem-se verificado que as grandes transformações pelas quais passa a instituição “Escola”, procuram ser respostas a problemas de grande dimensão no plano político e social, passando estas, a uma dimensão extraescolar. «(...) não mais será viável “pensar global, agir local”. Esse paradigma ruiu. Teremos de dar lugar e tempo ao pensar global e agir global, pensar local e agir local, pensar e agir glocal, sem perder nunca a referência à proximidade, a quem nos olha nos olhos.» Azevedo (2007, p.120).

As mudanças acontecem em função de contextos e necessidades. Assim, para que haja mudanças educativas é necessário repensar não só os sistemas educativos, mas a própria escola em si, quanto aos seus objetivos, à sua estrutura, organização e modo de funcionamento, precisando esta ser mais autónoma e inovadora. Perrenoud (1994, p.37) afirma que, «A mudança em educação deve organizar-se a partir do funcionamento das diversas pessoas chave, e, em particular dos professores. As estratégias de inovação adotadas pelas autoridades escolares e as condições que criam são muitas vezes mais dissuasivas do que convincentes.»

O mesmo autor acrescenta no quadro 1.5 que a escola também aprende:

QUADRO 1.5

Escola

1	A escola não é um instituto de futurologia. Preparar o futuro é refletir sobre o presente, sobre as práticas, sobre os funcionamentos;
2	A escola aprende quando reconhece que a força de um sistema vivo procede mais da sua diversidade do que da sua uniformidade, quando ela permite e encoraja a partilha e a valorização das experiências locais;
3	A escola aprende quando adota processos de resolução de problemas, quando aceita o carácter provisório e inacabados programas;
4	A escola aprende quando aceita os limites da criança e da aprendizagem e quando dá a si própria esse direito e os meios necessários identificando os meios necessários de mudança;
5	A escola aprende quando aceita considerar-se e ser considerada como objeto de análise e de interiorização;
6	A escola aprende quando aceita olhar para além dos seus muros, procurar hipóteses, paradigmas, estratégias nas outras organizações e noutros campos sociais, quando aceita expor-se tal e qual como é ao olhar o exterior.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (1990) (cit in Perrenoud , 1994, p.29)

Silva (2010, p.11) considera que «Ser professor é entender a escola como um espaço de saber e de afecto.»

Contudo, segundo Sebarroja (2001) a inovação não é mais que um rótulo, pois em educação muda-se apenas os nomes e acaba por ficar tudo igual. O mesmo autor, acrescentou que nunca se insistirá suficientemente no facto de não haver mudanças reformistas por parte dos professores, sem que antes haja modificação do pensamento, dos seus hábitos e das suas atitudes. Deveremos contrariar uma afirmação de Brighouse e Woods (cit. in Rodrigues, 2007, p.74) que afirma que «As gerações do séc. XXI estão a ser ensinadas por professores do séc. XX em salas do séc. XIX.»

Os princípios em que assenta a mudança são inquestionáveis e justificam a exigência que a sociedade impõe a cada um dos seus membros, devido ao desenvolvimento económico, à competitividade e às alterações técnicas e sociais, a obrigação de que todos, sem exceção, estejam minimamente preparados para enfrentar os desafios do futuro. Segundo Cristóvão:

A desescolarização irá acelerar-se com o crescente empenho dos “mass-média”. Será abandonado o quadro rígido da escola tradicional, para dar lugar a um ensino mais maleável e pertinente. Na escola, as turmas serão formadas com base no nível conhecimentos e não por idades. O “ensino” decorrerá, em grande parte, nas instituições culturais. A educação pré-escolar continuará a generalizar-se, os jovens terão mais anos de ensino enquanto aumentarão as possibilidades de formação para os adultos - formação contínua por todo o tempo. 2001, p.61)

Contudo o referido autor afirma que o “desenvolvimento da ciência e da tecnologia farão “envelhecer” rapidamente as qualificações profissionais, e as mudanças tornar-se-ão vulgares” (2001, p.61). Acrescenta também que «Os estudantes deverão consciencializar-se da necessidade de acompanhar a “pari passu” a evolução da sociedade, tentando diariamente renovar os seus conhecimentos, para uma resposta mais eficaz aos novos desafios com que se irão deparar.» (idem)

Por outro lado, a massificação do ensino tem consequências de grande impacto ao nível da imagem da escola, dos processos pedagógicos, da formação de professores, da organização e gestão. Carvalho e Peixoto (2000, p.161) consideram que, «A escola ainda não se encontra preparada para a inclusão; os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores.»

O que se verifica é que muitos dos atores do processo educativo não conseguem gerir esta nova forma de estar. Perante este comportamento, Lopes e Silva (2010, p.XVI) referem que:

É fundamental que os professores analisem a forma como ensinam, considerando os resultados da investigação no planeamento de alternativas de acção inovadoras, estabeleçam compromissos e se incentivem nos esforços necessários para as implementar na sala de aula. O objetivo é que os professores desenvolvam o seu conhecimento profissional, para que, mais eficazmente, resolvam os problemas de aprendizagem dos seus alunos e da escola em geral.

O crescente desenvolvimento da tecnologia e da globalização tornam a interação social mais complexa e até mesmo imprevisível. Simultaneamente, estes fatores geram também muita incerteza quanto ao futuro, apesar da certeza quanto à coexistência da diversidade humana a nível espaço-temporal a afirmar-se na própria escola. Segundo Estanqueiro (2010, p.9) «A qualidade da educação depende de variados fatores, entre os quais se destacam o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores.»

No entanto, muitos dos intervenientes estão presos a hábitos pedagógicos tradicionais, orientados para a escola seletiva e de exclusão social, o que se reflete em elevados índices de insucesso e de abandono escolar.

Numa escola de sucesso os professores devem ser inovadores, utilizando sempre que possível, uma pedagogia diferenciada, começando por recusarem a indiferença às diferenças. Segundo Perrenoud, (2003) a igualdade de tratamento na sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens. Estanqueiro afirma que:

Não há aluno padrão. Todos os alunos são diferentes. Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral. Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros, criativos. Uns são extrovertidos; outros introvertidos. Uns são rápidos; outros, lentos. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. (2010, p.12)

Constatando a enorme dificuldade de implementação de estratégias adequadas com vista à diferenciação pedagógica, tendo em conta a diversidade de características dos discentes, o governo português, no ano de 2001 sentiu a necessidade de legislar sobre estas problemáticas.

Rodrigues (2007, p.44) refere que:

No âmbito da Reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, aqui entendido não só como uma listagem de conteúdos, mas também definindo as competências, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo da escolaridade básica.

O referido autor resume os grandes princípios do diploma: «Os três grandes princípios deste diploma são a diferenciação pedagógica, traçando caminhos diferentes para atingir os objetivos; a adequação de estratégias diversificadas e uma flexibilização dos percursos de cada aluno, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho escolar.» (idem)

Onze anos após a entrada em vigor deste decreto-lei, existem ainda docentes que não o aplicam e até o desconhecem.

Mas para que se aplique a diferenciação pedagógica será necessário que a constituição de turmas o permita. A inclusão como filosofia educacional não se defende ideologicamente. Trata-se de um realismo e de uma justiça social que o sistema de ensino não pode ignorar, tendo como objetivo principal produzir avanços substanciais em vários campos da atividade e aprendizagem humana. Estanqueiro (2010, p.12) reconhece a dificuldade de se aplicar o ensino individualizado «Em escolas massificadas, com turmas heterogêneas e muitos alunos por turma, o ensino individualizado é uma utopia. Com realismo, os bons

professores esforçam-se por conhecer e valorizar, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.»

Geoff Read (cit. *in* Tilstone, 2003, p.177) refere que a compreensão dos estilos de ensino e aprendizagem é uma das principais vias para o desenvolvimento da aprendizagem inclusiva. Fradinho (2009) refere que num tempo em que se anuncia uma escola para todos, surge o conceito de escola inclusiva que, mais do que, incluir pretende responder a todos os discentes no seu conjunto, e atender às suas características, vendo o aluno como um todo, e não apenas o seu desempenho académico.

Correia (2002, p.16) afirma que: «A educação especial passa de um lugar a um serviço sendo reconhecido ao aluno com NEE, o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. E assim nasceram as escolas inclusivas:

(..) as escolas inclusivas, embora a caminhada para que elas possam vir a responder às necessidades de todos os alunos, tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos. (idem)

O mesmo autor menciona que a educação deve ser apropriada, devendo não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também atender às características dos ambientes onde eles interagem. Assim, o princípio da inclusão apela para que a escola tenha em atenção o aluno como um todo, e que respeite por conseguinte, três níveis de desenvolvimento essenciais: cognitivo, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação adequada, inovadora, renovadora e orientada para a maximização do seu potencial. Parece que a escola, para além dos objetivos que a caracterizam, deve tornar-se um centro para atividades comunitárias, servindo toda a comunidade educativa, que se ajustem a todos os alunos, de diferentes culturas e origens, bem como às suas famílias.

Whaley e Swadener em 1990 (cit. *in* Stainback, 1999, p.292) referem que:

Toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Embora possa ser tentador acreditar que apenas os grupos “minoritários” visíveis têm uma cultura, isso não é verdade. Mesmo dentro de uma sala de aula que parece ser homogénea, há muitas diferenças nas origens culturais.

O que fazer então? Os dois autores consideram que: «Por isso, é melhor abordar a aprendizagem das diferenças culturais a partir de perspectiva de que toda pessoa tem uma cultura, todas as culturas são importantes e merecem respeito, e a diversidade enriquece a sala de aula.» (idem)

Fradinho (2009) afirma que o aluno deve ser visto como um todo, como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade em geral, considerando-se o estado como fator essencial a ter em consideração, já que o seu papel é importante em todo o processo que visa uma escola de qualidade e equidade, ou seja, uma escola que promova o sucesso de todos os alunos. Assim, cabe à escola proporcionar condições promotoras de desenvolvimento global dos seus alunos, favorecendo a sua criatividade, flexibilidade, responsabilidade, tolerância, autonomia, espírito crítico e capacidade de intervenção ativa na sociedade, para que esta seja mais justa e solidária. A escola deve ser encarada como estrutura social que promove essencialmente, a “aprendizagem da vida”, de forma a facilitar ao aluno o seu percurso pessoal, fortalecer a sua capacidade de se relacionar com os outros e interagir com o meio para que no futuro possa encarar os problemas da vida com segurança e valentia. A família é sem dúvida um fator crucial para que a escola tenha sucesso.

Wong afirma que:

Os pais não podem descansar e esperar que a escola faça o resto do trabalho. O currículo, o projeto educativo, os professores, os auxiliares e todos os outros atores com que o filho se cruza diariamente na escola não são nada sem a parceria da família. A velha frase africana, de que é preciso uma aldeia para educar uma criança é mesmo verdadeira, porque a escola, sozinha, não pode transformar uma criança ou um jovem num cidadão responsável e comprometido para com a sociedade em que vive. (2008, p.18)

O aluno deverá estar no centro de todo o processo educativo, e a sua inclusão implica fundamentalmente a inserção num sistema de comunicação com o outro, e o estabelecimento de relações com o meio educativo em que se envolve activamente, de forma a que um circuito de interação positiva se estabeleça.

A verdadeira inclusão não é colocar o aluno num lugar na sala, “mais ou menos estratégico”, para que participe, reflita, trabalhe e partilhe ativamente na vida da turma. O aluno desenvolve-se nas atividades escolares e extraescolares, estabelecendo uma relação com os seus pares, os seus amigos quando se

integra na estrutura de toda a comunidade educativa. A interação surge, assim, como um importante fator do desenvolvimento cognitivo e social e, por isso, promotor do sucesso escolar e educativo. Trindade (2009, p.45) afirma que a «(...) valorização da sala de aula como contexto a privilegiar para se analisar as relações pedagógicas justifica-se, então, num primeiro momento, porque é neste espaço que se concretiza a larga maioria dos projetos de intervenção educativa, mais significativos, que têm lugar nas escolas». O mesmo autor acrescenta que «A escola se constitui como um espaço cultural.» cremos então, que o sucesso escolar e educativo dependem em boa parte do funcionamento da escola e, mais especificamente, da organização e do clima da sala de aula, onde se incluem os comportamentos dos professores que visam a cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. Segundo Rodrigues (2001), a escola integrativa (isto é, a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais), é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença.

Fernandes (2008, p.12) refere que «Onde há um aluno há um professor. Onde há um professor há um aluno. Somos todos educadores e educandos da (e na) vida. Fazemos todos parte da essência de um sistema de ensino-aprendizagem permanente e dinâmico neste planeta-escola: o da (re)educação do ser humano.»

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos devem aprender juntos. As escolas devem assegurar e satisfazer as necessidades dos alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de diferenciação pedagógica, de uma boa organização escolar, de critérios eficientes na constituição de turmas, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Correia (2008, p.22) defende que «A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE.»

Em 2005 surgiu o despacho nº 50/2005 de 9 de novembro, aplicável aos alunos de ensino básico, em que as atividades a desenvolver no âmbito dos

planos de recuperação e de acompanhamento devem atender às necessidades dos alunos.

Para os alunos de educação especial surge em 2008 o Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro, preocupando-se em reformular as medidas educativas aplicadas aos discentes, bem como com a criação de escolas de referência, às quais devem incluir técnicos especializados que desenvolvam nos alunos competências específicas. Apesar destas características francamente positivas, este decreto reveste uma vertente menos adequada, ao excluir da educação especial alunos que necessitariam de apoio específico, tais como, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou dislexia na sua componente menos severa. Contudo, o referido decreto, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Podemos ler acerca do referido Decreto *DGIDC* (2008, p.11),

(...) vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Haigh (2010, p.192) refere que: «Os alunos vão aprender muito melhor se os que lhe for ensinando corresponder ao que precisam e eles tiverem alguma posse de aprendizagem.» Por outro lado acrescenta que «Aprender a aprender é desenvolver as competências e atitudes para se tornarem melhores aprendizes.» Na avaliação considera que a «Avaliação para aprendizagem: chegar a um compromisso partilhado sobre os objetivos de aprendizagem e a força de os alcançar.» (idem)

O mesmo autor na página 194, afirma «Queremos que os alunos sintam prazer com a sua educação e a valorizem e se tornem aprendizes independentes para toda a vida.»

Montagner (1996, p.269) defende que: «É também preciso criar novas condições para que os pais e os professores desenvolvam novas relações, que tenham em consideração a criança dentro do aluno. É tempo de dar mais meios e poderes aos conselhos de escola que reúnem os dois principais co-educadores e da criança-aluno.» No entender do autor:

A criança não pertence mais aos pais, mesmo se, evidentemente, estão ligados por relações especiais de ternura e vinculação, que o aluno não pertence aos

professores, mesmo se, evidentemente, estão também ligados por relações de vinculação, mas de uma outra natureza, muitas vezes baseadas em constrangimentos e exigências das aprendizagens escolares. (idem)

Costa (2003, p.9), reforça a ideia de que: «A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas).»

Sachs em 2007, (cit. *in* Flores e Simão, 2009) refere que os professores devem facilitar a aprendizagem dos alunos, ouvindo-os, mas também atenderem às suas necessidades, fornecendo estratégias, ferramentas, competências, e todo o tipo de recursos, para que de facto a aprendizagem aconteça.

A diversidade e as diferenças individuais dos alunos provocam nos professores uma preocupação constante, mas ao mesmo tempo, encantam e desafiam a sua capacidade de ensinar.

Lopes e Silva (2010, p.XII) referem que: «A diferença está, por exemplo, em personalizar a aprendizagem, obtendo maior precisão sobre os progressos dos alunos, e garantindo a aprendizagem profissional dos professores sobre como e quando proporcionar, aos seus alunos, estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes.»

Esta situação, leva-nos a questionar a realidade, se corresponde ao legislado (Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de janeiro, despacho nº 50/2005 de 9 de novembro, Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (p.ex.)), ou se estamos apenas perante uma “fachada” em que o seu interior e suporte podem ruir a qualquer instante, por falta de uma arquitetura estrutural coerente e praticável, de acordo com o mundo atual onde se encontra contextualizado.

As inovações exigem sempre mudança de atitudes, alterações de relações e reorganização a vários níveis como por exemplo, a definição de critérios para a constituição de turmas, de acordo com o Projeto Educativo de cada escola.

Fradinho (2009) refere que numa época em que nos confrontamos, com uma educação conduzida por princípios e conceitos de especial relevo, como sendo, o da inclusão, que assenta na premissa de que todo o cidadão terá direito a uma igualdade de oportunidades e ao acesso a uma escola para todos, com todos e de todos, procurando-se que alunos, com uma problemática específica,

possam viver uma vida o mais semelhante possível à dos indivíduos ditos “normais”, incluindo a sua educação. Qualquer escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz a todo o aluno com NEE, cabendo também referir, outros conceitos igualmente pertinentes, como sendo os do currículo, Projeto educativo de escola, Projeto curricular de escola e Projeto curricular de turma, para finalmente entrarmos numa definição global do que são as adaptações que se fazem ao currículo.

Segundo Farrel :

Um empreendimento sobre a inclusão é que ela tem como objetivo incentivar as escolas a reconsiderar sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupo de alunos e o uso do apoio afim de responder às necessidades percebidas de todos os seus alunos. Professores, em estreita colaboração buscam oportunidades para examinar outras maneiras de envolver todos os alunos a partir da experimentação e da reflexão. Deve haver um acesso planeado a um currículo amplo e equilibrado, desenvolvido desde seus fundamentos como um currículo para todos os alunos. (2008, p.16),

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder à diversidade dos seus alunos, atendendo aos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a assegurar uma educação de qualidade para todos, através de um currículo específico e adequado, com estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades educativas.

A escola dos nossos sonhos tem de ser a escola mágica de cada um, adaptando-se às suas características, e respeitando o direito à diferença e ao sucesso, ao mesmo tempo que procuramos que todos cumpram o mesmo programa, a um ritmo individual, e com o prazer de aprender.

“Na escola dos meus sonhos, cada aluno é uma jóia no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo”
Cury, 2008

1.3. O professor do séc. XXI

Como vimos no ponto anterior a escola do século XXI deverá caminhar para que todos os alunos tenham sucesso dentro e fora dela. O sucesso escolar depende de vários factores, mas iremos abordá-los no capítulo seguinte. No presente capítulo iremos debruçar-nos sobre as características que o professor deverá ter para conseguir ultrapassar todos os desafios diários que encontra, pois é um mediador do conhecimento ou seja um facilitador do ensino-aprendizagem.

Estanqueiro (2010, p.15) é de opinião que «Um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem, como se a qualidade do ensino correspondesse à quantidade de “chumbos”.»

Hattie dá seis indicações para que a educação tenha sucesso que apresentamos no quadro 1.6:

QUADRO 1.6
Sucesso em educação

1	Os professores estão entre as influências mais poderosas na aprendizagem;
2	Os professores precisam de ser directivos, influentes, atenciosos e de se envolver ativamente na paixão de ensinar e aprender;
3	Os professores precisam de estar conscientes do que todos e cada aluno estão a pensar e sabem para construir experiências com significado e significativas em função desse conhecimento. Além disso, precisam de ter conhecimento e compreensão proficiente dos conteúdos que ensinam para fornecer feedback útil e adequado, de modo a que cada aluno avance progressivamente através do currículo;
4	Os professores precisam de conhecer os objetivos da aprendizagem e os critérios de sucesso das suas aulas, saber bem como todos os alunos estão a atingir esses critérios e saber para onde ir a seguir à luz da diferença entre os saberes atuais dos alunos, a compreensão da matéria e os critérios de sucesso. “Para onde vai?”, “Como vai?” e “Para onde vai a seguir?”
5	Os professores precisam de passar ideias simples para ideias complexas, relacioná-las e, em seguida, alargar essas ideias de tal modo que os alunos construam e reconstruam saberes e ideias. Não é o conhecimento ou as ideias, mas a construção, pelo aluno, deste conhecimento e ideias que é fundamental;
6	Os diretores das escolas e os professores precisam de criar escolas, salas de professores e ambientes de sala de aula onde o erro é bem-vindo como uma oportunidade de aprender, onde o “deitar fora” os saberes e interpretações incorretas é bem-vindo, e onde os participantes se podem sentir seguros para aprender, reaprender e explorar o conhecimento e a compreensão.

Fonte: Adaptado de Hattie, (2009) (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XXII)

O professor antes de mudar o seu método, terá que começar por fazer uma autorreflexão para se mudar a si próprio, no campo da aceitação das diferenças. Os professores para serem mais eficientes terão que acreditar nas capacidades dos alunos e sobretudo estimularem o seu progresso, as suas expectativas, contribuindo assim, na melhoria da autoestima, bem como no reforço da confiança dos mesmos. Estanqueiro (2010, p.15), afirma que: «Os professores sensatos procuram o equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos. Tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência.» Contudo também acrescenta que assim, «Abrem a porta à indisciplina, ao insucesso e ao

abandono escolares. As tarefas muito fáceis também não são cativantes, nem mobilizadoras.» (idem)

Lopes e Silva (2010, p.XX), referem que:

Os professores que são eficazes concentram a atenção no envolvimento cognitivo dos alunos relativamente ao conteúdo que estão a ensinar; concentram as suas competências no desenvolvimento de uma linha de pensamento e raciocínio e dão ênfase à resolução de problemas e estratégias do seu ensino sobre o conteúdo que desejam que os alunos aprendam. Em vez de começarem as actividades de aprendizagem a partir das propostas dos manuais e do tempo dedicado às actividades, começam a partir dos resultados desejados – critérios de sucesso relacionados com os objetivos de aprendizagem. (Van Gog, Ericsson, Rikers e Paas, 2005; Wiggins e McTighe, 2005)

Para este autor, «O objetivo é ajudar os alunos a desenvolver esquemas cognitivos explícitos para que autorregulem a sua aprendizagem.»

Espada e Quiles (2007) são de opinião que uma boa autoestima é um bom recurso para os jovens poderem enfrentar as pressões existentes de uma forma adequada. Será também necessário que os professores colaborem mais com os seus pares, partilhando ideias, métodos e saberes.

Ainscow (cit. *in* Carvalho e Peixoto, 2000, p.40) afirma que «A presença de crianças que não correspondam ao menu pré-existente na escola encoraja de alguma forma, os professores para que procurem uma cultura mais colegial e para que se entre ajudem na experimentação de novas respostas educativas.»

O professor deve ser alguém muito atento e que se questione perante a complexidade de situações que ocorrem na sala de aula. Sachs, em 2007 (cit. *in* Flores e Simão, 2009), é de opinião que os professores do século XXI deverão ser aprendentes autónomos, bem como profissionais competentes, desenvolvendo relações de confiança entre os vários agentes educativos. Estanqueiro (2010, p.12) defende que «Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens.» Lopes e Silva citam que:

É fundamental que os professores analisem a forma como ensinam, considerando os resultados da investigação no planeamento de alternativas de ação inovadoras, estabeleçam compromissos e se incentivem nos esforços necessários para as implementar na sala de aula. O objetivo é que os professores desenvolvam o seu conhecimento profissional, para que, mais eficazmente, resolvam os problemas de aprendizagem dos seus alunos e da escola em geral. (2010, p.XVI).

Os mesmos autores referem que a profissão docente deve ser respeitada, mas os professores deverão também ser apoiados na sua aprendizagem

profissional, a fim de garantirem os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. Savater, 2006 (cit. *in*, Fernandes, 2008, p.87) afirma que «A liberdade exige uma componente de disciplina que obriga a que os docentes não estejam desamparados e sem apoio, nomeadamente das famílias e da sociedade». Assim sendo, os professores serão profissionais selecionadores, transformadores e contribuirão para uma sociedade que valorize a cidadania, a equidade, a participação, a tolerância e a justiça social. Poder-se-á dizer que um professor deve ser um educador, um provocador de ruturas, que está sempre em movimento. Importa, pois, que o professor se auto observe e reflita sobre o seu agir e interagir, a fim de que o ato educativo seja um ato intencional. Lopes e Silva defendem que:

O ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que haja mudança cognitiva no aluno. Os principais ingredientes são a consciência dos objetivos da aprendizagem, saber quando um aluno é bem sucedido na consecução desses objetivos, compreender como o aluno concretiza as tarefas e saber o suficiente sobre o conteúdo para proporcionar experiências significativas e desafiadoras que conduzam a uma evolução progressiva do rendimento escolar dos alunos. (2010, p.XVIII)

Lopes e Silva (2010, p.XII) afirmam que «A diferença está por exemplo, em personalizar a aprendizagem, obtendo maior precisão sobre os progressos dos alunos e, garantir a aprendizagem profissional dos professores sobre como e quando proporcionar, aos seus alunos estratégias de ensino e aprendizagens diferentes mais ou menos eficazes.» Os mesmos autores na página XXII acrescentam que «É o ensino e a aprendizagem visível, para os professores e para os alunos, que faz a diferença.»

Silva afirma que:

O professor contribui para o “crescimento” dos alunos: apaixonado pelo conhecimento, leva-o a procurar saber mais, a descobrir mais. A sua estratégia é despertar-lhe o interesse pelo saber, mas é necessário partir do que é acessível ao aluno pelo entendimento para, a pouco e pouco, ele próprio desejar lançar-se em voos mais dilatados, em conhecimentos mais profundos. Só assim o voo do aluno poderá atingir mais altura. Ganhará gosto pelo saber e nada o irá deter. (2010, p.34).

Mas o professor não tem apenas um aluno, tem uma turma, em que os alunos têm características e individualidades diferentes e faz com que o professor não possa tratar os alunos de igual modo. Já referimos neste capítulo que Perrenoud (2003), defende que a igualdade de tratamento na sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens. Ainscow (cit. *in* Carvalho e Peixoto, 2000,

p.161) afirma que «O bom professor é aquele que trabalha com toda a turma, mas em que cada criança sente que está a falar só para ela.»

Os professores trabalham com turmas cada vez mais heterogêneas, logo têm exigências de aprendizagem cada vez mais individualizada, o que irá contribuir para que os alunos sejam aprendentes autônomos ao longo da vida, e sejam capazes de serem inovadores, com pensamento crítico e sobretudo resolvam todos os problemas que surjam em sociedade. Lopes e Silva (2010, p.VIII) defendem que «A eficácia do professor afeta indubitavelmente o desempenho escolar dos alunos de todos os níveis de rendimento, sendo, contudo, os alunos com mais dificuldades os que mais beneficiam da eficácia do professor.»

Num mundo de crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar, as competências transversais, a aprendizagem da vida, a motivação, a autonomia e a solidariedade serão muito mais valorizadas que um grande leque de conhecimentos. Estanqueiro (2010, p.31) refere que «A motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.» O autor Silva (2010, p.25) escreve sobre a grande importância do professor no crescimento intelectual do aluno «O professor ajudará o aluno a dar os primeiros passos na arte do conhecimento. A adolescência e a adultícia darão, ou não, continuidade a esse processo de crescimento. O terreno familiar, cultural e social em que o jovem se movimenta farão o resto.» O mesmo autor na página 29 afirma que «A escola é um espaço onde se cruzam saberes, competências, atitudes, comportamentos, sensibilidades, sonhos e emoções.»

Os alunos deverão ser preparados para enfrentarem o futuro com autonomia e responsabilidade, numa sociedade cada vez mais preparada e onde a concorrência de conhecimentos é uma realidade. Os professores são mediadores entre a sociedade em permanente crescimento e os alunos que irão fazer parte dela. De facto encontramos na sala de aula alunos bons, médios, fracos, bem e mal-educados, mas nunca devemos desistir de nenhum deles. A este respeito Pennac exemplifica:

Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tão pouco a ralar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça.

Não me apanharam. Mergulharam de novo, dias após dia, mais e mais... Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida. (cit. *in* Silva, 2010, p.43)

Uma das principais tarefas do professor, como educador na sala de aula, é a de promover o encontro dos alunos entre si e que o diálogo entre pares fomente uma expressão mais correta e eficiente daquilo que se aprende, os procedimentos e estratégias educativas implementadas criem condições favorecedoras da interação professor-aluno e aluno-aluno. Se isto acontecer estamos certos que caminhamos para um futuro melhor. Silva e Polenz em 2002 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.103) «Argumentam que a relação entre aluno/aluno e professor/aluno é uma tríade que inclui não só o objeto de conhecimento a compartilhar, mas também a transmissão das experiências vividas e as aprendizagens dos alunos anteriormente ocorridas.»

O quadro 1.7 define o perfil do professor desejado:

QUADRO 1.7

Perfil do professor desejado

1	O perfil do professor desejado revela-o como um grande educador e um ser humano de referência em quem o adolescente consegue ainda ver um amigo e um sabedor, não só da matéria que explica mas de muita outra.
2	O professor desejado é um ser calmo e carinhoso que valoriza o aluno.
3	Consegue despertar nele o amor pela disciplina que leciona e exige-lhe o trabalho e o estudo necessários à prossecução do sucesso escolar.
4	Deste modo, podemos concluir que o professor desejado pelo adolescente é, sobretudo, um indivíduo cativante, sabedor, exigente, competente, afetuoso, se possível, um ser carismático.

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p.47)

O mesmo autor na página 48 acrescenta quais os atributos que os jovens desejam para os professores: «O professor que o adolescente deseja poderemos defini-lo como: um indivíduo sabedor, cumpridor, justo, respeitador, compreensivo, atento, dinâmico, conhecedor dos problemas da adolescência, disponível para escutar e ajudar os adolescentes, o referente e o amigo.»

Já Cordeiro (cit. *in* Silva, 2010, p.51) acrescenta que: «Os professores não têm de ser baldas para agradar aos alunos: têm de ser justos, e sendo justos agradam aos alunos, porque demonstram caráter, firmeza, exigência de qualidade e rigor. E são, geralmente, os professores mais respeitados, porque sabem rir e sabem ser sérios, sempre de modo adequado.»

Perrenoud (1994, p.51) reforça a relação entre professor e aluno, como sendo um fator perentório no sucesso ou insucesso de uma inovação ao referir que: «Uma boa relação professor-aluno. Com efeito, esta é indispensável para se poder organizar o trabalho da aula conforme os princípios da individualização ativa, para levar aos alunos a colaborarem em pequenos grupos ou a trabalharem sozinhos sobre conteúdos em ritmos frequentemente muito diversos». Contudo acrescenta que:

Esta maneira de proceder requer uma grande capacidade de organização por parte do professor, que deve evitar deixar-se absorver demasiado pelos problemas da ordem e da disciplina. A maneira como conseguir estabelecer as relações com os seus alunos (e mais tarde com os pais dos seus alunos) será muitas vezes um elemento decisivo no sucesso ou insucesso de uma inovação (1994, p.51).

O mesmo autor refere ainda outras funções que podem ser observadas no quadro 1.8:

QUADRO 1.8

Formar alunos

1	Os professores devem formar os futuros adultos cívica, religiosa e patrioticamente;
2	Preparar os jovens para a sua futura inserção na vida profissional;
3	Ter em conta as necessidades e potencialidades individuais dos alunos, afim de os desenvolver em três domínios: saber, saber fazer, saber estar; qualificar os alunos com vista ao grau escolar seguinte;
4	Contribuir para a igualdade de oportunidades;
5	Implicar e animar os pais;
6	Participar ativamente no desenvolvimento e na vida da atividade escolar.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (1994, p.44)

Carling em 1991 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.103) destaca também «o bom relacionamento do professor com os seus alunos como fator fundamental no processo educativo.»

Lopes e Silva (2010, p.XIII) afirmam como tal que, «Práticas adequadas de ensino são as que, por exemplo, possibilitam que o professor tenha em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a empenharem-se na aprendizagem, etc.» O objetivo da escola deverá ser formar seres humanos com “armas” necessárias para que amanhã continuem integrados na sociedade de trabalho.

Hattie em 2009 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.XXII) é da opinião que «Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios.»

No entender de Lopes e Silva (2010, p.XXIII), um professor experiente deve proceder da seguinte forma, de acordo com o quadro 1.9:

QUADRO 1.9

Professor experiente

<p>Lopes e Silva (2010, p.XXIII)</p>	<p>Os professores experientes e peritos possuem não só conhecimento pedagógico da matéria mas também paixão pelo ensino. São mais capazes de improvisar e alterar as estratégias que utilizam para responder às características contextuais das situações da sala de aula, e entendem um nível mais profundo as razões do sucesso e do fracasso de cada aluno em qualquer tarefa académica;</p> <p>A sua compreensão dos alunos é de tal ordem que são mais capazes de formular hipótese adequadas sobre as causas exatas do sucesso e fracasso de cada um, planificar atividades de aprendizagem adequadas às suas necessidades de aprendizagem e antecipar as dificuldades que estes poderão enfrentar ao aprender novos conceitos.</p> <p>Revelam uma paixão genuína pelo seu trabalho, interrogam-se, preocupam-se com as razões por que os alunos não estão a fazer os progressos adequados, procuram provas de sucessos e falhas, procurando ajuda quando precisam afim de melhorar o seu ensino.</p>
<p>(2010, p.63)</p>	<p>Quando os alunos têm resultados fracos, há tendência para que os responsáveis pela política educativa se debrucem pelo currículo pelo tamanho das turmas e os problemas de financiamento, etc., com o objetivo de alterar esta situação. Contudo, os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos poderão ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos.</p>
<p>(2010, p.81)</p>	<p>Definem aprendizagem eficaz como sendo um processo de aprender a aprender, que possibilita, perante uma situação problemática os alunos, de forma autónoma, significativa e eficaz, estabelecem um plano com vista à sua resolução, definem metas, monitorizam os progressos e os adaptam conforme as necessidades que vão sentindo.</p>

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2010, p.XXIII, 63. 81)

Estanqueiro (2010, p.16) defende que «Os melhores professores sabem dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho (...)» e propõe «(...) objetivos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades.» Desta forma, na sua opinião, «Cada aluno tem de ser desafiado a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso. O importante não é ser melhor que os outros, é ser o melhor possível.»

A escola tem tendência a deixar de ser o único centro de aprendizagem, pois os alunos têm acesso a múltiplos conteúdos educativos através das tecnologias de informação, da internet, de jogos, da televisão, da rádio, etc. Logo o professor deverá ser capaz de mediar, gerir e selecionar esses conhecimentos, para transformar informação, notícias e acontecimentos em conhecimento e aprendizagem. Assim sendo o professor deixará de ser apenas um comunicador que transmite conhecimento, para se tornar num selecionador e transformador da informação. Estanqueiro (2010, p.40) afirma que «O papel do professor é ajudar o aluno a selecionar e organizar essas informações desconexas e a refletir criticamente sobre a realidade, promovendo a sua autonomia no processo de aprendizagem.»

Lopes e Silva (2010, p.155) referem que «As estratégias de aprendizagem e de estudo são um conjunto integrado de tarefas e recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares.» Os mesmos autores na página 233 acrescentam a importância da tutoria entre pares, prática aplicada na escola secundária do Castelo da Maia, que tem a designação de Tutoria Júnior, e que deu bastante resultado, como iremos referir na segunda parte deste trabalho. «A tutoria entre pares possibilita que os alunos se tornem professores dos “seus colegas” e conduz de fato a que aprendam tanto como aqueles a quem ensinam. Quando os alunos têm algum controlo ou autonomia sobre esse ensino, os efeitos dessa aprendizagem são ainda mais elevados.»

Pinell e Zafirooulos em 1983 escrevem que:

Uma escola cuja organização do tempo e arranjo dos espaços tornem isso possível, um professor e educadores que possam ter um tempo suficiente para investir junto de cada criança, e não somente no grupo-classe, constituem, evidentemente, um contexto favorável. O insucesso na escola pode então ser atacado com sucesso nas suas diferentes dimensões, e assim consideravelmente reduzido. É preciso fazer esta aposta e deixar a espiral de um fenómeno persistente. (cit. in Montagner, 1996, p.263)

Como temos vindo a descrever o professor é uma peça chave e fundamental na aprendizagem dos alunos, uma vez que deve promover uma cultura de trabalho, com rigor, determinação, reflexão, e sobretudo resiliência. Estanqueiro (2010, p.40) «O aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas. Através da partilha de saberes e experiências o aluno alarga as suas perspetivas e constrói

ativamente o seu conhecimento. Nesta interação o professor também aprende.» O mesmo autor na página 37 acrescenta que «Um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens. Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo. Como habitual dizer-se, uma linguagem vale por mil palavras.»

Por outro lado, deve também estimular a inovação pedagógica, como a criatividade, a iniciativa e a curiosidade. Não nos podemos esquecer que se queremos um mundo melhor, teremos que formar uma sociedade mais solidária, responsável, tolerante e equilibrada e para isso é necessário que a escola desempenhe um papel importante na concretização destes objetivos.

Giancaterino (2007, p.5) acrescenta que «A escola dos nossos sonhos só será possível quando todos os educadores tiverem consciência de que não basta apenas criticar, mas sim vestir a camisa da sua profissão com total responsabilidade.» O mesmo autor na página 17 defende que «O melhor método de ensino é aquele que o professor oportuniza o fluir do saber empírico e instiga a dádiva da criação e a recriação de seus educandos.»

O professor se quer fazer a diferença tem que estar motivado, inspirado, ser organizado nos conhecimentos e na aprendizagem, ser um aprendente, ser reflexivo, um sedutor dos alunos e sobretudo ter uma paixão para ensinar, para que o sucesso não seja uma utopia. Lopes e Silva (2010, p.XXII) afirmam que:

O ensino e a aprendizagem visível, para os professores e para os alunos que fazem a diferença... Quando os participantes no ato de aprender (professor, alunos, etc.) são pessoas ativas, apaixonadas e envolvidas. Quando os professores “vêm” a aprendizagem através dos olhos dos alunos e os alunos “vêm” o ensino como a chave para a sua aprendizagem.

Os mesmos autores referem na página XXI que «É fundamental que o ensino e a aprendizagem sejam visíveis, respetivamente para os alunos e para os professores. Neste processo o feedback mútuo é fundamental: torna simultaneamente visível a aprendizagem para os alunos e o ensino para os professores.»

A este respeito o autor Maldonado em 1996 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.31,32) considera que «Na escola, o aluno precisa de ter um laço de afetividade com o professor. Se o estudante gosta do mestre, admira-o e o aprecia, sente-se mais motivado a estudar a disciplina. Se o considera antipático, ameaçador ou

hostil, tende a rejeitar o que lhe é ensinado, encontrando dificuldades na aprendizagem.» O mesmo autor, na mesma página acrescenta:

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como nos dias de hoje. Assim, a responsabilidade dos professores é grande, a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. Todavia, a escola deve ter profissionais capazes de trabalhar com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, para que, apesar da sua dificuldade, aprendam da melhor maneira possível.

O professor do século XXI não deverá só ensinar mas ajudar os alunos ao pensamento crítico, às reflexões permanentes, às aprendizagens como uma descoberta ou seja aprender a aprender. Hattie, 2009 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.XVII) refere que «A procura de efeitos positivos significativos sobre as aprendizagens do aluno deve ser um desafio constante para os professores. Como isto não acontece por acaso ou por acidente, então, o professor deve estar atento ao que estão ou não a funcionar na sala de aula.» Seria importante que um professor em Portugal soubesse como ensina um professor em França, Inglaterra, Dinamarca, Finlândia e outros países, utilizando novas tecnologias, com aulas dinâmicas e motivadoras para promover o sucesso dos alunos. Delors em 2001 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.32) diz que «Os professores têm papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo.» O mesmo autor acrescenta que «Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.» (idem)

O autor Giancaterino (2007, p.63) refere que «O professor afetivo é aquele que, em premissa maior, acalanta o baú cheio de conhecimento adquirido na informalidade do seu educando e conduz a uma aprendizagem significativa em seu cotidiano escolar.»

Martin em 1993 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.99) acrescenta que: «O educador deve ter a perspicácia ao estabelecer normas disciplinares, demonstrando, em forma de consciencialização, que são importantes para o próprio educando.»

O autor supracitado reforça ainda a ideia da importância de normas em educação, dizendo:

As normas devem ser fornecidas com firmeza e as execuções das mesmas devem ser bem controladas. Nunca deve exigir o que o educando não tem condições de

cumprir, pois, quando se exige o impossível, leva-se o educando à frustração e à mentira. Ao estabelecerem-se normas, é bom fazê-lo tendo em mente o benefício do educando em vez do nosso, pois isso seria coação, e esta só é válida e aceita quando for ao encontro do interesse do educando. (idem)

Assim, o professor deverá também fomentar a responsabilidade, a criatividade o trabalho em equipa, valorizando assim as potencialidades de cada aluno. Por sua vez, Giancaterino (2007, p.102) afirma que «A melhor maneira de controlar o aluno é dando-lhe responsabilidade, fazendo com que participe mais, tenha seu tempo tomado e se sinta importante e útil diante das tarefas que lhe são atribuídas.»

Nuthall, 2005:919-920 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.XXI), acrescenta: «O professor está muitas vezes a leste daquilo que os alunos individualmente estão a aprender. Os professores são obrigados a confiarem em indicadores secundários como os sinais visíveis de que os alunos estão motivados e interessados.» No entanto, tal como refere, o professor não perde a esperança e deve continuar:

(...) a acreditar na crença frequentemente mantida de que, se os alunos estão envolvidos a maior parte do tempo em atividades apropriadas, estará a ter lugar algum tipo de aprendizagem... os professores dependem das respostas de um pequeno número de alunos-chave como indicadores e permanecem e ignoram o que a maioria da turma sabe e compreende. (idem)

Para que haja sucesso é necessário que os alunos tenham um comportamento adequado, que além de respeitarem os professores têm de respeitar os colegas e sobretudo eles próprios. O professor é também um educador mas não substitui o papel importante que a família tem na educação. Giancaterino (2007, p.106) diz que:

É preciso que a escola cumpra seu papel de formadora, disciplinadora, que os seus referenciais estimulem o aluno a ser disciplinado, que ele se sinta respeitado e apoiado para retribuir com respeito e adesão. Há que se olhar para os casos de insucesso para se aprender com eles. Há que se olhar para os casos clínicos, para a teoria psicanalítica e, quem sabe, aprender com elas, procurando recuperar o verdadeiro papel da escola e autoridade do professor.

Os alunos quando frequentam a escola, encontram-se numa idade muito influenciável e é necessário que a escola contribua com bons exemplos. Deste modo poderemos prestar a nossa colaboração para que os jovens de hoje sejam verdadeiros Homens num mundo que se espera cada vez melhor. Giancaterino (2007, p.111) considera que «A criança e o adolescente são páginas em branco onde se inscrevem os princípios da vida, são uns barros moldáveis, uma argila de modelagem, que vai se transformar pela mão dos adultos na obra prima de um

vaso artístico ou na figura grotesca de uma vasilha de excrementos.» O mesmo autor acrescenta na página 114 que:

A tendência espontânea do educador é pensar que o educando não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está no poder do mestre. O contato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial que é o princípio e a base de uma colaboração. Nesse momento, lembramo-nos das palavras de Aristóteles, em que o ensino é o ato comum do professor e do aluno.

No entanto o professor deve trocar opiniões e estratégias, reunindo com os seus colegas, deve ter a capacidade de aprender a aprender. No quadro 1.10, podemos ver algumas opiniões de autores sobre o comportamento dos professores na escola.

QUADRO 1.10

Comportamento dos professores

	Definição
Lopes e Silva (2010, p.XVII)	É fundamental que os professores aprendam com as suas intervenções, porque os professores que são aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na maioria do desempenho escolar dos alunos. A mensagem não é apenas inovar, mas conseguir a diferença quando se inova. A adoção de qualquer inovação significa interromper o uso da prática familiar.
Lopes e Silva (2010, p.XIII)	Deve haver “espaços” de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas.
	Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e os confrontem com os resultados disponibilizados pela investigação científica a partir da síntese de estudos, sobre os métodos que melhor funcionam.
Day, 2003:159 (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XIII)	Muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2010, p.XVII e XIII) e Day (2003:159) (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XIII)

Sobre a postura de um professor, Freire (2010, p.27) reforça dizendo que «Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.». Estanqueiro (2010, p.9) afirma que «A Educação é tarefa de políticos, famílias, professores e alunos. Cada pessoa tem de assumir as suas responsabilidades, em vez de culpar os outros pelo que corre mal.» A influência

do professor é um dos fatores mais importantes para que ocorra a aprendizagem.

Lopes e Silva são de opinião que:

A influência do professor é superior a fatores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual... Os bons professores fazem uma grande diferença na aprendizagem dos alunos. Ou seja, não basta ter potencial intelectual. A qualidade do professor faz toda a diferença porque impede ou facilita que o potencial intelectual se manifeste. (2010, p.IX)

Hattie, 2009 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.XIV) afirma que «É sensato perceber que estes professores serão lembrados, não pela disciplina que ensinam, mas porque transmitiram aos alunos a sua paixão pela matéria, lhes inculcaram confiança em si mesmos como alunos e pessoas, tratando-os como tal.»

Segundo Estanqueiro (2010, p.10) «Não há respostas simples, nem fórmulas mágicas. Não há um perfil único de bom professor. Mas há práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação.» O mesmo autor na página 32 afirma que:

O prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor. A aula não é uma representação teatral, onde o entusiasmo possa ser fingido. Só o entusiasmo autêntico é contagiante. O professor motiva, se estiver motivado. Entusiasmo, se estiver entusiasmado.

Fazendo nossas as palavras de Estanqueiro, veremos no quadro 1.11 o que são bons professores:

QUADRO 1.11

Bons professores

1	Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um factor decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua.
2	Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas.
3	Partilham saberes e experiências.
4	E mostram abertura à inovação e à mudança.
5	Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo.
6	Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores.
7	Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros.
8	Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos.
9	Tem razão o pedagogo Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade”

Fonte: Adaptado de Estanqueiro (2010, p.121)

CAPÍTULO II

O SUCESSO E O INSUCESSO

“Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar.”
Curry, 2008

2.1. Sucesso / Insucesso

Vimos no capítulo anterior que a maior preocupação da escola é combater o insucesso escolar. Deste modo a escola deve contribuir para que todos os alunos tenham sucesso. E o que é ter sucesso? É ter êxito, ou seja, não ter insucesso. E o que é o insucesso? Landsheere em 1992 (cit. *in* Crahay, 1996, p.298) define-o da seguinte forma: «O insucesso escolar corresponde à situação na qual o objetivo educativo não foi atingido.» Mas há autores que são de opinião que todos os alunos passam por situações de insucesso, como por exemplo: Crahay (1996, p.298) que diz que, «Se aceitarmos esta definição, chegamos à ideia que todos os alunos passam necessariamente por situações de insucesso antes de atingirem o domínio dos objetivos perseguidos.» Assim sendo, o autor acrescenta que:

Isto torna o insucesso em estado transitório e circunscrito ao tipo de aprendizagem visada. O que conduz, por seu lado, a interrogarmo-nos sobre os meios suscetíveis de fazer passar os alunos do estado de não-domínio do objetivo visado para o estado de domínio. Isso obriga-nos a definir escrupulosamente os objetivos pretendidos e a precisar os critérios que permitem atestar que esses objetivos são dominados. Claramente, isso leva-nos a fazer da avaliação uma ferramenta ao serviço de uma prática pedagógica fundada sobre o apostolado da educabilidade.

Até ao final dos anos 60, o sucesso/insucesso é explicado por maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pela sua compreensão e pelos seus dotes naturais. Nesta época a escola não se preocupa se o aluno tem ou não sucesso.

Para Benavente (1989) o sucesso/insucesso é explicado pelo domínio social, pela maior ou menor cultura que os alunos dispõem à entrada da escola. O aluno “chumba” como forma de castigo e no ano seguinte voltará a ter uma nova oportunidade. O sucesso depende unicamente do aluno.

A partir dos anos 70, mais propriamente após a Revolução de Abril de 1974, a escola passa a considerar que os alunos possuem capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes. Considera-se que a escola desempenha um papel muito importante, uma vez que começa a ser posta em causa, deixando de ser só

o aluno o responsável pelo seu insucesso. Como os alunos são distintos, com características próprias, a escola precisa de se adaptar às necessidades desses mesmos alunos.

O desempenho dos professores passa a ser um fator importante no sucesso escolar, pelo que é necessário investir na sua formação contínua, devendo existir também um desempenho dinâmico nas relações com a família e o meio escolar. Estanqueiro (2010, p.106) afirma que «A família é o berço dos valores. Também o ambiente moral da escola exerce uma influência decisiva na formação do carácter das novas gerações. Muitos valores aprendem-se por contágio.» O mesmo autor na página 99 defende que:

A educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola. Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta.

Gibbon (cit. *in* Matias e Leite, sem data, p.31) diz que «Todo o homem recebe duas espécies de educação: a que lhe é dada pelos outros e, muito mais importante. A que ele dá a si mesmo.» Estanqueiro (2010, p.107) considera que «O sucesso académico dos alunos não é o único critério de qualidade na educação. A escola deve tornar-se um espaço humanizado, seguro e acolhedor, onde alunos, professores e outros profissionais gostem de trabalhar a viver juntos.»

Os autores Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.59) apontam como:

Uma das causas do insucesso escolar a incapacidade manifestada pelos alunos de ativarem estratégias de estudo bem sucedidas. Para aprender a estudar, é imperativo que o jovem ganhe consciência dos métodos que mais se adaptam à sua individualidade enquanto aprendente e que esse autoconhecimento promova o crescimento da sua autonomia e da sua autoestima.

Os mesmos autores na página 62, referem que a preocupação dos alunos em obter sucesso escolar cria ansiedade e portanto pode provocar insucesso também. «Uma das maiores causas de ansiedade nas crianças prende-se com o sucesso escolar. Ajudá-las a enfrentar esses desafios é, sem dúvida, uma tarefa muito exigente para o educador, mas fundamental para o bem-estar físico e psicológico do jovem aprendente.»

Hattie, aconselha-nos como melhorar o rendimento escolar dos alunos e que se pode observar no quadro 2.1, pois segundo este autor «Só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor

assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre concepções pouco adequadas de ensino que o conduzem a tomar decisões sobre:» (2009) (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XII, XIII)

QUADRO 2.1

Rendimento escolar

▪ O que é melhor ensinar a seguir, sem considerar o que eles já sabem;
▪ que materiais escolher, sem atender a quaisquer provas ou evidências fundamentadas (com exceção do uso anterior) de que esses são os materiais mais adequados;
▪ como manter os alunos empenhados e ocupados, sem ter a garantia que estão realmente a aprender;
▪ que atividades geram maior interesse, em vez de se questionar sobre o que leva os alunos a esforçarem-se por aprender (é o esforço e não o nível de interesse da atividade, que é importante);
▪ a forma de maximizar os desafios de aprendizagem e criar estruturas para que os alunos aprendam através do desafio, em vez de estruturar a matéria de modo a que seja fácil de aprender.

Fonte: Adaptado de Hattie (2009) (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XII, XIII)

No entanto, segundo alguns dados disponíveis por alguns autores, há outros fatores que contribuem para o sucesso na escola, tais como: o clima em sala de aula, a constituição de turmas, a liderança da escola, o trabalho colaborativo dos docentes, o envolvimento dos alunos na escola, o apoio e o envolvimento familiar e a motivação quer do professor quer do aluno, entre outros. Estanqueiro (2010, p.59) é de opinião que:

Os bons professores ajudam os alunos a compreender que as aulas não são espetáculos televisivos, nem arenas de combate, com vencedores e vencidos. São espaços pedagógicos, para debater opiniões fundamentadas, aprofundar conhecimentos e desenvolver competências. Qualquer pessoa pode ter razão ou estar enganada.

Uma boa liderança na escola é fundamental para avaliar e monitorizar os resultados escolares, ou seja, contribuir para o sucesso dos alunos. Na escola de hoje é preciso, segundo Correia, (2008, p.45) que:

(...) ela considere um conjunto de características, das quais destaco: um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.

É também muito importante o trabalho colaborativo entre os docentes pela partilha de conhecimentos, e é fundamental a colaboração dos encarregados de educação com a escola. Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.9)

consideram que «A cooperação escola-família-escola, exige vontade, tempo, perseverança. Mas é uma das condições essenciais para que os processos de aprendizagem sejam mais ricos e, assim, para que sejam melhores os resultados dos alunos.» Os mesmos autores, na página 7 dizem que:

Muitas escolas têm investido na melhoria das condições físicas e psicológicas da recepção e atendimento dos pais porque estão conscientes no valor desta cooperação. Muitas escolas convidam formalmente os pais a conhecer o seu funcionamento e não é invulgar que os encarregados de educação aí alcem esporadicamente, vejam as aulas em funcionamento, se inteirem dos modos de organização e funcionamento. Isto é importante porque os pais são os principais aliados das escolas e dos professores e essa presença pode gerar dinâmicas de confiança, tão necessárias para um diálogo frutuoso.

Silberman, Charles, 1996:124 (cit. *in* Lopes e Silva, 2010, p.XV) acrescentam que:

Naturalmente, o ensino como a prática da medicina é sobretudo uma arte, que exige talento e criatividade. Mas como a medicina é também, ou deverá ser, uma ciência, por isso, implica um repertório de técnicas, processos e competências que podem ser sistematicamente estudadas e descritas, por isso, transmitidas, ensinadas e melhoradas. O grande professor, como o grande médico, é o que junta criatividade e inspiração ao repertório básico.

Mas o aluno tem também que se esforçar, trabalhar, estar atento para que no final do ano, atinja o sucesso desejado e desenvolva as suas potencialidades. Estanqueiro (2010, p.13) afirma que «Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.»

Mas para que o sucesso seja uma realidade tanto os professores como os alunos têm que estar motivados para aprenderem a aprender, dentro de um clima favorável de sala de aula, mas sempre com apoio da família. Einstein (cit. *in* Estanqueiro, 2010, p.11) defende que «A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.» Matias, Alves e Leite, M^a. João (s/data, p.29) escrevem que «Reforçar os pequenos sucessos, lançar desafios, mostrar que acredita nas suas potencialidades levarão o seu filho a acreditar nas suas capacidades.» Os mesmos autores são da opinião que:

É importante valorizar os pequenos esforços do seu filho. Uma das estratégias poderá ser a troca de mensagens entre o professor e o encarregado de educação, que visa assinalar os pequenos triunfos do aluno, quer ao nível da participação, do cumprimento dos deveres, quer ao nível do comportamento. (idem)

Referem ainda que «A motivação é como um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promovê-la, é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos.» (p.27) Por sua vez, Estanqueiro (2010, p.11) afirma que «A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos.» Lopes e Silva (2010, p.XIII) exemplificam que «Práticas adequadas de ensino são as que, por exemplo, possibilitam que o professor tenha em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a empenharem-se na aprendizagem.» Os mesmos autores, na mesma página, afirmam que «os professores competentes e dedicados fazem mais do que apontar o dedo aos alunos, às famílias, aos políticos ou à sociedade.» Consideram que estes professores «Procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso.» (idem). Assim sendo, os alunos ficarão mais motivados, haverá menos indisciplina e sobretudo menos insucesso e abandono escolar. O elogio é uma estratégia fundamental, pois motiva os alunos, e Estanqueiro (2010, p.24) refere que:

Os bons professores, tal como os bons líderes, não poupam elogios. Eles sabem que as repreensões e os castigos podem travar um comportamento incorreto, mas só os elogios podem acelerar a aquisição de uma conduta desejável. As investigações não deixam margem para dúvidas: um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor. O grande inimigo do aluno é a indiferença do professor.

O mesmo autor acrescenta que «Há professores que criticam muito e elogiam pouco, com medo de perderem a sua autoridade. Precisam de mudar de atitude. Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica.» (2010, p.25)

A organização pedagógica das turmas é também um fator importante para o sucesso educativo dos alunos: o nivelamento etário, o equilíbrio ou não na distribuição dos sexos, a separação de sexos, alunos com necessidades especiais, alunos de outras raças ou culturas, alunos com escolaridade irregular, alunos com características específicas de comportamento e/ou aproveitamento. Os critérios na constituição de turmas poderão ser elementos relevantes a ter em

conta na análise do desempenho escolar, tendo um papel importante quer no processo de socialização e de interiorização de normas de grupo, quer a nível pedagógico, uma vez que poderão condicionar a atuação dos professores, nomeadamente na definição de objetivos, estratégias a aplicar, e níveis de exigência a estabelecer. Cada escola deveria ter autonomia necessária para organizar as turmas de modo a conseguir adequar os seus recursos às características específicas dos seus alunos, que conhece melhor que a administração central.

A escola tem que ser para todos. Há uma necessidade de que o ensino seja adequado às características individuais dos alunos, valorizando as potencialidades de cada um. Caso contrário contribuirá para o insucesso e o abandono escolar. Dias (1989, p.23) refere que:

Uma possível razão do insucesso escolar – a ausência de preocupação com as diferenças individuais dos alunos – concluindo pela necessidade de individualização do ensino, no âmbito de uma educação personalizada; segundo, evidenciar, teórica e empiricamente uma das características da personalidade, como das mais interessantes formas de perspetivar esse ensino e, conseqüentemente a formação docente adequada.

E assim, Guerra (2002, p.149) diz que «Os alunos consideram-se convidados de pedra. Em parte porque os temas tratados não despertam o seu interesse, em parte porque as suas intervenções são escassas e, quando se produzem, não são consideradas como as dos adultos.» De acordo com Lopes e Silva (2010, p.XIII):

É muito mais fácil que os professores atribuam responsabilidades e encontrem explicações para o insucesso dos seus alunos nas condições de trabalho do que em aspectos mais ligados com a sua prática. Mais facilmente argumentam sobre a importância e necessidade de reduzir o tamanho das turmas, melhorar os equipamentos pedagógicos e os edifícios, entre outros aspectos, e dificilmente questionam a eficácia das suas opções pedagógicas e a necessidade de resolver os problemas com que se deparam no quotidiano das suas salas de aula recorrendo a inovações pedagógicas.

Uma escola que pretende ser de sucesso deve incentivar os professores a estarem atentos e a refletirem perante a complexidade de situações que ocorrem na sala de aula, estando preparados para que a escola seja inclusiva, adequada a cada discente e sobretudo com uma educação para a vida, preparando um futuro melhor.

Pacheco refere que:

(...) o termo “educação inclusiva” cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas de um bairro. Há uma considerável variedade no modo como as pessoas definem esse

fenómeno. No final do espectro, uma escola ou um sistema escolar aceita todos os alunos nas escolas integradoras, independentemente do facto se encontrarem nas que são integradoras ou em turmas especiais; no outro extremo, todos os alunos são educados de forma conjunta nas classes integradoras no bairro da sua escola. (2007, p.14)

Continuando, Pacheco acrescenta que:

... Isto deve ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas as expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável. (idem)

Correia (2008, p.22) é de opinião que «A filosofia da Inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE.» De facto, só uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação.

Niza, Sérgio (cit. *in* Carvalho e Peixoto, 2000, p.83) defende que:

Só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

Numa era em que nos confrontamos com uma educação orientada e pautada por princípios, como o da integração e o da inclusão, assentes na premissa de que todo o cidadão terá direito a uma igualdade de oportunidades e ao acesso a uma escola para todos, procurando-se que indivíduos, embora com uma problemática específica, possam viver uma vida o mais semelhante possível à dos indivíduos ditos “normais”, incluindo a sua educação. Hegarty em 2006 afirma que:

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim, os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos. (cit. *in* Correia, 2008, p.20)

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder à diversidade dos seus alunos, atendendo aos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a assegurar uma educação de qualidade e equidade para todos, através de um currículo e estratégias de ensino adequadas às características dos discentes.

Desta forma contribuirão assim para que o sucesso dos alunos não seja uma utopia, mas sim uma realidade.

Segundo Lopes e Silva (2010, p.XV), «O professor que não conhece os princípios que foram descobertos em relação à aprendizagem e ao ensino, é como um médico que não compreende os princípios da Bioquímica. Ambos podem tomar decisões que poderão levar inevitavelmente ao fracasso.»

Os autores consideram fundamental para o professor:

(...) conhecer bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Deve também ter ou desenvolver gosto pelo ensino, o aspeto artístico do seu papel que lhe deve possibilitar envolver os alunos, motivá-los para o conteúdo, estimulá-los, inspirá-los e ainda, fundamentalmente, comunicar-lhes paixão pela aprendizagem. (idem)

Mas, um professor por muito boa vontade que tenha, nada faz sem a cooperação do aluno e desta forma, Vosniadou, corrobora esta opinião como vemos no quadro 2.2:

QUADRO 2.2

Aprendizagem do aluno

1	A aprendizagem exige a participação ativa do aluno;
2	É fundamentalmente uma atividade social;
3	O novo conhecimento é construído com base no que o aluno já sabe e acredita.
4	Aprendemos empregando estratégias eficazes e flexíveis que nos ajudam a compreender, a raciocinar, a memorizar e a resolver problemas;
5	Os alunos devem saber como planear e controlar a sua aprendizagem, como estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem, bem como corrigir os erros;
6	Por vezes, o conhecimento anterior pode dificultar aprender algo novo. Nesse caso, os alunos devem aprender a resolver as contradições entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento a aprender e a reestruturar, quando necessário, o primeiro;
7	A aprendizagem demora um tempo considerável e exige períodos de prática para assegurar o domínio do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Vosniadou, (2001) (cit. in Lopes e Silva, 2010, p.XIX)

A família deverá incentivar e demonstrar ao aluno que este tem capacidade para atingir os objetivos a que se propõe. De acordo com Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.29) «Reforçar os pequenos sucessos, lançar desafios, mostrar que acredita nas suas potencialidades levarão o seu filho a acreditar nas suas capacidades.»

Marujo et al (2005), dizem e muito bem, que os vencedores não são os mais habilitados, mas sim os que lutam e não desistem perante as adversidades

e contrariedades da vida. Assim sendo atingirão o sucesso pretendido e desejado.

Na nossa opinião, é de que o sucesso escolar está profundamente relacionado com a participação ativa e responsável dos pais na educação dos filhos. «Queridos pais e professores, o tempo pode passar e afastar-nos, mas nunca se esqueçam de que ninguém morre quando se vive no coração de alguém. Levaremos em toda a nossa história um pedaço do vosso ser dentro do nosso próprio ser.» Cury (2008, p.169)

Marujo et al (2005, p.9), afirmam:

O sucesso faz parte do nosso vocabulário corrente, tanto quanto das nossas aspirações. Vivemos do sucesso e para o sucesso. Como mães e pais, desejamos ardentemente que os nossos filhos sejam bem sucedidos, e se a escola é actualmente parte tão central das nossas vidas, então ansiamos que tenham sucesso escolar.

Referem ainda os mesmos autores (2005, p.148), «Não há dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos.»

Infelizmente, em Portugal, durante muitos anos, a relação escola e família foi essencialmente negativa: a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas. Hoje, pais e professores sentem que necessitam de trabalhar em conjunto para que os jovens tenham sucesso quer como pessoas quer como alunos aprendentes. Estrela em 1994 (cit. *in* Giancaterino, 2007, p.94) considera que:

Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são mesmo nocivos, pelo que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados.

Vítor da Fonseca (1999, p.379), defende que «As crianças emocional e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem.» Segundo este autor, o fato de uma educação escolar sólida em competências, pressiona toda a sociedade a atingir o sucesso escolar em detrimento da qualidade da educação e na frustração de todos os envolvidos, pais, alunos, professores e toda a comunidade educativa. Guerra (2002, p.51) acrescenta que «A participação deve ser

promovida de forma partilhada. Todos os membros da comunidade educativa devem construir plataformas de discussão e estratégias de intervenção participativa.» Goethe (cit. *in* Matias e Leite, sem data, p.37) afirma que «Trata um homem como é e continuará a ser o que é. Trata um homem como pode e deve ser e converter-se-á no que pode e deve ser.» A seguinte afirmação de Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.36) reforça esta ideia:

Mostre que acredita nele, que tem confiança nas suas capacidades e que o apoia. Ensine-lhe que o erro é um dos caminhos mais comuns para a aprendizagem, que deve ser encarado com naturalidade. Incentive-o a refletir sobre os seus actos, ajudando-o a tornar-se mais progressivamente mais autónomo.

Pensamos também que a intervenção do professor na sala de aula é fundamental para que haja sucesso escolar e educativo, mas sempre com a colaboração da família. San Fabian em 1992 (cit. *in* Guerra, 2002, p.50) «Referindo-se aos pais diz que são um coletivo heterogéneo e disperso que vê a escola como um lugar transitório e onde é difícil influir.» Guerra (2002, p.51) acrescenta «A participação deve ser promovida de forma partilhada. Todos os membros da comunidade educativa devem construir plataformas de discussão e estratégias de intervenção participativa.»

Fradinho (2009) refere que ser professor, deverá ser ajudar o discente a crescer, a pensar, a reflectir, a desenvolver-se, a ter sentido crítico, a dar uma educação para a vida. Ser professor é comprometer-se totalmente com a escola em que se insere e com o sistema educativo de que ela faz parte. Deste modo, segundo vários autores, a escola deverá criar condições para que se caminhe para a excelência académica, tal como podemos ver no quadro 2.3:

QUADRO 2.3

Caminho para a excelência académica

Fonseca (1999, p.509)	A busca do sucesso escolar é uma condição do sistema social actual, é ela que reforça expectativas e justifica projetos e esperanças familiares. Podemos mesmo garantir que o sucesso escolar é um meio de higiene mental a todos os níveis familiares e sociais.
	Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Este aspeto para além de ser impugnado de tendências antissociais que se verificam mais tarde, converteu-se num sentimento de autodesvalorização e autostimulação que urge combater.

Rodrigues e Luzia Lima (2007, p.28)	Assumir que todos os alunos aprendam juntos e têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças é a concepção da escola inclusiva. Neste sentido as escolas dever-se-iam organizar, criando e reivindicando um conjunto de apoios e serviços, de modo a serem um ambiente responsivo satisfazendo as diversas necessidades dos seus alunos.
	A escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem, garantindo um nível de educação de qualidade, através, da flexibilização curricular e de uma adequada utilização de estratégias pedagógicas e recursos, desenvolvendo-se no sentido de comunidades que incentivem a cooperação.
Correia (2008, p.22, 23)	A filosofia da Inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE. Quanto à comunidade escolar, para além de estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE, ela facilita, ainda, o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de Educação Especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e aos educadores/professores de educação especial, perceber melhor os programas curriculares. Deste diálogo surgirão, concerteza, melhores planificações educativas para todos os alunos, designadamente para os alunos com NEE, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos.
	Contudo, ainda há um caminho longo a percorrer, uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação do modelo inclusivo é exigido aos educadores/professores um elevado nível de profissionalismo e competência no desenvolvimento das suas capacidades.
	Uma outra vantagem evidenciada pela literatura dá conta que os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora tendo o trabalho em colaboração tornado o ensino mais estimulante uma vez que permite a experimentação de várias metodologias.

Fonte: Adaptado de Fonseca (1999, p.509) Rodrigues e Luzia Lima (2007, p.28); Correia (2008, p.22, 23)

Costa, Bénard (cit. *in* Carvalho e Peixoto, 2000, p.77) escreve que «A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver num mundo heterogéneo que é o seu.»

Para que haja sucesso numa escola do século XXI, é necessário que haja um ajustamento na prática educativa a todos os alunos, incluindo os “diferentes”, ou seja, os que apresentam NEE. Quando queremos construir uma escola inclusiva e aprendente temos que responsabilizar a própria escola por todos os alunos sem exceção, na orientação de educação para todos, com a necessidade de novas estratégias e novos desafios. A escola tem que ter em conta a diversidade dos alunos, se quer melhorar o sucesso escolar e educativo,

desenvolvendo as potencialidades de cada um. Rodrigues (2007, p.10) diz-nos que: «Muitas escolas tanto em espaço rural como em espaço urbano, apresentam frequentemente e enquanto organizações, uma cultura centrada na aprendizagem e no sucesso de todos os alunos. Mas nem todas as escolas que funcionam bem são escolas inclusivas.» Que tipo de projeto pode ser desenvolvido, para este autor?

A escola pode desenvolver um projeto de qualidade que persegue a homogeneidade, que valoriza “a excelência académica” através da procura da homogeneidade, da competição e da seleção dos melhores. Uma escola a caminho da inclusão é uma escola que opta por outros tipos de valores. Parecem importantes três deles: uma escola que rejeita exclusão, que promova a abolição das barreiras à aprendizagem e que dê prioridade à aprendizagem em grupos assumidamente heterogéneos. (idem)

Hoje em dia há uma grande preocupação dos professores para encontrar os meios pedagógicos capazes e adequados para garantir a todos os alunos condições para o sucesso escolar. Vítor da Fonseca (1999, p.7), afirma:

Com a taxa de ensino pré-primário muito baixa, com as percentagens ameaçadoras de insucesso escolar nos ensinamentos básico e secundário, apesar dos novos sistemas de avaliação, com a pobreza de recursos humanos e técnicos do ensino especial, com a vulnerável qualificação cognitiva e social dos cursos técnicos e dos programas de transição para a vida ativa, com a impreparação científica e pedagógica assustadora de muitos cursos superiores, com cursos de formação profissional extremamente limitados na adaptabilidade à mudança tecnológica, com uma taxa de analfabetismo técnico e funcional crítica em termos de desenvolvimento económico, etc., o panorama não é animador e a meta da democracia cognitiva não será certamente alcançada na próxima década.

Bonjour et al (2000, p. 5, 6) defendem que:

Para aprender é preciso, antes de mais, estar atento ao que está e ao que acabou de acontecer. É apenas com esta condição que se torna possível memorizar. (...) Perceber, memorizar e aprender são, então, ações que necessitam de atenção. Numa situação escolar, são essenciais para que a criança possa dominar os ensinamentos dispensados pelo docente. A falta de atenção de alguns alunos é por conseguinte, e naturalmente, invocada pelos docentes como uma das principais causas de dificuldades na aula.

A escola é responsável pela educação dos jovens, no entanto deverá partir da família a base de educação dos seus filhos. Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.7) corroboram esta ideia:

A família é a primeira responsável pela educação dos filhos. Mas impossibilitada, por razões diversas, de cumprir integralmente a sua missão educativa, pede à escola que acolha as gerações jovens e que promova o desenvolvimento integral de todos e de cada um. Daí ser muito importante que se estabeleça uma boa relação entre a escola e a família para partilharem informações, adequarem os procedimentos e ajudarem ao crescimento da criança.

A escola ocupa um período muito grande da vida dos alunos, devendo por isso ser um tempo, não só de crescimento cognitivo mas também progressivo e

individual para que estes consigam enfrentar melhor os problemas que encontram numa sociedade em mudanças constantes.

Hoje sabe-se que o sucesso escolar depende, não só do desenvolvimento cognitivo, intelectual, da motivação dos alunos mas também do seu equilíbrio afetivo familiar, da inclusão no meio escolar e da relação que mantêm com os colegas, amigos e professores. Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.27) referem que «A motivação é como um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promovê-la, é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos.»

O desenvolvimento cognitivo depende também da formação e informação dos incentivos oferecidos pelo ambiente familiar. Matias, Alves e Leite, M^a. João (sem data, p.66) dizem que «A cooperação de todos na boa gestão do trabalho em casa, acarreta organização da matéria a estudar, aquisição de rotinas de estudo são condições fundamentais para se alcançar o sucesso escolar. É também importante tirar partido dos livros e da televisão, pondo-os ao serviço da educação.» É certo que um aluno inserido numa família empenhada e participativa no seu crescimento cognitivo e emocional é estimulado e encorajado nos seus sucessos e acima de tudo nos seus fracassos escolares, tendo sempre presente a imagem de um futuro a construir e para o qual todo o percurso do aluno está delineado.

A relação existente entre professores e alunos é também determinante no sucesso escolar, sendo que um bom ambiente na sala de aula, favorece o interesse, a participação, a criatividade e a reflexão dos alunos pelos conteúdos programáticos, melhorando o rendimento escolar e a autoestima, bem como o comportamento e concentração. Deverá haver normas de convivência dentro da sala de aula. O Professor é responsável pelo insucesso escolar se usa métodos e linguagem desadequados ao aluno ou à turma. A existência de uma associação positiva entre a autoestima e os resultados escolares, bem como a identificação de estratégias de manutenção da autoestima perante o insucesso escolar, constitui uma matéria de crescente importância no domínio da psicologia educacional.

Para Generalis (2008, p.113), é necessário o seguinte, como se pode ver no quadro 2.4:

QUADRO 2.4

Autoestima

1	A autoestima é essencial para o sucesso de todas as crianças.
2	Elevada autoestima será capaz não só de estabelecer altas metas para si próprios como também de assumir os riscos necessários para alcançá-las.
3	Adicionalmente, terá a base para gostar de si próprio e dos outros para ter satisfação com a sua vida. Para aprender é preciso, antes de mais, estar atento ao que está e ao que acabou de acontecer.

Fonte: Adaptado de Generalis, (2008, p.113)

O autor acrescenta ainda que «É apenas com esta condição que se torna possível memorizar. (...) Perceber, memorizar e aprender são, então, acções que necessitam de atenção. Numa situação escolar, são essenciais para que a criança possa dominar os ensinamentos dispensados pelo docente.» Mais adiante refere que «A falta de atenção de alguns alunos é por conseguinte, e naturalmente, invocada pelos docentes como uma das principais causas de dificuldades na aula.» (2008, p.113)

As metodologias e as estratégias utilizadas pelo professor são de extrema importância para do sucesso escolar e educativo dos alunos. Com a escola inclusiva, começa a responsabilização da escola por todos os discentes, na perspectiva de educação para todos, exigindo-se à escola novos métodos, estratégias, práticas de funcionamento com respostas certas a todos os novos desafios, nomeadamente à diversidade dos seus aprendentes.

Assim sendo, a escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos, com todos e de todos contribuirá na construção de um mundo melhor para todos.

Há autores que justificam os insucessos, pelo facto da integração e da inclusão ser desenvolvida por legisladores que não têm em consideração a capacidade de resposta daqueles que as têm que pôr em prática. A teoria nem sempre se pode aplicar na prática, depende do contexto em que se encontra.

Como profissional ligada à educação especial, entendemos que teremos que dar uma solução a este desafio chamado escola inclusiva. Não basta que o estado crie decretos ou despachos, é necessário dar respostas cabais, tanto a nível dos recursos materiais como os humanos, tanto os existentes como os que no futuro virão a ser disponibilizados.

Fradinho (2009) afirma que os professores que trabalham nesta área têm de possuir grandes competências e saberes para que a inclusão seja uma

realidade. Deste modo, a escola caminha para que todos os discentes possam atingir o sucesso escolar.

Segundo Rodrigues, o desenvolvimento profissional permanente dos profissionais da escola é muito importante como podemos ver a seguir no quadro 2.5.:

QUADRO 2.5

Desenvolvimento profissional

1	(...) O desenvolvimento profissional permanente dos profissionais da escola, incluindo a gestão, os professores e os auxiliares de ação educativa, é uma dimensão essencial de um sistema educacional inclusivo;
2	Ainda que a formação inicial e pós-inicial em educação especial seja importante, existe uma necessidade permanente para uma formação posterior de forma a manter os profissionais atualizados com novas abordagens educativas;
3	As escolas inclusivas, para serem bem sucedidas, necessitam de se implicar no desenvolvimento profissional contínuo;
4	Um aspeto adicional mas muito importante do desenvolvimento profissional permanente é a necessidade que os professores têm de se encontrarem e discutirem com colegas de outras escolas;
5	A troca de informação e práticas é essencial para a criação de escolas que se comportem com organizações de aprendizagem capazes de se autoavaliar para poderem melhorar o seu desempenho;
6	A internet proporciona uma oportunidade ideal para facilitar a ligação entre professores e ter acesso a modelos que usem o ensino à distância.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2001, p.118)

Sendo tantas as aptidões exigidas e as funções a desempenhar, colocam-se vários problemas. Vejamos alguns com os quais nós nos debatemos no dia a dia:

- Como podem as escolas ultrapassar as carências de meios materiais e humanos, de modo a responderem satisfatoriamente às NEE que vão surgindo?
- Uma das funções de um trabalho de um professor de educação especial é o acompanhamento das famílias dos alunos, mas de que forma deve ser desempenhado?
- Como proceder para não ofender o núcleo familiar e que legitimidade terá o professor para imiscuir-se nesse domínio?
- E terá uma formação suficiente para realizar tal acompanhamento?

2.2. Enquadramento normativo legal

No que concerne a este aspeto específico, devemos notar que a legislação existente é escassa. Assim, diremos que, a progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada pelo conselho de turma, no 3º ciclo (âmbito desta dissertação). Nos anos não terminais de ciclo, as competências demonstradas pelo aluno devem permitir o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final deste ciclo, conforme o que estabelece o Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro. Este conceito é reforçado no Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro ao referir que «a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso e atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.»

Acresce a tudo isto que, apesar de a maioria das escolas convencionar que os alunos devem ser retidos se obtiverem mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), a verdade é que não encontramos qualquer documento legal onde essa condição se encontre devidamente expressa.

II PARTE: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA

“Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias.”
Cury, 2008

Para realizar um trabalho de investigação há uma metodologia a seguir e a pôr em prática. Abordamos as utilizadas e as razões que nos levaram a adoptá-las neste trabalho.

3.1. Razões da realização de um estudo de caso

Como razão para a escolha deste tema, pode ser apontada a seguinte: desempenhando a função de professora de educação especial na escola secundária do Castelo da Maia, e devido a isso, pertencer a vários conselhos de turma, assistimos a várias discussões sobre se os alunos devem transitar ou não, quando têm mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), pelo que decidimos ver o percurso escolar dos mesmos. Por outro lado, como coordenadora do projeto das “Turmas Mais Sucesso Escolar”, ficamos mais sensíveis a aprofundar os fatores que melhoram o sucesso escolar bem como as causas do insucesso escolar, para que de facto a escola do século XXI seja para todos, com todos e de todos. Parece-nos também necessário fazer investigação a partir de problemas concretos, verificando no quotidiano escolar quais as dificuldades com que se defrontam alunos com dificuldades com e na aprendizagem no contexto da escola regular. É preciso fazer um levantamento dos problemas com que se defrontam esses alunos e que respostas lhes são dadas, tendo em conta o enquadramento legal existente no nosso país, assim como os recursos humanos e materiais disponíveis. Este pequeno estudo de caso, pretende atingir alguns objetivos. Em primeiro lugar, descrever uma situação que, apesar de ser concreta, pode trazer contributos para a condição em que se encontra a generalidade dos alunos que frequentam uma escola do ensino regular. Apresentar as medidas eficazes a fim de que os alunos atinjam o sucesso quer dentro ou fora da escola.

3.2. A problemática da investigação

Como professora de educação especial, fazemos parte de muitos conselhos de turma, constatamos que quando se discute a transição de alunos com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), gera-se demasiada polémica, e muitos são os professores que afirmam que se os alunos transitarem nas condições referidas, irão ter demasiadas dificuldades no futuro. Os alunos que transitam com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) têm sucesso nos anos seguintes?

3.3. Objetivos

Definido o problema nos termos atrás enunciados, recordamos os objetivos do estudo já apresentados na introdução:

- Analisar o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010;
- Analisar o percurso escolar dos alunos que não transitaram, nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010;
- Verificar as consequências na vida académica de cada um dos alunos envolvidos neste estudo;
- Confirmar se o sucesso escolar, melhora nos anos seguintes ao ano em que os alunos transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3);
- Verificar se a escola contribuiu com apoios e estratégias nos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3);
- Verificar se a escola encaminhou os alunos que não transitaram nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, e 2009/2010.

3.4. Objecto de estudo

O campo de investigação do nosso estudo contextualiza-se apenas na escola secundária do Castelo da Maia, pois é um estudo de caso.

3.4.1. Caracterização do objeto de estudo

A **escola secundária do Castelo da Maia** situa-se no concelho da Maia do distrito do Porto. Foi inaugurada em 31 de outubro de 1992. É uma escola



com 3º ciclo e ensino secundário. Tem 1123 alunos, 112 professores e cerca de 40 assistentes (operacionais e técnicos). É uma escola com um projeto educativo (2009 a 2013) inovador, com a **Missão** de prestar à comunidade um serviço de qualidade, assente num ambiente de humanismo, responsabilidade e autonomia, tendo por base elevados padrões de exigência e um dinamismo constante, a **Visão** de valorizar as potencialidades de cada um, estimulando o trabalho em equipa, num ambiente de partilha e colaboração e o **Lema** “Na Escola pela Escola”.

Para atingir estes objetivos a escola propõe-se a **Inspirar Comprometimento Coletivo** “valores: compromisso, solidariedade e responsabilidade”, **Promover uma Cultura de Trabalho** “valores: rigor, determinação, reflexão e resiliência”, **Estimular a Inovação Pedagógica** “valores: criatividade, iniciativa e curiosidade” e **Promover a Dignidade da Pessoa Humana** “valores: equidade, cidadania e tolerância”.

Os excelentes resultados verificados nos quadros evolutivos (3.1, 3.2 e 3.3), em baixo, acima da média nacional, são fruto de uma política educativa seguida e incentivada pela direcção da escola. Juntos, num espírito colaborativo, caminharemos no sentido da excelência académica, perseguindo os pressupostos assumidos por todos os elementos desta escola, num apelo da diretora Dr^a. Paula Romão:

- Consolidando uma cultura de escola;
- Mobilizando energias no sentido de construir um projeto comum, um percurso coletivo, com um propósito determinado;
- Agindo como organização de uma forma dinâmica, renovadora e comprometida com os nossos alunos e com a comunidade em que estamos inseridos;
- Assumindo-nos todos como atores corresponsáveis no processo educativo, comprometendo-nos num trabalho cooperativo.



QUADRO 3.1

Evolução da percentagem de sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 7º Ano

7º Ano	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ESCM	81,16 %	92,05 %	97,50 %	88,10 %	98,24 %
Nacional	79,57 %	82,87 %	82,10 %	83,25 %	84,17 %

QUADRO 3.2

Evolução da percentagem de sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 8º Ano

8º Ano	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ESCM	95,45 %	98,15 %	97,10 %	95,28 %	100,00 %
Nacional	86,95 %	89,31 %	88,91 %	88,97 %	89,72 %

QUADRO 3.3

Evolução da percentagem de sucesso nos últimos cinco (5) anos letivos – 9º Ano

9º Ano	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
ESCM	85,04 %	95,65 %	83,64 %	98,58 %	95,76 %
Nacional	80,95 %	86,98 %	87,16 %	85,93 %	85,78 %

Correia considera que:

Como elemento chave no processo de implementação de uma filosofia inclusiva, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar o “pontapé de saída” no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, não permitindo, assim, que ela venha a transformar num lugar onde as atividades são desorganizadas e onde o individualismo é morte. (2008, p.47)

3.5. Concepção e procedimento do instrumento da recolha de dados

Este projeto pretende ser um estudo de caso com cariz longitudinal utilizando uma metodologia mista essencialmente qualitativa, uma vez que a recolha de dados é feita através de análise documental e entrevistas.

Este estudo obriga sempre a fazer opções metodológicas muito diferentes e conforme elas forem feitas, também serão bem diversos os resultados a esperar no fim do estudo.

A metodologia qualitativa revela sentidos e opiniões dos próprios interlocutores. Preocupa-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada e trabalha com um universo de significados, tais como:

valores, atitudes, motivos e autoestima. O método quantitativo pretende ler resultados, permite alcançar resultados verificáveis e há uma uniformização da informação recolhida. Punch, 2005 (cit. in Blaxter et al, 2008, p.78), «A investigação quantitativa é aquela investigação empírica em que os dados se adotam de forma numérica. A investigação qualitativa é investigação empírica em que os dados não se adotam de forma numérica.»

Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas). A investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas telefónicas, registos de observações, documentos escritos (processos individuais dos alunos). Os investigadores analisam os dados recolhidos, respeitando tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos. O investigador é o instrumento de recolha de dados, não esquecendo que a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objetividade do investigador constitui o principal problema na investigação qualitativa.

Em investigação qualitativa dá-se uma grande importância à validade do trabalho realizado. Neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem.

O investigador observa, mas não interfere na vida do grupo. Trata-se de uma forma de observação distanciada e não participante.

A metodologia aplicada no desenvolvimento deste estudo consistiu na pesquisa e recolha bibliográfica, que nos permitiu essencialmente, fundamentar teoricamente o estudo e questão. Para o tratamento dos mesmos recorreu-se à estatística descritiva com a apresentação dos níveis de ocorrência e das respetivas percentagens.

3.6. A amostra e procedimentos para o tratamento de dados

A nossa amostra coincidiu com a totalidade da população referida, ou seja, quarenta e um (41) alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) e 41 alunos que não transitaram Após a necessária codificação, foram registadas informaticamente para posterior tratamento estatístico, sendo

inicialmente lançados na base de dados Excel, de modo a permitir a construção de gráficos que pudessem transmitir uma imagem mais rápida e mais clara dos dados recolhidos. Posteriormente foram incluídos no Word.

Cumprimos as regras que Bogdan e Biklen (1994) sugerem, para proceder com os sujeitos da investigação: o anonimato (preferimos a alteração de nomes, por letras do abecedário), evitar aproveitamentos extra da informação recolhida, não revelar dados pessoais sem autorização e nem distorcendo dados ou fabricando resultados. Se não procedêssemos deste modo, esta investigação não poderia ser credível, portanto, válida. Importa falar de registo de dados. Ele é essencial numa investigação qualitativa.

A recolha de dados sobre o percurso escolar dos alunos foi feita através de entrevistas telefónicas, por mail, e por consulta de documentos na secretaria. Além disso, todo o arquivo da escola foi posto à nossa disposição pela direção da mesma.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 3º CICLO QUE TRANSITARAM/NÃO TRANSITARAM COM MAIS DE DOIS NÍVEIS INFERIORES A TRÊS DE 2007 A 2010

“Os professores fascinantes, fazem com que os seus alunos sejam líderes de si mesmos.”
Cury, 2008

Neste capítulo vamos apresentar a análise dos resultados do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) e os que não transitaram, nos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, até ao ano letivo 2010/2011. O percurso aparece discriminado em tabela, por aluno, onde comentamos pontos significativos da sua evolução, para este estudo. Em gráfico poderemos visualizar comparações em percentagem de elementos preponderantes no sucesso/insucesso destes alunos. Cada estudo é acompanhado por uma breve conclusão.

4.1. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008

O quadro 4.1 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três no ano letivo 2007/2008, enquanto no quadro 4.2 aparece uma síntese do quadro 4.1.

QUADRO 4.1

Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008

Alunos	Ano letivo 2007/2008			Ano letivo 2008/2009				Ano letivo 2009/2010				Ano letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T
A	7º	6+1	Franc. Hist. Geog. Mat. FQ. Evis. FCív.	CEF Cabeleireiro	5	Port. CMA Mat. ACC CFC	T	CEF Cabeleireiro	4	Mat. ACC TCFC CECS Nota: Transitou sem estágio	T	10º		Concluiu 22 dos 45 módulos	T

Alunos	Ano letivo 2007/2008			Ano letivo 2008/2009				Ano letivo 2009/2010				Ano letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T
B	7º	3	Geog. Mat. FQ.	8º	3	Franc. Mat. FQ.	T	9º	2	Hist. Mat.	T	E.XXX (Tec. Com. Mark. Rel. Públ. E Publicidade). Concluiu todos os módulos.			T
C	7º	4	Franc. Hist. Geog. EArt.	8º	6+1	LPort. Franc. Hist. Geog. Mat. EVis. EA.	N/T	8º	2	Franc. Mat.	T	9º	1	Franc.	T
D	7º	3	Hist. Geog. Mat.	8º	1	Mat.	T	9º	1	Mat.	T	10º	4	Fil. Hist. Geog. MACS	N/T
E	7º	3	Geog. Mat. ETec.	8º	4	Hist. Geog. Mat. CNat.	N/T	8º	1	Mat.	T	9º	2	Mat. FQ.	T
F	7º	3	Hist. Geog. EArt.	8º	2	Mat. CNat.	T	E.XXX (CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos). Concluiu todos os módulos.			T	E.XXX (10º Ano em Higiene e Segurança no Trabalho). Concluiu todos os módulos.			T
G	7º	4	LPort. Ing. Geog. Mat.	8º	4	LPort. Ing. Geog. Mat.	N/T	8º	2+1	Ing. Mat. FCív.	T	9º	1	Mat.	T
H	7º	4	LPort. Hist. Geog. Mat.	8º	2	Franc. Mat.	T	9º	2	Mat. FQ.	T	10º	0		T
I	7º	3	Ing. Hist. Mat.	8º	2	Ing. Mat.	T	9º	1	Ing.	T	E.XXX (Tec. Com. Mark. Rel. Públ. E Publicidade). Concluiu todos os módulos.			T
J	7º	4	LPort. Ing. Franc. Hist.	8º	3	Ing. Franc. EVis.	T	9º	2	Ing. Mat.	T	E.XXX (Tec. Inst. S. Sol. Term.). Concluiu todos os módulos.			T
K	8º	5	LPort. Ing. Hist. Geog. Mat.	9º	1	Mat.	T	10º	5	Port. Ing. Mat.A FQ.A Biol.	N/T	10º	2	Mat.B Biol.	T
L	8º	3	LPort. Franc. Hist.	9º	5	LPort. Ing. Franc. Hist. FQ.	N/T	9º	2	Ing. Franc.	T	E.XXX (Desenho e Projeto de Construção Civil). Concluiu todos os módulos.			T
M	8º	4	LPort. Franc. Hist. Geog.	9º	6	LPort. Ing. Franc. Mat. FQ. EVis.	N/T	9º	2	LPort. Ing.	T	E.XXX (Inf. Gestão). Concluiu todos os módulos.			T

Alunos	Ano letivo 2007/2008			Ano letivo 2008/2009				Ano letivo 2009/2010				Ano letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T
N	8º	3	LPort. Franc. Mat.	9º	5	LPort. Ing. Geog. Mat. FQ.	N/T	9º	0		T	10º	3	Só teve positiva a Ed. Física e anulou a maior parte das disciplinas, pelo que só teve 3 negativas	N/T
O	8º	3	Hist. Mat. FQ.	9º	5	LPort. Ing. Hist. Mat. FQ.	T/E	E.XXX (10º Ano em Comunicação Social). Concluiu todos os módulos.			T	E.XXX (11º Ano em Comunicação Social). Concluiu todos os módulos.			T
P	8º	3	Geog. Mat. FQ.	9º	5	LPort. Hist. Mat. FQ. ITIC	N/T	E.XXX (CEF de Fotografia). Concluiu todos os módulos.			T	E.XXX (10º Ano em Comunicação Social). Concluiu todos os módulos.			T

Legenda: T-Transitou; N/T-Não Transitou; N/TE-Não Transitou em Exame; T/E-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional

QUADRO 4.2

Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2007/2008

Aluno A	2007/2008: O aluno A transitou para o 8º ano com 6+1 níveis inferiores a três às disciplinas (F, H, G, M, CFQ, EV e FC)
	2008/2009: O aluno A frequentou o CEF de Cabeleireiro na escola secundária Castelo da Maia, transitando para o ano seguinte com 5 níveis inferiores a três às disciplinas (P, CMA, M, ACC e CFC)
	2009/2010: O aluno A concluiu o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (M, ACC, TCFC e CECS). Não fez estágio
	2010/2011: O aluno A transitou para o 11º Ano concluindo 22 dos 45 módulos do curso
Aluno B	2007/2008: O aluno B transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (G, M e CFQ)
	2008/2009: O aluno B transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (F, M e CFQ)
	2009/2010: O aluno B concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (H e M)
	2010/2011: O aluno B inscreveu-se na E.XXX no curso de Tec.Com.Mark.Rel.Pub.e Publicidade concluindo todos os módulos

Aluno C	2007/2008: O aluno C transitou para o 8º ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (F, H, G e EA)
	2008/2009: O aluno C não transitou para o 9º ano pois teve 6+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, EV e EA)
	2009/2010: O aluno C transitou para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
	2010/2011: O aluno C concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Francês
Aluno D	2007/2008: O aluno D transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G e M)
	2008/2009: O aluno D transitou para o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2009/2010: O aluno D concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2010/2011: O aluno D não transitou para o 11º ano pois teve 4 níveis negativos às disciplinas (FIL, H, G e MACS)
Aluno E	2007/2008: O aluno E transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (G, M e ET)
	2008/2009: O aluno E não transitou para o 9º ano pois teve 4 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M e CN)
	2009/2010: O aluno E transitou para o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2010/2011: O aluno E concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e CFQ)
Aluno F	2007/2008: O aluno F transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G e EART)
	2008/2009: O aluno F transitou para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e CN)
	2009/2010: O aluno F inscreveu-se na E.XXX no CEF de Inst. E Oper. De Sist. Informáticos concluindo todos os módulos e o 9º Ano
	2010/2011: O aluno F continuou na E.XXX no 10º Ano do curso de Higiene e Segurança no Trabalho concluindo todos os módulos
Aluno G	2007/2008: O aluno G transitou para o 8º ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, G e M)
	2008/2009: O aluno G não transitou para o 9º ano pois teve 4+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, G, M e EA)
	2009/2010: O aluno G transitou para o 9º ano com 2+1 níveis inferiores a três às disciplinas (I, M e FC)
	2010/2011: O aluno G concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno H	2007/2008: O aluno H transitou para o 8º ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G e M)
	2008/2009: O aluno H transitou para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
	2009/2010: O aluno H concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e CFQ)
	2010/2011: O aluno H transitou para o 11º ano sem níveis negativos
Aluno I	2007/2008: O aluno I transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H e M)
	2008/2009: O aluno I transitou para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e M)
	2009/2010: O aluno I concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Inglês
	2010/2011: O aluno I inscreveu-se na E.XXX no curso de Tec.Com.Mark.Rel.Pub.e Publicidade concluindo todos os módulos

Aluno J	2007/2008: O aluno J transitou para o 8º ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F e H)
	2008/2009: O aluno J transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F e EV)
	2009/2010: O aluno J concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e M)
	2010/2011: O aluno J inscreveu-se no E.XXX no curso de Técn. Inst. S. Sol. Térmicos concluindo todos os módulos
Aluno K	2007/2008: O aluno K transitou para o 9º ano com 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, H, G e M)
	2008/2009: O aluno K concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2009/2010: O aluno K não transitou para o 11º ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (P, I, M, CFQ e BIO)
	2010/2011: O aluno L transitou para o 11º ano com 2 níveis negativos às disciplinas (M e BIO)
Aluno L	2007/2008: O aluno L transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F e H)
	2008/2009: O aluno L não concluiu o 9º pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H e CFQ)
	2009/2010: O aluno L concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e F)
	2010/2011: O aluno L inscreveu-se no E.XXX no curso de Desenho e Projeto de Const. Civil concluindo todos os módulos
Aluno M	2007/2008: O aluno M transitou para o 9º ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H e G)
	2008/2009: O aluno M não concluiu o 9º pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, M, CFQ e EV)
	2009/2010: O aluno M concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP e I)
	2010/2011: O aluno M inscreveu-se na E.XXX no curso de Informática de Gestão concluindo todos os módulos
Aluno N	2007/2008: O aluno N transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F e M)
	2008/2009: O aluno N não concluiu o 9º pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, G, M e CFQ)
	2009/2010: O aluno N concluiu o 9º ano sem níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno N não transitou para o 11º pois só teve positiva à disciplina de Educação Física. Anulou a maior parte das disciplinas
Aluno O	2007/2008: O aluno O transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, M e CFQ)
	2008/2009: O aluno O teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, H, M e CFQ). Foi a exame como autoproposta e concluiu o 9º Ano
	2009/2010: O aluno O inscreveu-se na E.XXX no curso de Comunicação Social concluindo todos os módulos
	2010/2011: O aluno O continuou na E.XXX no curso de Comunicação Social concluindo todos os módulos
Aluno P	2007/2008: O aluno P transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (G, M e CFQ)
	2008/2009: O aluno P não concluiu o 9º ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, M, CFQ e ITIC)
	2009/2010: O aluno P inscreveu-se na E.XXX no curso de Fotografia concluindo todos os módulos e o 9º Ano
	2010/2011: O aluno P continuou na E.XXX no curso de Comunicação Social concluindo todos os módulos

Dos dezasseis (16) alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), sete (7) não tiveram sucesso no ano letivo de 2008/2009, ou seja, 56,25% dos alunos transitaram conforme se pode observar na figura 4.1.

No ano letivo de 2008/2009 todos os alunos referidos, frequentaram a escola secundária do Castelo da Maia, como se pode ver na figura 4.2.

No ano letivo 2009/2010, apenas um (1) aluno não transitou, o que significa que 93,75% dos alunos tiveram sucesso de acordo com a figura 4.3. Dos dezasseis (16) alunos, três (3) estavam noutros estabelecimentos de ensino onde tiveram êxito e que podemos constatar na figura 4.4. Destaca-se que o único aluno que não transitou frequentava a escola secundária do Castelo da Maia (quadro 4.1 e 4.2).

No ano letivo de 2010/2011, dos dezasseis (16) alunos, dois (2) não tiveram sucesso e eram alunos da escola secundária do Castelo da Maia. Há uma taxa de 87,50% de alunos que transitaram (figura 4.5). Destes dezasseis (16) alunos, oito (8) frequentaram a escola em estudo e oito (8) outros estabelecimentos de ensino como se verifica na figura 4.6.

Todos os alunos que saíram para outras escolas tiveram 100% de sucesso. Esta situação poderá ser justificada pelo facto dos alunos terem sido encaminhados para cursos de educação e formação, bem como, profissionais, com uma vertente mais prática, que contribuiu para a sua motivação e sucesso (quadro 4.1 e 4.2). Por outro lado, os alunos nesta faixa etária procuram cursos que lhes dê uma maior perspetiva no mercado de trabalho.

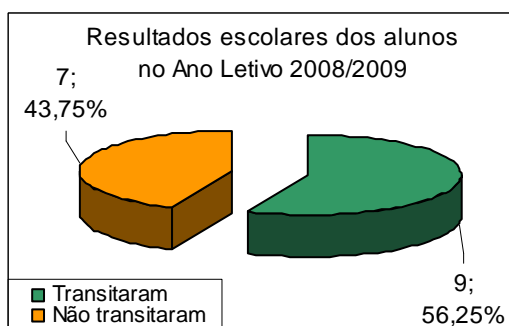


Figura 4.1

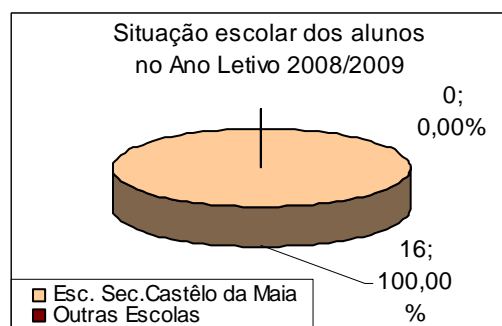


Figura 4.2

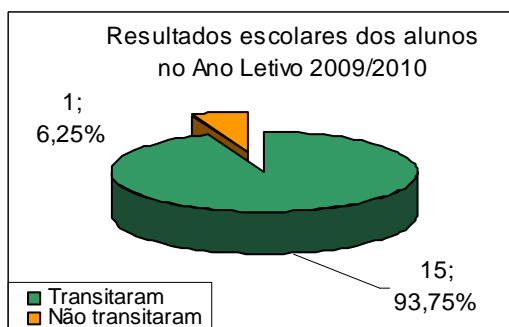


Figura 4.3

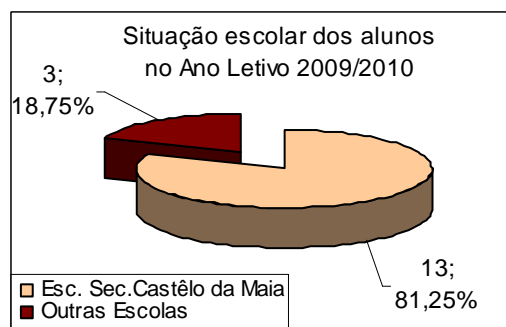


Figura 4.4

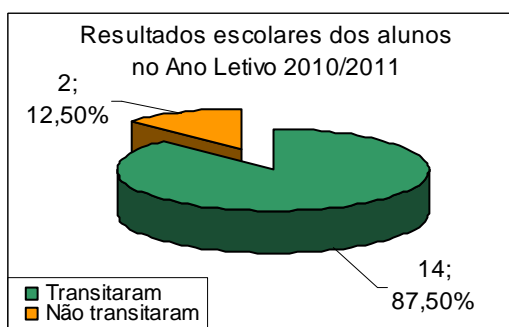


Figura 4.5

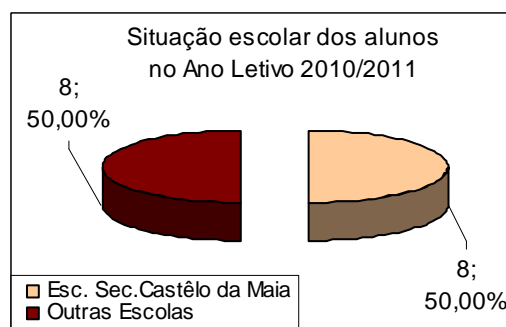


Figura 4.6

4.2. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008

O quadro 4.3 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008, enquanto no quadro 4.4 aparece uma síntese do quadro 4.3.

QUADRO 4.3

Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008

Alunos	Ano Letivo 2007/2008			Ano Letivo 2008/2009				Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011					
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T		
A	7º	10	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EVis. EFis.	7º	10	LPort. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EVis. EFis.	N/T	E.XXX (Fotografia). Concluiu todos os módulos.				T	E.XXX (Fotografia). Concluiu todos os módulos.				T

Alunos	Ano Letivo 2007/2008			Ano Letivo 2008/2009				Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T
B	7º	7+2	LPort. Ing. Franc. Hist. Mat. FQ. EA. FCiv. EArt.	CEF Cabeleireiro	3	CMA Mat. ACC	T	CEF Cabeleireiro	4	Ing. CMA CN ACC	T	10º		Con- cluiu 14 dos 45 módu- los	T
C	7º	8+2	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EA. FCiv.	7º	2	Geog. CNat.	T	8º	8+3	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. EFis. AProj. EA. FCiv.	N/T	E.XXX (CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos), O aluno anulou a matrícula.			N/T
D	7º	8	Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EFis.	7º	0	---	T	8º	4	Ing. Hist. Geog. Mat.	T	9º	2	Franc. Mat.	T
E	7º	5	Ing. Hist. Geog. Mat. CNat.	7º	1	Mat.	T	8º	2	Ing. Mat.	T	9º	1	Mat.	T
F	7º	5	Ing. Franc. Hist. Mat. FQ.	7º	1	Mat.	T	8º	3	Ing. Franc. Mat.	T	9º	2	Ing. Mat.	T
G	7º	8+1	Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. ETec. FCiv.	7º	1	Mat.	T	8º	1	CNat.	T	9º	2	Mat. FQ.	T
H	7º	9	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EFis.	7º	6	Hist. Geog. Mat. CNat. FQ. EFis.	T	Escola Secundária XXX. A aluna terminou o ano com oito níveis inferiores a três.			N/T	Escola Secundária XXX. A aluna terminou o ano com oito níveis inferiores a três.			N/T

Alunos	Ano Letivo 2007/2008			Ano Letivo 2008/2009				Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disc.	A.	Neg.	Disc.	T N/T	A.	Neg.	Disc.	T/N. T	A.	Neg.	Disc.	T N/T
I	7º	8	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ.	7º	1	Geog.	T	8º	6	LPort. Hist. Geog. Mat. CNat. FQ.	N/T	E.XXX (CEF de Operador de Informática). Concluiu todos os módulos sendo um dos melhores alunos do curso . Encontra-se de momento a estagiar .			T
J	7º	6	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat.	Escola EB2/3 XXX (7º Ano). Cinco níveis inferiores a três.			N/T	E.XXX (Carpintaria). Concluiu todos os módulos.			T	E.XXX (Carpintaria) Concluiu todos os módulos. Foi o segundo melhor aluno do curso e estagiou em Itália . Presentemente encontra-se na E.XXX no curso de Mecânica .			T
K	7º	7	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. FQ.	7º	1	Geog.	T	8º	6	Ing. Franc. Hist. Mat. CNat. FQ.	N/T	E.XXX (CEF de Operador de Informática). Concluiu todos os módulos sendo um dos melhores alunos do curso . Encontra-se de momento a estagiar .			T
L	8º	7	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. CNat. FQ.	CEF Cabelheiro	0		T	CEF Cabelheiro	2	LPort. Ing.	T	10º		Concluiu 25 dos 45 módulos	T
M	8º	7	LPort. Ing. Franc. Hist. Geog. Mat. FQ.	CEF Cabelheiro	2	CMA TCFC	T	CEF Cabelheiro	2	LPort. Ing. Nota: Não fez estágio	T	Não prosseguiu estudos, encontra-se à procura de emprego.			---

Legenda: T-Transitou; **N/T**-Não Transitou; **N/TE**-Não Transitou em Exame; **T/E**-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional

QUADRO 4.4

Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2007/2008

Aluno A	2007/2008: O aluno A não transitou para o 8º ano pois teve 10 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, CFQ, EV e EF)
	2008/2009: O aluno A não transitou para o 8º ano pois teve 10 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, CN, CFQ, EV, ET e EF)
	2009/2010: O aluno A inscreveu-se na E.XXX no curso de Fotografia concluindo todos os módulos
	2010/2011: O aluno A continuou na E.XXX no curso de Fotografia onde realizou estágio e concluiu o 9º Ano. No presente ano letivo encontra-se na E.XXX no curso de Higiene e Segurança no Trabalho

Aluno B	2007/2008: O aluno B não transitou para o 8º ano pois teve 7+2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, CFQ, EA e FC)
	2008/2009: O aluno B frequentou o CEF de Cabeleireiro transitando para o ano seguinte com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (CMA, M e ACC)
	2009/2010: O aluno B concluiu o 9º Ano e o estágio do CEF de Cabeleireiro com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, CMA, CN e ACC)
	2010/2011: O aluno B transitou para o 11º Ano apesar de ter concluído apenas 14 dos 45 módulos do curso
Aluno C	2007/2008: O aluno C não transitou para o 8º ano pois teve 8+2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, M, CFQ, Eart, EA e FC)
	2008/2009: O aluno C transitou para o 8º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (G, CN)
	2009/2010: O aluno C não transitou para o 9º Ano pois teve 8+3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, EF, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno C inscreveu-se na E.XXX no CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e anulou a matrícula
Aluno D	2007/2008: O aluno D não transitou para o 8º ano pois teve 8 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H, G, M, CN, CFQ e EF)
	2008/2009: O aluno D transitou para o 8º ano sem níveis inferiores a três
	2009/2010: O aluno D transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G e M)
	2010/2011: O aluno D concluiu o 9º Ano na E.XXX no curso de Autocad, realizando todos os módulos
Aluno E	2007/2008: O aluno E não transitou para o 8º ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M e CN)
	2008/2009: O aluno E transitou para o 8º ano pois teve 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2009/2010: O aluno E transitou para o 9º ano pois teve 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e M)
	2010/2011: O aluno E concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno F	2007/2008: O aluno F não transitou para o 8º ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H, M e CFQ)
	2008/2009: O aluno F transitou para o 8º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2009/2010: O aluno F transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, G e M)
	2010/2011: O aluno F concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno G	2007/2008: O aluno G não transitou para o 8º ano pois teve 8+1 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H, G, M, CN, CFQ, ET e FC)
	2008/2009: O aluno G transitou para o 8º ano pois teve 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2009/2010: O aluno G transitou para o 9º ano pois teve 1 nível inferior a três à disciplina de C. Naturais
	2010/2011: O aluno G concluiu para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e CFQ)
Aluno H	2007/2008: O aluno H não transitou para o 8º ano pois teve 9 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, CFQ e EF)
	2008/2009: O aluno H transitou para o 8º ano com 6 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M, CN, CFQ e EF)
	2009/2010: O aluno H inscreveu-se na Escola Secundária XXX, não transitando para o 9º Ano, uma vez que teve 8 níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno H inscreveu-se na Escola Secundária XXX, não transitando novamente para o 9º Ano, uma vez que voltou a ter 8 níveis inferiores a três

Aluno I	2007/2008: O aluno I não transitou para o 8º Ano pois teve 8 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN e CFQ)
	2008/2009: O aluno I transitou para o 8º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Geografia
	2009/2010: O aluno I não transitou para o 8º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G, M, CN e CFQ)
	2010/2011: O aluno I inscreveu-se na E.XXX no CEF de Operador de Informática, sendo um dos melhores alunos do curso, encontrando-se neste momento a estagiar
Aluno J	2007/2008: O aluno J não transitou para o 7º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G e M)
	2008/2009: O aluno J inscreveu-se numa Escola em S. Romão do Coronado, voltou a não transitando para o 8º Ano, uma vez que teve 5 níveis inferiores a três
	2009/2010: O aluno J inscreveu-se no CICCOPN no curso de Carpintaria, e concluiu todos os módulos
	2010/2011: O aluno J concluiu o curso de Carpintaria. Foi o 2º melhor aluno do curso e estagiou em Itália. Neste momento encontra-se na escola Dual num curso de Mecânica
Aluno K	2007/2008: O aluno K não transitou para o 8º Ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M e CFQ)
	2008/2009: O aluno K transitou para o 8º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Geografia
	2009/2010: O aluno K não transitou para o 8º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H, M, CN e CFQ)
	2010/2011: O aluno K inscreveu-se na E.XXX no CEF de Operador de Informática, sendo um dos melhores alunos do curso, encontrando-se neste momento a estagiar
Aluno L	2007/2008: O aluno L não transitou para o 9º Ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, CN e CFQ)
	2008/2009: O aluno L frequentou o CEF de Cabeleireiro transitando para o ano seguinte sem níveis inferiores a três
	2009/2010: O aluno L concluiu o 9º Ano e o estágio do CEF de Cabeleireiro com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP e I)
	2010/2011: O aluno L transitou para o 11º Ano apesar de ter concluído apenas 25 dos 45 módulos do curso
Aluno M	2007/2008: O aluno M não transitou para o 9º Ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, CN e CFQ)
	2008/2009: O aluno M frequentou o CEF de Cabeleireiro transitando para o ano seguinte com 2 níveis inferiores a três às disciplinas de (CMA e TCFC)
	2009/2010: O aluno M concluiu o 9º Ano e o estágio do CEF de Cabeleireiro com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP e I)
	2010/2011: O aluno M transitou para o 11º Ano apesar de ter concluído apenas 25 dos 45 módulos do curso

Dos treze (13) alunos que não transitaram no ano letivo de 2007/2008, no ano seguinte, voltaram a não transitar dois (2) alunos, ou seja, 15,38%, conforme se pode observar na figura 4.7. Destes dois (2) alunos, um (1) frequentou outro estabelecimento de ensino básico, como se pode ver na figura 4.8.

No ano letivo de 2009/2010, dos treze (13) alunos, nove (9) transitaram, representando uma taxa de sucesso de 69,23% de acordo com a figura 4.9. Os quatro (4) alunos que não transitaram, três (3) frequentaram a escola secundária do Castelo da Maia e um (1) frequentou outra escola secundária e que podemos

constatar na figura 4.10. Dos três (3) que frequentaram outros estabelecimentos de ensino, os dois (2) que optaram por cursos de educação e formação, tiveram sucesso (quadro 4.3 e 4.4).

No ano letivo de 2010/2011, dez (10) alunos transitaram, dois (2) não transitaram e um (1) aluno não se matriculou. Dos que não transitaram um (1) aluno anulou a matrícula. Houve 76,92% de sucesso neste ano (figura 4.11). À semelhança do que verificamos nos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), também, aqui, metade dos alunos seguiram para outros estabelecimentos de ensino (seis (6)) como se verifica na figura 4.12.

Registamos a situação de um aluno que em quatro (4) anos letivos, não teve sucesso em três (3). Constatamos que o aluno optou durante estes anos por um ensino básico, ao invés de um curso de educação e formação como todos os outros seus colegas que tiveram sucesso. Como exemplo, temos um aluno que não transitou dois (2) anos seguidos e ao optar pelo curso de educação e formação, de fotografia, concluiu o 9º ano, e neste momento encontra-se num curso profissional de higiene e segurança no trabalho. Outro aluno também não teve sucesso durante dois (2) anos seguidos, mudou para um curso de carpintaria, foi o segundo melhor aluno e foi estagiar para Itália. Atualmente encontra-se a tirar um curso profissional de mecânica (quadro 4.3 e 4.4).

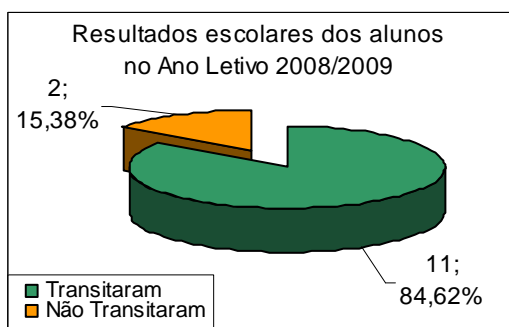


Figura 4.7

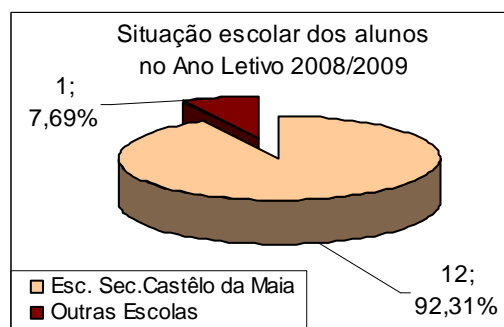


Figura 4.8

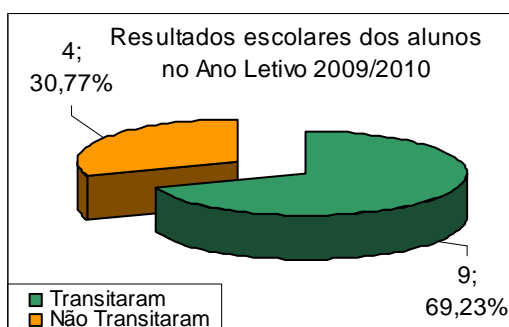


Figura 4.9

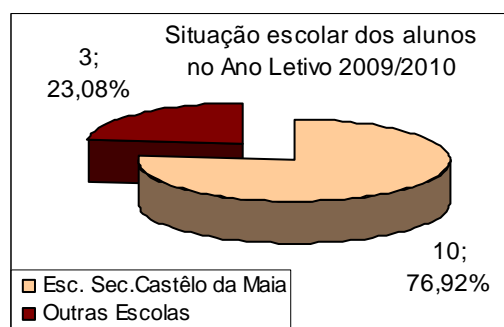


Figura 4.10

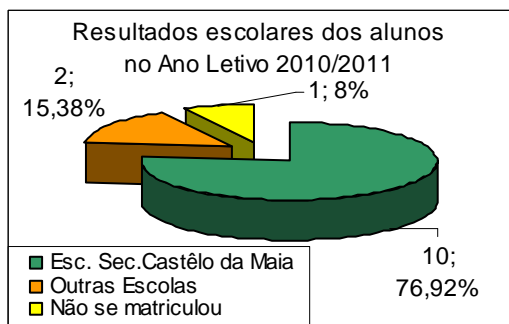


Figura 4.11

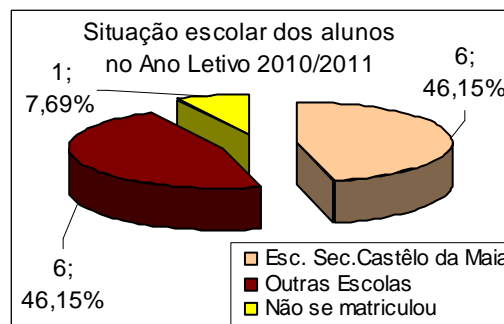


Figura 4.12

4.3. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009

O quadro 4.5 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três no ano letivo 2008/2009, enquanto no quadro 4.6 aparece uma síntese do quadro 4.5.

QUADRO 4.5

Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009

Alunos	Ano Letivo 2008/2009			Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disciplinas	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T
A	7º	6	Hist. Geog. Mat. CNat. FQuim. EFís.	Escola Secundária XXX. A aluna terminou o ano com oito níveis inferiores a três.			N/T	Escola Secundária XXX. A aluna terminou o ano com oito níveis inferiores a três.			N/T
B	7º	3	Geog. Mat. CNat.	8º	0		T	9º	2	Ing. Mat.	T
C	8º	3	Ing. Franc. Mat.	9º	0		T	10º		Concluiu 43 dos 45 módulos	T
D	8º	3	Franc. Hist. ETecn.	9º	8	LPort. Franc. Hist. Geog. Mat. FQuim. EVis. ITIC	N/T	9º	2	Franc. Hist.	T
E	8º	3	Ing. Hist. Mat.	9º	1	Mat.	T	10º	2	Port. Franc.	T
F	8º	3	Franc. Mat. FQuim.	9º	2	Hist. Mat.	T	E.XXX (Tec. Com. Mark. Rel. Públ. E Publicidade). Concluiu todos os módulos.			T

Alunos	Ano Letivo 2008/2009			Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disciplinas	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T
G	8º	3	Hist. Mat. EArt.	9º	1	Ing.	T	E.XXX (Tec. Com. Mark. Rel. Públ. E Publicidade). Concluiu todos os módulos.			T
H	8º	3	Mat. EVis. EArt.	9º	2	Hist. Mat.	T	Escola Secundária XXX. (Artes). Excluído por faltas no 3º Período.			N/T

Legenda: T-Transitou; N/T-Não Transitou; N/TE-Não Transitou em Exame; T/E-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional

QUADRO 4.6

Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2008/2009

Aluno A	2008/2009: O aluno A transitou para o 8º ano com 6 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M, CN, CFQ e EF)
	2009/2010: O aluno A inscreveu-se na Escola Secundária de Arcozelo, não transitando para o 9º Ano, uma vez que teve 8 níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno A inscreveu-se na Escola Secundária de Arcozelo, não transitando novamente para o 9º Ano, uma vez que voltou a ter 8 níveis inferiores a três
Aluno B	2008/2009: O aluno B transitou para o 8º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (G, M e CN)
	2009/2010: O aluno B transitou para o 9º ano sem níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno B concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e M)
Aluno C	2008/2009: O aluno C transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F e M)
	2009/2010: O aluno C concluiu o 9º ano sem níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno C transitou para o 11º ano realizando 43 dos 45 módulos do curso
Aluno D	2008/2009: O aluno D transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (F, H e ET)
	2009/2010: O aluno D não concluiu o 9º ano pois teve 8 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, CFQ, EV e ITIC)
	2010/2011: O aluno D concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e H)
Aluno E	2008/2009: O aluno E transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H e M)
	2009/2010: O aluno E concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2010/2011: O aluno E transitou para o 11º ano com 2 níveis negativos às disciplinas (P e F)
Aluno F	2008/2009: O aluno F transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (F, M e CFQ)
	2009/2010: O aluno F concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (H e M)
	2010/2011: O aluno F inscreveu-se na E.XXX no curso de Tec.Com.Mark.Rel.Publ.e Publicidade concluindo todos os módulos
Aluno G	2008/2009: O aluno G transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, M e EA)
	2009/2010: O aluno G concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Inglês
	2010/2011: O aluno G inscreveu-se na E.XXX no curso de Tec.Com.Mark.Rel.Publ.e Publicidade concluindo todos os módulos

Aluno H	2008/2009: O aluno H transitou para o 9º ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (M, EV e EA)
	2009/2010: O aluno H concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (H e M)
	2010/2011: O aluno H inscreveu-se na Escola Secundária XXX no curso de Artes e foi excluído por faltas no 3º período

Dos oito (8) alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), apenas dois (2) não tiveram sucesso no ano letivo seguinte, ou seja, 75,00% dos alunos tiveram sucesso, conforme se pode observar na figura 4.13. Verificou-se que de um ano para o outro estes alunos melhoraram substancialmente as suas avaliações, havendo inclusivamente vários casos de alunos que passaram de três (3) níveis inferiores a três (3) para zero (0) ou um (1) nível inferior a três (3) (quadro 4.5 e 4.6).

Neste ano apenas um (1) aluno frequentou outra escola como se pode ver na figura 4.14.

No ano letivo 2010/2011, seis (6) alunos transitaram e dois (2) não transitaram de acordo com a figura 4.15. Destes oito (8), apenas quatro (4) continuaram na escola secundária do Castelo da Maia e que podemos constatar na figura 4.16. De referir que os dois (2) alunos que não transitaram estavam noutros estabelecimentos de ensino (quadro 4.5 e 4.6).

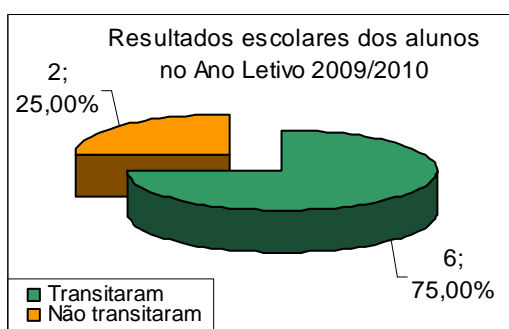


Figura 4.13

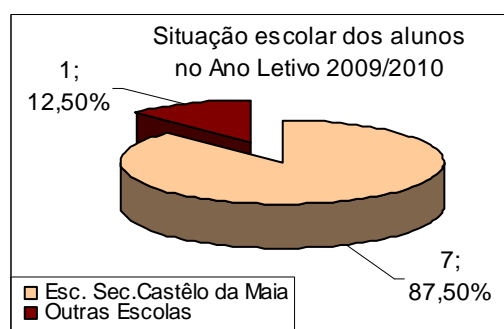


Figura 4.14

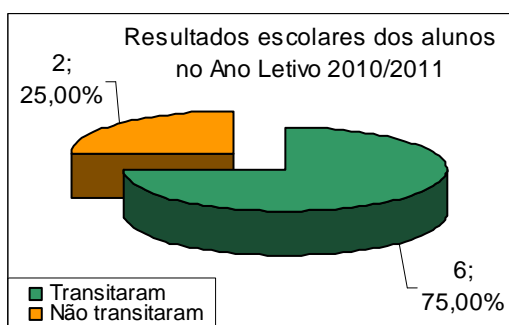


Figura 4.15

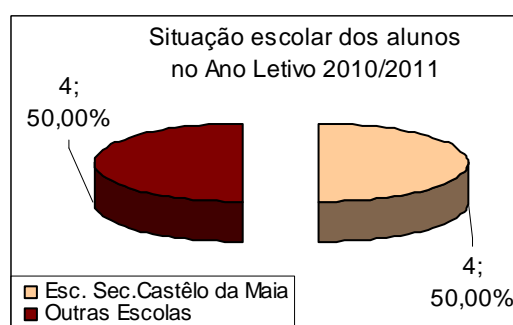


Figura 4.16

4.4. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009

O quadro 4.7 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009, enquanto no quadro 4.8 aparece uma síntese do quadro 4.7.

QUADRO 4.7

Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009

Alunos	Ano Letivo 2008/2009			Ano Letivo 2009/2010				Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disciplinas	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T
A	7º	7	LPort. Hist. Geog. Mat. CNat. EVis. ETecn.	7º	0		T	8º	1	CNat.	T
B	7º	10	LPort. Franc. Hist. Geog. Mat. CNat. FQuím. EVis. ETecn. EFís.	E.XXX (Fotografia). Concluiu todos os módulos.			T	E.XXX (Fotografia). Concluiu todos os módulos.			T
C	7º	4	Franc. Geog. Mat. CNat.	Emigrou para França desconhecendo-se a situação actual.							---
D	8º	7	LPort. Ing. Franc. Geog. Mat. CNat. FQuím.	8º	1	Mat.	T	9º	2	Geog. Mat.	T
E	8º	6+1	LPort. Franc. Hist. Geog. Mat. EVis. EAcomp.	8º	2	Franc. Mat.	T	9º	1	Franc.	T
F	8º	4+1	LPort. Ing. Geog. Mat. EAcomp.	8º	2+1	Ing. Mat. FCív.	T	9º	1	Mat.	T
G	8º	4	Hist. Geog. Mat. CNat.	8º	1	Mat.	T	9º	2	Mat. FQuím.	T

Legenda: T-Transitou; N/T-Não Transitou; N/TE-Não Transitou em Exame; T/E-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional

QUADRO 4.8

Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2008/2009

Aluno A	2009/2010: O aluno A não transitou para o 8º ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G, M, CN, EV e ET)
	2009/2010: O aluno A transitou para o 8º ano sem níveis inferiores a três
	2010/2011: O aluno A transitou para o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Ciências Naturais
Aluno B	2008/2009: O aluno A não transitou para o 8º ano pois teve 10 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, CN, CFQ, EV, ET e EF)
	2009/2010: O aluno A inscreveu-se na E.XXX no curso de Fotografia concluindo todos os módulos
	2010/2011: O aluno A continuou na E.XXX no curso de Fotografia onde realizou estágio e concluiu o 9º Ano. No presente ano letivo encontra-se na E.XXX no curso de Higiene e Segurança no Trabalho
Aluno C	2008/2009: O aluno A não transitou para o 8º ano pois teve 4 níveis inferiores a três às disciplinas (F, G, M e CN)
	2009/2010: O aluno A emigrou para França desconhecendo-se a situação atual
	2010/2011: O aluno A emigrou para França desconhecendo-se a situação atual
Aluno D	2008/2009: O aluno A não transitou para o 9º ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, G, M, CN e CFQ)
	2009/2010: O aluno A transitou para o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2010/2011: O aluno A concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (G e M)
Aluno E	2008/2009: O aluno A não transitou para o 9º ano pois teve 6+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, EV e EA)
	2009/2010: O aluno A transitou para o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
	2010/2011: O aluno A concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Francês
Aluno F	2008/2009: O aluno A não transitou para o 9º ano pois teve 4+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, G, M e EA)
	2009/2010: O aluno A transitou para o 9º ano com 2+1 níveis inferiores a três às disciplinas (I, M e FC)
	2010/2011: O aluno A concluiu o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno G	2008/2009: O aluno A não transitou para o 9º ano pois teve 4 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M e CN)
	2009/2010: O aluno A transitou para o 9º ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
	2010/2011: O aluno A concluiu o 9º ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e CFQ)

Dos sete (7) alunos que não transitaram no ano letivo de 2008/2009, um (1) aluno foi viver para França desconhecendo-se a situação escolar do mesmo, conforme se verifica na figura 4.17.

Os seis (6) alunos restantes transitaram tanto no ano letivo 2009/2010 como no ano letivo 2010/2011 como se verifica nas figuras 4.17 e 4.19)

Dos seis (6) alunos, um (1) seguiu para um curso de educação e formação fora da escola secundária do Castelo da Maia (quadro 4.7 e 4.8). Continuaram no

nosso estabelecimento de ensino 71,43% dos alunos de acordo com as figuras 4.18 e 4.20.

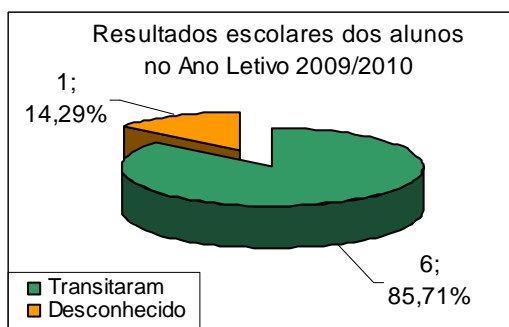


Figura 4.17

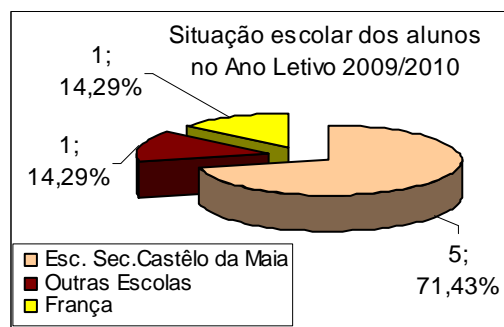


Figura 4.18

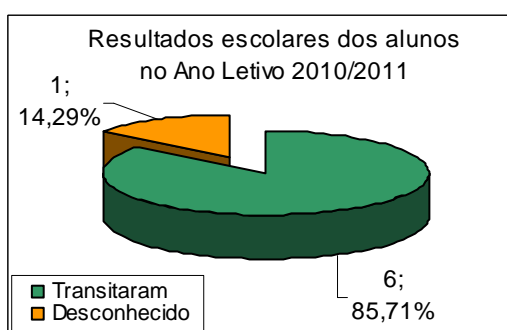


Figura 4.19

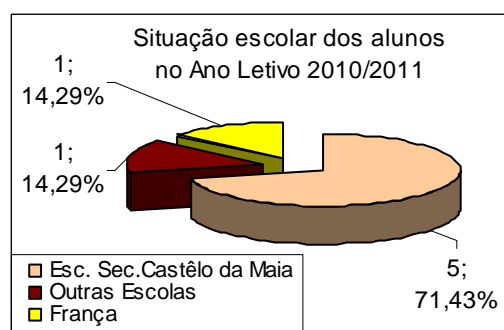


Figura 4.20

4.5. Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010

O quadro 4.9 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três no ano letivo 2009/2010, enquanto no quadro 4.10 aparece uma síntese do quadro 4.9.

QUADRO 4.9

Percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010

Alunos	Ano Letivo 2009/2010			Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disciplinas	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T
A	7º	3	História C. Naturais Ed. Visual	8º	3+1	L. Portuguesa Francês C. Naturais F. Cívica	T
B	7º	4	História Geografia Matemática Ed. Visual	8º	2	Matemática Ed. Artística	T

C	7º	4	Inglês História Geografia Ed. Visual	8º	2	Francês Matemática	T
D	7º	3	Inglês Matemática Ed. Visual	8º	1	Inglês	T
E	7º	3	Francês Geografia Matemática	8º	1	Matemática	T
F	8º	3	L. Portuguesa Inglês Matemática	9º	2	Francês Matemática	T
G	8º	3	Inglês Francês Matemática	9º	2	Francês Matemática	T
H	8º	4	L. Portuguesa Inglês Francês Matemática	9º	2	Inglês Francês	NT/E
I	8º	3	L. Portuguesa Francês Matemática	9º	2	C. F. Químicas Matemática	T
J	8º	4	Inglês Francês Geografia Matemática	9º	2	Francês Matemática	T
K	8º	4	L. Portuguesa Francês Geografia Matemática	9º	5	Francês C. Naturais Matemática C. F. Químicas Ed. Visual	N/T
L	8º	4	Inglês Francês História Ed. Visual	9º	5	L. Portuguesa Inglês Francês História Ed. Física	T/E
M	8º	3	Inglês Francês Matemática	9º	1	Francês	T
N	8º	3	L. Portuguesa Matemática Ed. Tecnológica	9º	2	Francês Matemática	T
O	8º	4	Inglês História Geografia Matemática	E.XXX (Autocad). Concluiu todos os módulos.			T
P	8º	3	Francês História Geografia	9º	2	Inglês Francês	T
Q	8º	4	L. Portuguesa Inglês História Geografia	E.XXX (CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos). Concluiu todos os módulos.			T

Legenda: T-Transitou; N/T-Não Transitou; N/TE-Não Transitou em Exame; T/E-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional

QUADRO 4.10

Síntese do percurso escolar dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no ano letivo 2009/2010

Aluno A	2009/2010: O aluno A transitou para o 8º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, CN e EV)
	2010/2011: O aluno A transitou para o 9º Ano com 3+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, CN e FC)
Aluno B	2009/2010: O aluno B transitou para o 8º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M e EV)
	2010/2011: O aluno B transitou para o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (M e EA)
Aluno C	2009/2010: O aluno C transitou para o 8º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G e EV)
	2010/2011: O aluno C transitou para o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno D	2009/2010: O aluno D transitou para o 8º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, M e EV)
	2010/2011: O aluno D transitou para o 9º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Inglês
Aluno E	2009/2010: O aluno E transitou para o 8º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (F, G e M)
	2010/2011: O aluno E transitou para o 9º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno F	2009/2010: O aluno F transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I e M)
	2010/2011: O aluno F concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno G	2009/2010: O aluno G transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F e M)
	2010/2011: O aluno G concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno H	2009/2010: O aluno H transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F e M)
	2010/2011: O aluno H foi a exame com 2 níveis inferiores a três, mas não concluiu o 9º Ano porque teve um nível 1 à disciplina de Matemática
Aluno I	2009/2010: O aluno I transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F e M)
	2010/2011: O aluno I concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas de (CFQ e M)
Aluno J	2009/2010: O aluno J transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, G e M)
	2010/2011: O aluno J concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno K	2009/2010: O aluno K transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, G e M)
	2010/2011: O aluno K não concluiu o 9º Ano teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (F, CN, M, CFQ e EV)
Aluno L	2009/2010: O aluno L transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H e EV)
	2010/2011: O aluno L teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H e EF). Foi a exame como autoproposta e concluiu o 9º Ano
Aluno M	2009/2010: O aluno M transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F e M)
	2010/2011: O aluno M concluiu o 9º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Francês

Aluno N	2009/2010: O aluno N transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, M e ET)
	2010/2011: O aluno N concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (F e M)
Aluno O	2009/2010: O aluno O transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G e M)
	2010/2011: O aluno O concluiu o 9º Ano na E.XXX no curso de Autocad, realizando todos os módulos
Aluno P	2009/2010: O aluno P transitou para o 9º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (F, H e G)
	2010/2011: O aluno P concluiu o 9º Ano com 2 níveis inferiores a três às disciplinas (I e F)
Aluno Q	2009/2010: O aluno Q transitou para o 9º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, H e G)
	2010/2011: O aluno Q concluiu o 9º Ano na E.XXX no curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, realizando todos os módulos

Como podemos observar na figura 4.21, dos dezassete (17) alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), apenas dois (2) não tiveram sucesso no ano letivo seguinte, ou seja, 88,24% dos alunos tiveram sucesso. Verificou-se que de um ano para o outro estes alunos melhoraram substancialmente as suas avaliações (quadro 4.9 e 4.10).

Dos quinze (15) alunos que transitaram, dois (2) seguiram um curso de educação e formação fora da escola secundária do Castelo da Maia. Ou seja, 86,67% continuaram no nosso estabelecimento de ensino no ano letivo de 2010/2011 (quadro 4.9 e 4.10).

Os dois (2) alunos que não transitaram optaram por seguir para outra escola no ano letivo de 2011/2012 de acordo com a figura 4.22.

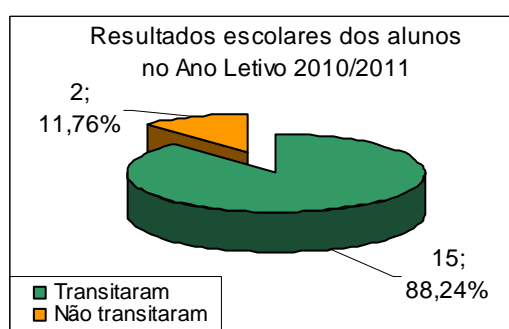


Figura 4.21

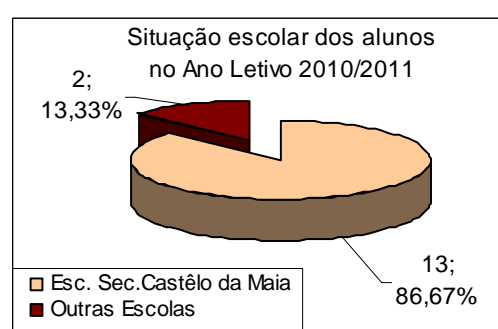


Figura 4.22

4.6. Percurso escolar dos alunos que não transitaram no letivo 2009/2010

O quadro 4.11 mostra-nos o percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2009/2010, enquanto no quadro 4.12 aparece uma síntese do quadro 4.11.

QUADRO 4.11

Percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2009/2010

Alunos	Ano Letivo 2009/2010			Ano Letivo 2010/2011			
	A.	Neg.	Disciplinas	A.	Neg.	Disciplinas	T N/T
A	7º	8+2	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Visual Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	8	L. Portuguesa Inglês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Visual Ed. Física	T
B	7º	6+1	L. Portuguesa Francês História Geografia Matemática C. Naturais Form. Cívica	E.XXX (Carpintaria Tipo II). Concluiu todos os módulos.			T
C	7º	9+3	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais F. Química Ed. Visual Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	1	Matemática	T
D	7º	6+2	Inglês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Visual Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	2	Inglês Ed. Física	T
E	7º	5+1	Francês História Matemática C. Naturais Ed. Visual Form. Cívica	7º	0		T
F	7º	7+3	Francês História Geografia Matemática C. Naturais F. Química Ed. Visual Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	4	Matemática C. Naturais Ed. Visual Ed. Física	T

G	7º	8+3	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Visual Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	9	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Visual Ed. Tecnológica	N/T
H	7º	6+1	Inglês Francês Matemática C. Naturais F. Química Ed. Visual Form. Cívica	7º	0		T
I	7º	6+3	História Geografia Matemática C. Naturais F. Química Ed. Visual Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	7º	0		T
J	7º	9+1	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais F. Química Ed. Visual Form. Cívica	E.XXX (Carpintaria Tipo II). Concluiu todos os módulos.			T
K	7º	7+3	L. Portuguesa Inglês Francês História Matemática C. Naturais Ed. Visual Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	E.XXX (Carpintaria Tipo II). Concluiu todos os módulos.			T
L	7º	5	Inglês História Geografia Matemática Ed. Visual	7º	3	Inglês Matemática F. Química	T
M	7º	4	L. Portuguesa História Geografia Ed. Visual	7º	0		T
N	7º	5	L. Portuguesa História Geografia Matemática Ed. Física	7º	1	Ed. Física	T

O	7º	7	L. Portuguesa Francês História Geografia Matemática F. Química Ed. Visual	7º	3	Matemática C. Naturais F. Química	T
P	8º		Não Transitou por Abandono Escolar	Inscreveu-se na E.XXX, mas voltou a abandonar a escola.			N/T
Q	8º	6	L. Portuguesa Inglês Francês Matemática C. Naturais F. Química	8º	1	Matemática	T
R	8º	8+3	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Matemática C. Naturais Ed. Física Área Projeto Est. Acompanhado Form. Cívica	E.XXX (CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos). O aluno anulou a matrícula.			N/T
S	8º	6	L. Portuguesa História Geografia Matemática C. Naturais F. Química	E.XXX (CEF de Operador de Informática). Concluiu todos os módulos sendo um dos melhores alunos do curso. Encontra-se de momento a estagiar.			T
T	8º	5+1	L. Portuguesa Inglês Francês História Geografia Est. Acompanhado	8º	1	Matemática	T
U	8º	6	Inglês Francês História Matemática C. Naturais F. Química	E.XXX (CEF de Operador de Informática). Concluiu todos os módulos sendo um dos melhores alunos do curso. Encontra-se de momento a estagiar.			T
Legenda: T-Transitou; N/T-Não Transitou; N/TE-Não Transitou em Exame; T/E-Transitou em Exame; A-Ano; Neg.-Negativas; Disc.-Disciplinas; E.XXX-Escola Profissional							

QUADRO 4.12

Síntese do percurso escolar dos alunos que não transitaram no ano letivo 2009/2010

Aluno A	2009/2010: O aluno A não transitou para o 8º Ano pois teve 8+2 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, EV, EA e FC)
	2010/2011: O aluno A acabou por transitar para o 8º Ano com 8 níveis inferiores às disciplinas (LP, I, H, G, M, CN, EV e EF)
Aluno B	2009/2010: O aluno B não transitou para o 8º Ano pois teve 6+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M e FC)
	2010/2011: O aluno B foi para a E.XXX (Carpintaria Tipo II), concluindo todos os módulos
Aluno C	2009/2010: O aluno C não transitou para o 8º Ano pois teve 9+3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, CFQ, EV, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno C transitou para o 8º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática

Aluno D	2009/2010: O aluno D não transitou para o 8º Ano pois teve 6+3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M, CN, EV, EA e FC)
	2010/2011: O aluno D transitou para o 8º Ano com 2 níveis inferiores a três (I e EF)
Aluno E	2009/2010: O aluno E não transitou para o 8º Ano pois teve 6+3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M, CN, EV, EA e FC)
	2010/2011: O aluno E transitou para o 8º Ano sem níveis inferiores a três
Aluno F	2009/2010: O aluno F não transitou para o 8º Ano pois teve 7+3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M, CN, CFQ, EV, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno F transitou para o 8º Ano com 4 níveis inferiores a três às disciplinas (M, CN, EV e EF)
Aluno G	2009/2010: O aluno G não transitou para o 8º Ano pois teve 8+3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, EV, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno G voltou a não transitar para o 8º Ano pois teve 9 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, EV e ET)
Aluno H	2009/2010: O aluno H não transitou para o 8º Ano pois teve 6+1 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, M, CN, CFQ, EV e FC)
	2010/2011: O aluno H transitou para o 8º Ano sem níveis inferiores a três
Aluno I	2009/2010: O aluno I não transitou para o 8º Ano pois teve 6+3 níveis inferiores a três às disciplinas (H, G, M, CN, CFQ, EV, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno I transitou para o 8º Ano sem níveis inferiores a três
Aluno J	2009/2010: O aluno J não transitou para o 8º Ano pois teve 9+1 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M, CN, EV, EA e FC)
	2010/2011: O aluno J foi para a E.XXX (Carpintaria Tipo II), concluindo todos os módulos
Aluno K	2009/2010: O aluno K não transitou para o 8º Ano pois teve 7+3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, M, CN, EV, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno K foi para a E.XXX (Carpintaria Tipo II), concluindo todos os módulos
Aluno L	2009/2010: O aluno L não transitou para o 8º Ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (I, H, G, M, e EV)
	2010/2011: O aluno L transitou para o 8º Ano com 3 níveis inferiores a três às disciplinas (I, M e CFQ)
Aluno M	2009/2010: O aluno M não transitou para o 8º Ano pois teve 4 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G e EV)
	2010/2011: O aluno M transitou para o 8º Ano sem níveis inferiores a três
Aluno N	2009/2010: O aluno N não transitou para o 8º Ano pois teve 5 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G, M, e EF)
	2010/2011: O aluno N transitou para o 8º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Educação Física
Aluno O	2009/2010: O aluno O não transitou para o 8º Ano pois teve 7 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, F, H, G, M, CFQ e EV)
	2010/2011: O aluno O transitou para o 8º Ano com 3 níveis inferiores a três (M, CN e CFQ)
Aluno P	2009/2010: O aluno P não transitou para o 9º Ano porque abandonou a escola
	2010/2011: O aluno P inscreveu-se na E.XXX, mas voltou a abandonar a escola
Aluno Q	2009/2010: O aluno Q não transitou para o 9º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, M, CN, e CFQ)
	2010/2011: O aluno Q transitou para o 9º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno R	2009/2010: O aluno R não transitou para o 9º Ano pois teve 8+3 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G, M, CN, EF, AP, EA e FC)
	2010/2011: O aluno R inscreveu-se na E.XXX no CEF de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e anulou a matrícula

Aluno S	2009/2010: O aluno S não transitou para o 8º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, H, G, M, CN e CFQ)
	2010/2011: O aluno S inscreveu-se na E.XXX no CEF de Operador de Informática, sendo um dos melhores alunos do curso, encontrando-se neste momento a estagiar
Aluno T	2009/2010: O aluno T não transitou para o 8º Ano pois teve 5+1 níveis inferiores a três às disciplinas (LP, I, F, H, G e EA)
	2010/2011: O aluno T transitou para o 9º Ano com 1 nível inferior a três à disciplina de Matemática
Aluno U	2009/2010: O aluno U não transitou para o 8º Ano pois teve 6 níveis inferiores a três às disciplinas (I, F, H, M, CN e CFQ)
	2010/2011: O aluno U inscreveu-se na E.XXX no CEF de Operador de Informática, sendo um dos melhores alunos do curso, encontrando-se neste momento a estagiar

Dos vinte e um (21) alunos que não transitaram no ano letivo de 2009/2010, três (3) voltaram a não transitar no ano letivo seguinte, ou seja, 85,71% dos alunos transitaram de acordo com a figura 4.23.

Nos quadros 4.11 e 4.12, verificamos que dos vinte e um (21) alunos que não transitaram, sete (7) seguiram para cursos de educação e formação fora da escola secundária do Castelo da Maia. Continuaram no nosso estabelecimento de ensino 66,67% dos alunos como se verifica na figura 4.24.

O facto dos alunos terem sido encaminhados para cursos de educação e formação, com uma grande vertente prática, contribuiu para a sua motivação e sucesso.

Os três (3) alunos que voltaram a não transitar no ano letivo 2010/2011, um (1) era da escola secundária do Castelo da Maia e os outros dois (2) de outras escolas (quadro 4.11 e 4.12).

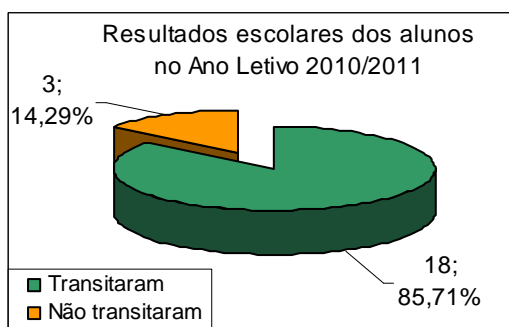


Figura 4.23

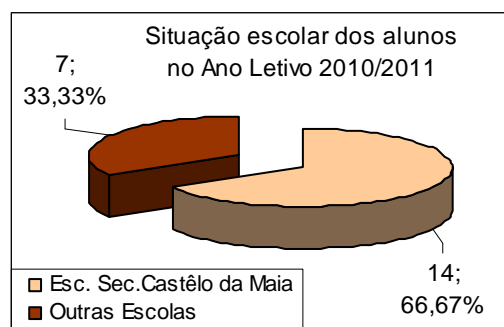


Figura 4.24

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Por trás de cada aluno arredoio, de cada jovem agressivo,
há uma criança que precisa de afecto.”
Cury, 2008

Apresentamos os resultados da recolha de dados através de um estudo longitudinal feito ao percurso escolar dos alunos da escola secundária do Castelo da Maia que não transitaram e transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três de 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010. Durante os três anos letivos estudados, verificamos que quarenta e um (41) alunos transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) e por coincidência, quarenta e um (41) alunos não transitaram conforme se pode observar na figura 5.1.

Dos quarenta e um (41) alunos que transitaram, no ano seguinte, trinta e dois (32) tiveram sucesso, ou seja, 78,05% dos alunos, melhoraram o seu aproveitamento como se pode ver na figura 5.2.

Apenas cinco (5) alunos dos quarenta e um (41) que transitaram, ou seja, 12,20% dos alunos, enveredaram por cursos de educação e formação para concluírem o ensino básico (do quadro 4.1 a 4.12).

Dos quarenta e um (41) alunos que não transitaram, no ano seguinte, trinta e cinco (35) tiveram sucesso, e de um (1) aluno desconhece-se o seu percurso escolar devido a ter emigrado para França, ou seja, 87,50% dos alunos, melhoraram o seu aproveitamento, considerando quarenta (40) os alunos que não transitaram de acordo com a figura 5.3.

Dezasseis (16) alunos dos quarenta (40) que não transitaram, ou seja, 40,00% dos alunos, enveredaram por cursos de educação e formação para concluírem o ensino básico (do quadro 4.1 a 4.12).

Na figura 5.6, concluímos que dos dezasseis (16) alunos que no ano letivo 2007/2008, transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), no conjunto dos três (3) anos seguintes (2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011), sete (7) não tiveram casos de insucesso, oito (8) tiveram um (1) caso de insucesso e apenas um (1) aluno teve dois (2) casos de insucesso (do quadro 4.1 a 4.12).

Dos treze (13) alunos que no ano letivo 2007/2008, não transitaram, no conjunto dos três (3) anos seguintes (2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011), sete

(7) não tiveram casos de insucesso, quatro (4) tiveram um (1) caso de insucesso e dois (2) tiveram dois (2) casos de insucesso. Realça-se o facto de um (1) aluno que não teve casos de insucesso, no ano letivo 2010/2011 não se matriculou, procurando colocação no mercado de trabalho (do quadro 4.1 a 4.12).

Dos oito (8) alunos que no ano letivo 2008/2009, transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), no conjunto dos dois (2) anos seguintes (2009/2010 e 2010/2011), cinco (5) não tiveram casos de insucesso, dois (2) tiveram um (1) caso de insucesso e apenas um (1) aluno teve dois (2) casos de insucesso. Salientamos o facto de um (1) dos alunos que teve um (1) caso de insucesso, se deveu à exclusão por faltas (do quadro 4.1 a 4.12).

Dos sete (7) alunos que no ano letivo 2008/2009, não transitaram, no conjunto dos dois (2) anos seguintes (2009/2010 e 2010/2011), seis (6) não tiveram casos de insucesso. Desconhece-se o percurso escolar de um (1) aluno que emigrou para França. Uma (1) aluna que já tinha tido insucesso nos anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009, foi encaminhada para um CEF de fotografia, concluindo assim o 9º ano. Neste momento encontra-se num curso profissional de higiene e segurança no trabalho (do quadro 4.1 a 4.12).

Dos dezassete (17) alunos que no ano letivo 2009/2010, transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), no ano seguinte (2010/2011), quinze (15) não tiveram casos de insucesso, ou seja, 88,24% dos alunos melhoraram no ano seguinte como se verifica na figura 5.6 e nos quadros 4.1 a 4.12).

Dos vinte e um (21) alunos que no ano letivo 2009/2010, não transitaram, no ano seguinte (2010/2011), dezoito (18) não tiveram casos de insucesso. Destacamos o caso de um (1) aluno ter transitado com oito (8) níveis inferiores a três (3). Sete (7) dos vinte e um (21) alunos foram encaminhados para cursos de educação e formação, tendo dois (2) abandonado a escola (do quadro 4.1 a 4.12).

No final dos três anos letivos, verificamos que 87,80% dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), concluíram o ensino básico regular e 12,20% concluíram o ensino básico em CEF's (figura 5.4). Os alunos que não transitaram, 40% dos alunos foram encaminhados para CEF's, conseguindo assim obter sucesso. Em contrapartida, 60% dos alunos concluíram o ensino básico regular (figura 5.5).

Após este estudo, podemos concluir que transitar alunos com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), será uma boa solução uma vez que quase 80% dos alunos nestas situações, melhoraram o seu aproveitamento nos anos seguintes.

Estas conclusões resultam de uma melhoria da autoestima dos alunos, estimulada pela confiança que a escola depositou neles, e pelo apoio prestado pela mesma, nomeadamente com o projeto das "Turmas Mais Sucesso Escolar". Este projeto teve início no ano letivo 2007/2008, começando com duas turmas, 7º A e 7º B, em que foram selecionados alunos, com dificuldades nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

Os professores destas turmas, nomeadamente nas disciplinas do projeto, assim como os diretores de turma, foram selecionados de acordo com o seu perfil (os mais experientes e capazes para trabalhar com este tipo de alunos), acompanhando-os ao longo do ciclo. Nas disciplinas envolvidas no projeto houve um par pedagógico, ou seja, um professor da mesma disciplina, que apoiava os alunos na sala de aula numa das aulas semanais ou se retirava para outra sala com um grupo de alunos para um trabalho mais individualizado. Este apoio foi prestado na sua componente não letiva. Houve de facto um trabalho partilhado, em equipa. Estanqueiro afirma que:

QUADRO 5.1

Ato de ensinar

1	O ato de ensinar implica muito trabalho individual: cada professor é responsável pelas aulas.
2	Implica também diálogo e cooperação, nos grupos disciplinares e nos conselhos de turma.
3	Partilhando saberes e experiências, os professores desenvolvem a sua competência profissional e reforçam a sua própria motivação.
4	Mais, o trabalho em equipa produz resultados positivos no comportamento e na aprendizagem dos alunos.
5	Em conselho de turma, os professores têm oportunidade de concertar estratégias de atuação na aula, para resolver problemas pedagógicos.
6	Um aluno não resiste facilmente a um grupo de professores unidos e determinados.
7	O grupo multiplica a força individual.

Fonte: Adaptado de Estanqueiro (2010, p.73, 74)

Estas turmas tiveram ainda prioridade no acesso a professores tutores fora do conselho de turma, tutores juniores (alunos) e ao serviço de psicologia e

orientação. A tutoria, além de ajudar no sucesso das aprendizagens dos alunos, contribuiu para que estes passassem a ser mais autônomos, solidários, responsáveis e mais tolerantes. Os alunos ficaram mais motivados, com mais confiança, com sentido crítico e diminuiu o abandono escolar. A tutoria júnior foi um projeto inovador que foi aplicado nas turmas do projeto “Mais Sucesso Escolar”, que consistiu no acompanhamento extra curricular de alunos do ensino secundário a alunos do projeto em causa. Os alunos tutores foram selecionados de acordo com o seu perfil de competências, atitudes e valores. Os objetivos principais deste projeto foram melhorar a autoestima dos alunos envolvidos, a aprendizagem de atitudes, valores e competências, o desenvolvimento da autonomia, do espírito de cooperação e a melhoria da área afetiva e relacional.

Estanqueiro (2010, p.17) afirma que:

Um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Cada aluno deve construir o seu próprio método, de acordo com o seu estilo de aprendizagem e o tipo de tarefa a realizar. Mas precisa da orientação experiente do professor, para não ficar entregue a si mesmo, aprendendo apenas por tentativas e erros.

Correia (2008, p.35) defende que:

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

De seguida vamos enunciar outras medidas que as turmas deste projeto usufruíram:

- Diminuição do número de alunos por turma;
- Possibilidade do aluno transitar para uma turma “normal” no final do primeiro período, caso tivesse positiva nas disciplinas do projeto (língua portuguesa, matemática e inglês) e houvesse acordo do conselho de turma e encarregado de educação;
- Nas disciplinas do projeto os alunos tiveram um par pedagógico e um assistente do “Projeto Comenius” (1 professor turco e um dinamarquês). Na sala, ou ficavam os dois professores, ou dividiam os alunos por duas salas para darem um apoio mais individualizado;
- Seleção mais cuidada dos alunos, o que implica um melhor conhecimento dos mesmos, aquando da constituição das turmas;

- Análise mais profunda sobre a índole dos problemas apresentados pelos alunos (aprendizagem, comportamento, problemas familiares...);
- Uniformização do nível de exigência das disciplinas do projeto;
- Realização de reuniões mensais com os encarregados de educação, no sentido de os informar dos progressos alcançados e de os responsabilizar mais pelo acompanhamento e resultados dos alunos;
- Realização de reuniões dos encarregados de educação e do conselho de turma, para que conhecessem todos os professores;
- Atribuição de mais um tempo na componente não letiva para o diretor de turma, a fim de ter mais tempo para acompanhar estes alunos e para reunir mensalmente com os encarregados de educação;
- Divulgação de um documento explicando os princípios e o modo de funcionamento destas turmas de modo a que o projeto seja melhor compreendido e aceite por toda a comunidade escolar;
- Ação de formação para os encarregados de educação a fim de os sensibilizar e responsabilizar para um melhor acompanhamento aos seus educandos, realizada no dia 26 de fevereiro de 2010, pelas 21 horas, com a colaboração da associação de pais. Palestra proferida pela Dr^a Cristina Mesquita Pires, intitulada "Importância do acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus educandos";
- No ano letivo 2009/2010 foram realizadas duas ações de formação aos alunos das turmas do projeto nas aulas das disciplinas de formação cívica e estudo acompanhado. As ações foram realizadas pelas psicólogas estagiárias e os temas foram a motivação para o estudo e estratégias de aprendizagem;
- Tutoria por parte dos professores;
- Tutoria júnior com alunos do 11^o e 12^o anos. Os tutores juniores acompanharam os alunos tutorandos dentro e fora da sala de aula, tendo se mostrado uma experiência inovadora e muito proveitosa;
- Viagem de final de ano para os alunos das turmas projeto e seus tutores juniores, que reunissem determinadas condições com o objetivo de aumentarem a autoestima e assim contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos;

- Angariação de fundos para a viagem: rifas, bolos, compotas, waffles, feiras realizadas com produtos oferecidos pela comunidade educativa, donativos das juntas de freguesia, associação de pais e venda do livro de culinária elaborado pela escola;
- Elaboração dos horários em função dos interesses dos alunos;
- Humanização do espaço físico da escola, com espaços de interesse para os alunos, tais como a biblioteca, a ludoteca, o clube de línguas, o centro de trabalho autónomo, etc.;
- Diversidade ajustada de recursos didáctico pedagógicos, com uma maior utilização dos meios informáticos e quadros interativos;
- Atendimento dos encarregados de educação em tempo ajustado aos seus horários sempre que possível;
- Participação mais ativa dos encarregados de educação na vida da escola, devido ao empenho dos professores, direção e da associação de pais;
- Melhoria no sistema de comunicação interna da escola, devido à utilização da internet;
- Melhoria no sistema de comunicação com toda a comunidade educativa devido ao uso da internet, plataforma moodle e revista da escola. Verifica-se grande comunicação entre a escola e os encarregados de educação através da internet;
- A concretização de aulas de recuperação em que os alunos apresentavam mais dificuldade, na componente não letiva do professor e em aulas fora do horário do professor;
- Maior controlo da assiduidade, pontualidade e realização das tarefas e trabalhos propostos;
- Grande incentivo e valorização da participação do aluno nas tarefas escolares, como participação em atividades como leitura, teatro, dança, etc.;
- Articulação das atividades escolares com os interesses dos alunos, na integração de projetos, clubes e atividades lúdicas e desportivas;
- Desenvolvimento de estratégias e medidas que potenciam um maior envolvimento destes nas aprendizagens dos seus educandos, como por

exemplo trabalhos de grupo e apresentação de matérias à turma feita por alunos que prepararam determinados temas;

- Critérios de avaliação devidamente divulgados quer a alunos quer a encarregados de educação;
- Utilização de avaliação diagnóstica em articulação com a avaliação formativa para se detetar as dificuldades apresentadas pelos alunos e assim se poder utilizar a diferenciação pedagógica, atendendo às características dos mesmos. Tratamento de todos os alunos de igual forma aumenta a desigualdade entre eles;
- O conselho pedagógico procedeu à monitorização dos processos de avaliação das aprendizagens em todos os períodos, bem como os departamentos curriculares. Foi feita uma análise minuciosa e sua respetiva conclusão a fim de melhorar os resultados dos alunos;
- O CTA (centro de trabalho autónomo) e o CFTM (clube faz tu mesmo) foram espaços onde os alunos puderam estudar, fazer os trabalhos de casa, trabalhos de grupo e atividades lúdicas que contribuíram para melhorarem a sua auto estima.

A nível de recursos materiais, estas turmas tiveram o dobro do plafond das fotocópias das outras turmas, para que houvesse uma diversidade de fichas de trabalho e textos de apoio à lecionação das disciplinas do projeto. Nestas turmas havia um número reduzido de alunos (cerca de vinte (20) alunos por turma) para que fosse possível prestar um ensino mais individualizado. A redução do número de alunos por turma é apontada por Mendonça (2009) como um entre vários fatores de promoção do sucesso escolar, uma vez que permitiria uma maior individualização do ensino e a melhoria das relações interpessoais entre professor e aluno, e entre aluno-aluno. A autora propõe dezoito alunos como número ideal de alunos por turma.

Os alunos que não transitaram, também integraram o projeto das "Turmas Mais Sucesso Escolar", e usufruíram dos mesmos apoios. Por outro lado, alguns alunos foram encaminhados para cursos de educação e formação, onde verificamos uma percentagem elevada de sucesso.

Este estudo contraria a opinião de alguns docentes de que alunos que transitam com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) não melhoram o

sucesso escolar nos anos seguintes. Por outro lado, há alunos que não transitam num determinado ano e voltam a não transitar em anos seguintes.

A escola secundária do Castelo da Maia teve bastante sucesso porque de facto investiu em apoios, estratégias diversificadas e encaminhou alunos para os cursos certos (cursos de educação e formação e cursos profissionais).

Verificamos que se as escolas investirem nos alunos, tornando-se aprendentes, será vantajoso transitar alunos com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) no 3º ciclo. Assim sendo, poderemos estar de acordo com o despacho normativo 50/2005:

Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola, incluindo a elaboração, avaliação e possíveis ajustes dos planos de Recuperação, Desenvolvimento e Acompanhamento.

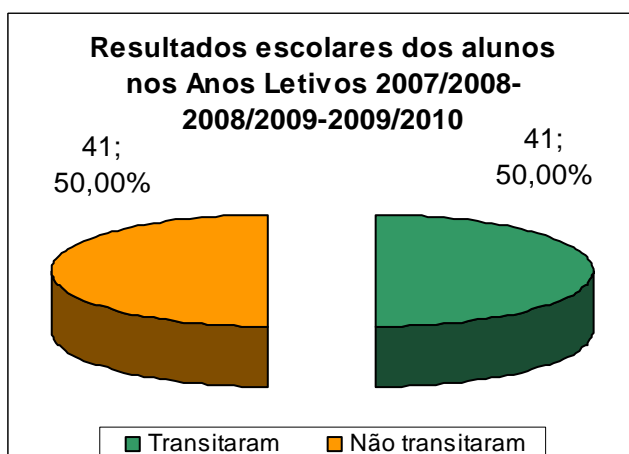


Figura 5.1

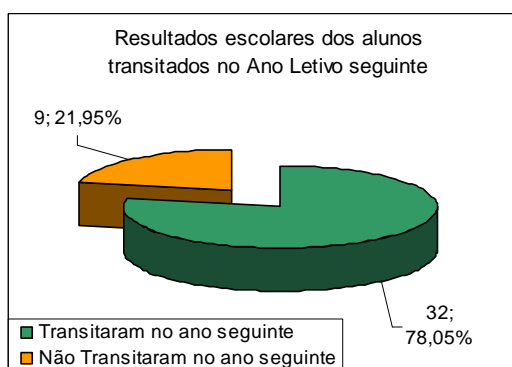


Figura 5.2

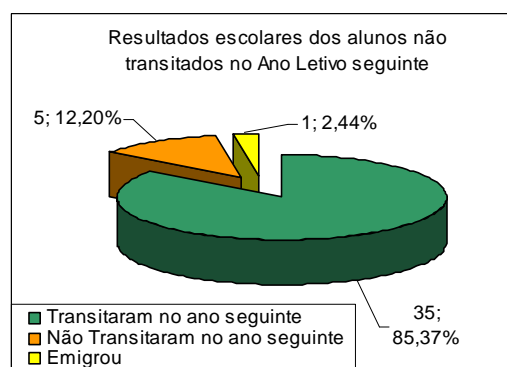


Figura 5.3

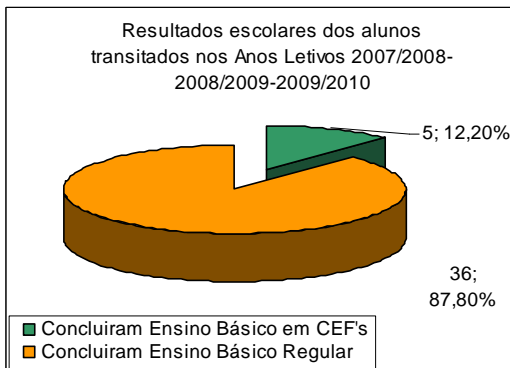


Figura 5.4

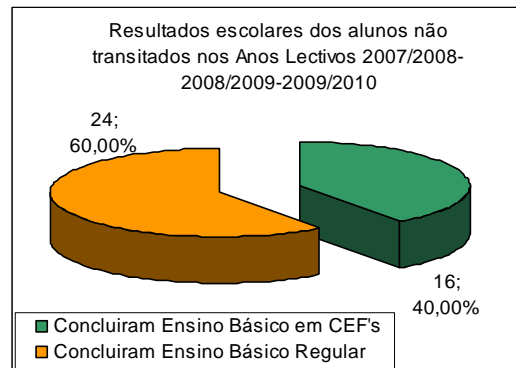


Figura 5.5

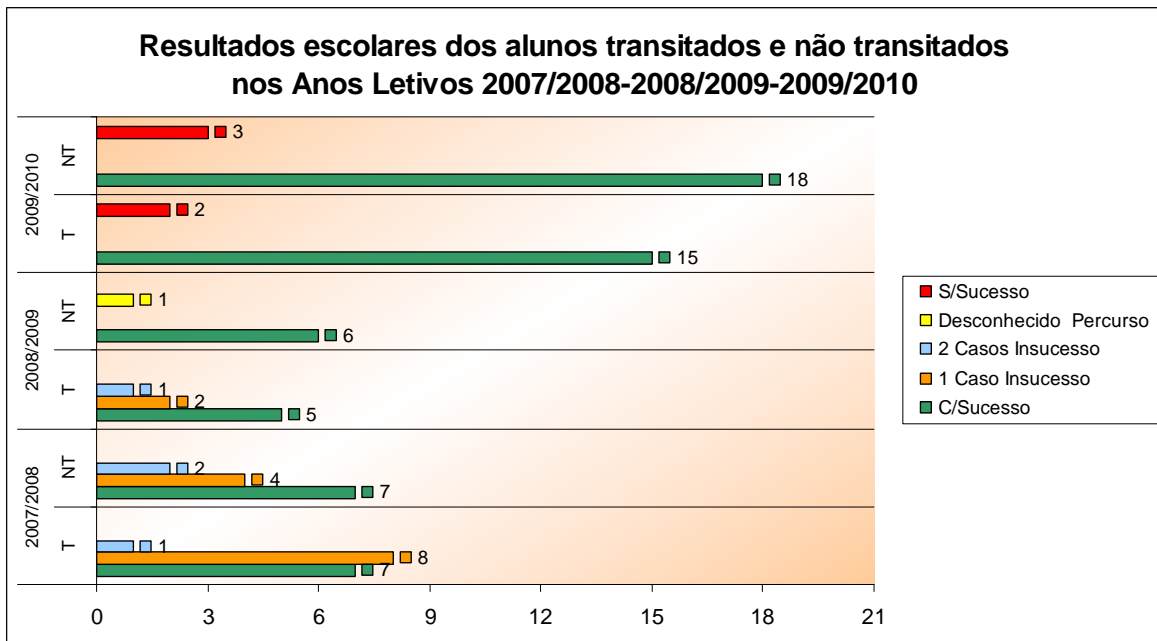


Figura 5.6

CONCLUSÃO

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

“Não importa o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da
motivação que temos para os superar.”
Cury, 2008

A escola surge com um papel fundamental na socialização dos indivíduos, já que se propõe prepará-los na tolerância, na responsabilidade, na criatividade, na solidariedade, na equidade e na cidadania para que consigam transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem com um olhar sorridente para o futuro.

Nesta perspectiva, a escola deverá criar recursos humanos, potenciais elementos geradores de progresso e desenvolvimento e que constituem também uma parte importante para a integração profissional dos jovens, preparando-os para enfrentarem a vida adulta, cada vez mais competitiva e exigente.

Neste contexto o professor tem um papel fundamental, pois tal como defende Giancaterino (2007, p.32) «A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como nos dias de hoje. Assim, a responsabilidade dos professores é grande, a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações.»

Os professores, de uma forma geral, não se questionam sobre os métodos que utilizam, uma vez que, quando um aluno não tem sucesso é porque não é capaz. Esquecem que todos os métodos são bons, o que têm é de os ajustar às características de cada aluno, pois todos os alunos têm possibilidades de aprender.

A inclusão é um processo irreversível. O contacto entre os diferentes tipos de alunos (com características distintas), vai concertada preparar melhor as gerações futuras. As experiências vividas entre elas vai fazer com que compreendam o mundo que as rodeia e estarão mais aptas para os desafios, sem esquecerem aqueles que, por este ou aquele motivo, têm razões para serem diferentes.

A maior parte dos alunos referidos neste estudo, estão inseridos em meios sociais e culturais desfavorecidos, onde as dificuldades escolares são vistas também como uma antecipação de dúvida e de insucesso, causando desmotivação e indiferença para colmatar as dificuldades, constituindo um grave obstáculo à sua progressão na escola.

A estabilidade emocional familiar depende da afeição, do carinho, da dedicação e do apoio que o jovem recebe da sua família e dos seus amigos.

Para que cada um de nós possa atingir o seu melhor é necessário estarmos em equilíbrio e estabilidade connosco próprio e com o mundo e o mesmo se passa com os alunos.

Sendo nossa preocupação o sucesso escolar/educativo dos nossos alunos, quisemos demonstrar que os alunos que transitam com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3), se forem apoiados e devidamente encaminhados têm sucesso. Poderemos assim confirmar que estamos de acordo com o despacho normativo Nº 50 de 2005, quando afirma que a não transição dos alunos no 3º ciclo deverá ser a exceção.

Ao longo deste trabalho ficaram patentes algumas estratégias que a escola secundária do Castelo da Maia implementou e que foram fundamentais para que os alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) ultrapassassem as suas dificuldades nos anos letivos seguintes, tais como:

- O recurso às tutorias docente e júnior, para que o aluno se sentisse mais acompanhado e apoiado;
- Redução do número de alunos por turma, permitindo um ensino mais individualizado e de acordo com os interesses e necessidades de cada discente;
- Constituição de pares pedagógicos na turma na lecionação de algumas disciplinas, o que possibilitou o atendimento mais personalizado e atempado às dúvidas suscitadas pelos estudantes;
- Realização de reuniões mensais com os encarregados de educação, no sentido de os informar dos progressos alcançados e de os responsabilizar mais pelo acompanhamento e resultados dos alunos;
- Realização de reuniões dos encarregados de educação e do conselho de turma, para conhecerem todos os professores e em conjunto

encontrarem soluções mais eficazes para a resolução das situações que vão surgindo.

Em termos finais poderemos deixar as reflexões inerentes aos objetivos enunciados: de um modo geral os objetivos que estabelecemos para a execução desta dissertação foram plenamente alcançados. O sucesso dos alunos que transitaram com mais de dois (2) níveis inferiores a três (3) foi uma realidade, ou seja, cerca de 80% dos alunos nestas situações melhoraram o sucesso nos anos letivos seguintes. Este estudo vem contrariar a opinião de alguns professores de que transitar alunos nesta situação, não os beneficia nos anos seguintes. Valeu a pena investir nestes alunos, acreditando neles e dando-lhes uma oportunidade. Relativamente aos que não transitaram de ano, o seu encaminhamento foi um facto e a nossa pesquisa permitiu-nos concluir que foi igualmente bem sucedido, já que 40% destes alunos foram para cursos de educação e formação e na sua maioria obtiveram sucesso. A não transição de ano só tem sentido em casos excepcionais e quando a escola toma medidas adequadas para minimizar as lacunas dos alunos, proporcionando-lhes também outras alternativas possíveis e de mais agrado dos mesmos.

Para que haja sucesso, antes de mais, é necessário motivar para a arte de “aprender a aprender”, tanto professores como alunos, para que todos em conjunto, fruto de uma sociedade do conhecimento, em contraposição à antiga sociedade de informação, não menosprezem as necessidades dos alunos. Os professores devem ensinar, reconhecendo e entendendo o ponto de vista dos alunos, colocando-se no seu lugar, tentando perceber a realidade e observando-os para os ajudar a ultrapassar todas as dificuldades. Conhecer as suas características e necessidades atuais é necessário e fundamental para criar um contexto de confiança nos alunos, nas turmas e assim permitir uma aprendizagem de qualidade e equidade. A educação é um setor chave para um desenvolvimento de uma sociedade para a formação das pessoas não só em conhecimentos técnicos, mas também, e muito mais importantes, na transmissão de valores: valores de respeito por si mesmo e pelos outros, de dignidade, de tolerância, de respeito, de solidariedade, de modo a que todos se entre ajudem a criar uma educação melhor.

A nossa escola, tem-se empenhado em colocar à disposição de todos os alunos, computadores nas salas de aula, espaços de convívio, iniciativas de

promoção da evolução escolar, e em termos físicos e humanos, tudo tem sido feito para que os discentes se sintam bem e que a inclusão seja uma realidade e não uma utopia caminhando para a construção do sucesso pretendido. Acabamos por ser confidentes da família dos alunos e apercebemo-nos das dificuldades que estes têm em aceitar os obstáculos que os seus filhos vão encontrando no seu percurso escolar. Orgulhamo-nos pelo trabalho desenvolvido nesta escola, onde tudo é feito a pensar nos alunos. A escola secundária do Castelo da Maia é de facto inclusiva e aprendente, pois tem um Projeto Educativo (2009 a 2013) inovador, com a **Missão** de prestar à comunidade um serviço de qualidade, assente num ambiente de humanismo, responsabilidade e autonomia, tendo por base elevados padrões de exigência e um dinamismo constante, a **Visão** de valorizar as potencialidades de cada um, estimulando o trabalho em equipa, num ambiente de partilha e colaboração e o **Lema** “Na Escola pela Escola”.

Como coordenadora do projeto “Turmas Mais Sucesso Escolar” concluímos que o sucesso verificado nos alunos, se deveu também ao perfil dos professores que fizeram a diferença numa escola a caminho do sucesso, ou seja onde a equidade se transformou em excelência, não se verificando abandono escolar. Nomeamos algumas características que de alguma maneira se identificaram em alguns professores deste projeto e sobretudo que num professor do século XXI devem estar presentes:

- Ter boa formação (ocupa um lugar importante na vida dos alunos);
- Ser educador (o aluno precisa estar preparado para a vida);
- Qualificar o aluno (para este prosperar no mundo do trabalho);
- Ser tolerante (na aceitação das diferenças humanas);
- Ser solidário (o aluno necessita de um mundo melhor);
- Inspirar comprometimento coletivo (o aluno precisa de ter compromisso e responsabilidade);
- Promover uma cultura de trabalho com rigor, determinação, reflexão e resiliência (o aluno ficará preparado para o mundo competitivo do trabalho);
- Estimular a Inovação Pedagógica (criatividade, iniciativa e curiosidade) contribuirá para melhorar o sucesso escolar;

- Promover a dignidade humana (Equidade, cidadania e tolerância), o mundo será melhor;
- Colaborar com a família (o aluno precisa desta articulação);
- Dominar novas tecnologias (para acompanhar os conhecimentos dos alunos);
- Ensinar o aluno a seleccionar a informação (o aluno não distingue);
- Ser mediador do conhecimento (há muita informação);
- Gestor de conflitos (em sala de aula há conflitos);
- Elaborar normas de convivência dentro da sala de aula (os jovens precisam de regras);
- Reconhecer nos conflitos uma oportunidade para o incremento e maturidade da turma (ajuda a refletir);
- Ter espírito de diálogo (com colegas, alunos e encarregados de educação);
- Capacidade de trabalhar em grupo (os pares têm outras ideias);
- Actualizar-se em termos profissionais (acompanhar novos pensamentos);
- Tomar decisões (a sala de aula é dinâmica);
- Capacidade de aprender a aprender (novos desafios surgem);
- Cidadania e responsabilidade social (transformar o mundo novo em melhor);
- Dominar línguas (conhecer outras culturas);
- Ser reflexivo (é importante pensar para melhorar);
- Ser investigador (conhecer novos saberes);
- Acreditar nos alunos (dá-lhes confiança);
- Ser um vencedor (mostrar aos alunos que devemos acreditar em nós);
- Ser dinâmico (aulas animadas e criativas);
- Ser líder (bom exemplo para os alunos);
- Ser criativo (os alunos agradecem);
- Promover a autonomia (os alunos precisam vencer no mundo do trabalho);
- Fomentar a responsabilidade (dentro e fora da escola);
- Ser participativo na escola (postura transdisciplinar);

- Ser colaborativo (na comunidade educativa);
- Ser claro nas explicações (devemos colocar-nos no lugar dos alunos);
- Ser pontual (dar exemplo aos alunos);
- Promover clima favorável na sala de aula (os alunos precisam sentir-se bem);
- Deve fazer parte da solução de qualquer problema (dá exemplo aos alunos, fomentando a autonomia);
- Dinamizar projetos (os alunos precisam envolver-se noutras áreas);
- Construir uma boa imagem de si, dos alunos e da escola (contribui para combater o abandono escolar);
- Utilizar estratégias de ensino desafiantes (para produzir interesses e motivação nos alunos);
- Prestar à comunidade um serviço de qualidade (é necessário para vencer a concorrência);
- Valorizar as potencialidades de cada aluno (aumenta a autoestima dos alunos);
- Mostrar aos discentes a articulação dos conhecimentos com a prática de outros saberes;
- Seleccionar os recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos;
- Avaliar e monitorizar a compreensão dos conteúdos (melhora o sucesso escolar);
- Manifestar altas expectativas em relação às capacidades de aprendizagem dos alunos (inspira confiança);
- Ser organizado (o professor é exemplo para o aluno);
- Ser afectivo com os alunos (é importante sentirem-se acarinhados);
- Valorizar os progressos dos alunos (aumenta a autoestima);
- Ser um amigo mais velho (alguém em quem os alunos confiem);
- Ter abertura para falar de qualquer assunto com os alunos (inspira segurança);
- Ter disponibilidade para reunir com os encarregados de educação sempre que necessário;

- Ter humildade para corrigir o que não está bem (bons exemplos para os alunos);
- Ter paixão pelo ensino (inspira confiança nos alunos);
- Ser paciente com os aprendentes (é necessário compreender alunos com problemas);
- Gostar dos alunos (as aulas correrão melhor);
- Inspirar comprometimento coletivo (compromisso e responsabilidade);
- Estimular o trabalho em equipa (partilhas de ideias);
- Facilitar intercâmbio entre a aprendizagem motivacional e a aprendizagem cognitiva (melhora o sucesso);
- Utilizar metodologias ativas que motivem tanto os alunos como os professores (melhora a concentração);
- Contribuir para um clima/ambiente escolar disciplinado e acolhedor (combate o abandono escolar);
- Capacidade de refletir com os alunos (é importante o sentido crítico);
- Ser rigoroso (o mundo de hoje não é fácil);
- Gostar da profissão (importante para vencer as dificuldades).

Fazendo nossas as palavras de *Cury*,

“O professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe. (...) O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência. Porque educar é provocar a inteligência, é a arte do desafio.”
Cury, 2008

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ACÚRCIO, Marina R. B. e ANDRADE, Rosamaria C. (2005). **O Empreendedorismo na Escola**. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras.
- ALARCÃO, Isabel (1996). **Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José (2010). **Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina.
- ALMEIDA, L. S. (Org.) (1993). **Capacitar a Escola para o Sucesso: Orientações para a Prática Educativa**. V.N.Gaia: Edipsico Editora.
- ALVES, José Matias e LEITE, M^a. João, (1982). **Como Ajudar os Seus Filho a Ser Bom Aluno - Sucesso na Escola - Um Guia Para os Pais**. Porto: Edições ASA.
- ALVES, T. et al. (2007). **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Belo Horizonte: Educação em Revista.
- AZEVEDO, Carlos A. M., AZEVEDO, Ana G. (2008). **Metodologia Científica – Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos**. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- AZEVEDO, Joaquim (2007). **Sistema Educativo Mundial – Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação**. V.N.Gaia: Fundação.
- BARZANÒ, Giovanna (2009). **Culturas de Liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal**. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BANDURA, A. (1997). **Social Learning Theory**. New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BARREIROS, João Carlos (1996). **A Importância como Grupo e Sistema de Interação**. Porto: Porto Editora.
- BARRETTO, Elba S. S. (2007). **O Projeto Político – Pedagógico nas Escolas com Ciclos**. In Difusão de Ideias (Março/2007). Brasil: Fundação Carlos Chagas.

- BARROS, J. H. (1990). **Importância das Expectativas dos Professores para a Realização Escolar.** In A Componente de Psicologia na Formação de Professores. Évora: Actas de I Seminário.
- BARROSO, João et. al. (1996). **O Estudo da Escola.** Porto: Porto Editora.
- BAUTISTA, Jiménez R. (Coordenação) (1997). **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Dinalivro Editora.
- BELL, Judith (1997). **Como Realizar um Projeto de Investigação.** Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1988). **Da construção do Sucesso Escolar. Equacionar a questão e debater estratégias.** Lisboa: Seara Nova.
- BENAVENTE, A. (1990). **Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas.** Cadernos de Pesquisa e de Intervenção 1. Lisboa: Artes Gráficas.
- BENAVENTE, A. (1998). **Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias.** Lisboa: Seara Nova.
- BENAVENTE, A. (1999). **Escola, Professores e Processos de Mudança.** Lisboa: Livros Horizonte.
- BLAXTER, Loraine, HUGHES, Christina, e TIGHT, Malcolm. (2008). **Como se Investiga.** Cadernos de Pesquisa e de Intervenção 1. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, A. (2003). **Como Melhorar as Escolas – Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas.** Porto: Edições ASA.
- BOLIVAR, A. (2007). **Um Olhar Actual sobre a Mudança Educativa – Onde Situar os Esforços de Melhoria: in Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.): Escola, Currículo e Formação de Identidades – Estudos de Investigação.** Porto: Edições ASA.
- BOUJON, C., QUAREAU, C. (2001). **Atenção e Sucesso Escolar.** Porto: RÉES Editora.
- BROPHY, J. e GOOD, T. (1974). **Teacher-student relationship: Causes and Consequences.** New York: Holt, Rinehard & Winston.

- CARMO H., FERREIRA M. (1998). **Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem.** Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, Olívia e Peixoto, Luís (2000). **A Escola Inclusiva – Da Utopia à Realidade.** Braga: APPACDM.
- CLOSETS, François (2002). **A Felicidade de Aprender – E Como Ela é Destruída.** Lisboa: Terramar.
- COLL, C., PALACIOS, J., e MARCHESI, A. (1995). **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Brasil: Artmed Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda (1999). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda. (2003). **Educação Especial e Inclusão.** Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda, (2ª Edição), (2008). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores.** Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M., e MARTINS, A. P. L. (2002). **Inclusão. Um Guia para Educadores e Professores.** Braga: Quadro Azul Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda, (2008). **A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE – Considerações para Uma Educação com Sucesso.** Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (1990). **Avaliação pedagógica, Insucesso Escolar.** Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (2007). **O Arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas.** Cadernos de Organização e Administração Educacional, Nº 1, ISSN:1646-7841.
- COSTA, Jorge A. (2003). **Imagens organizacionais da escola.** Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge A., MENDES, A. N., VENTURA, A. (Org.) **Liderança e estratégia nas Organizações Escolares Aveiro.** Universidade Aveiro.
- CRAHAY, M. (1996). **Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?** Lisboa: Instituto Piaget.

- CRAHAY, M. (2007). **Qual Pedagogia Para Os Alunos Em Dificuldade Escolar?** Liège: Faculdade de Psicologia da Educação da Universidades de Genebra e de Liège.
- CRISTOVÃO, Alberto (2001). **A Escola, a Família e a Educação Individualizada.** Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- CRUZ, Vítor (1999). **Dificuldades de Aprendizagem.** Porto: Porto Editora.
- CURY, Augusto (2008). **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como Formar Jovens, Felizes e Inteligentes.** Cascais: Editora Pergaminho.
- DGIDC (2008). **Educação Especial – Manual de Apoio à Prática.** Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- DIAS, Ester L. (1989). **Em Busca do Sucesso Escolar – Uma Perspectiva, Um Estudo, Uma Proposta.** Lisboa: Livros Horizonte.
- DIEZ, J. J. (1994). **Família – Escola, Uma Relação Vital.** Porto: Porto Editora.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio E., LEÃO, Geraldo (org.) (2008). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- ESCUDERO, J. M. (2005). **Fracasso Escolar, Exclución Educativa: De que se Excluye e cómo?** – Revista de Currículo e Formación del Profesorado – Universidade de Múrcia.
- ESPADA, José P. e QUILES, M. José (2007). **Educar para a Auto-Estima – Propostas para a Escola e para o Tempo Livre.** Algueirão Mem Martins: K Editora.
- ESTANQUEIRO, A (2010). **Boas Práticas na Educação –O Papel dos Professores.** Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, A. (1994). **Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores.** Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Edite, e SOARES, M^a. Almira e LEITÃO, M^a. José (2006). **Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos.** Lisboa: Publicações D. Quixote.

- FERNANDES, Luísa Cristina (2008). **Os Medos dos Professores... E Só Deles?** Lisboa: Produções Editoriais.
- FERREIRA, Manuela Sanches (2007). **Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação.** Porto: Edições Afrontamento
- FLORES, M^a Assunção, SIMÃO, Ana M^a. V. (org.) (2009). **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas.** Mangualde: Edições Pedago.
- FONSECA, Vítor (1999). **Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem.** Lisboa: Âncora Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). **O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único.** in O Insucesso Escolar em Questão. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1984). **A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada.** Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1988). **Organizar a Escola para o Sucesso Educativo.** in CRSE, (Medidas que promovam o Sucesso educativo). Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- FORMOSINHO, J. et. al. (2007). **Modernidade, Burocracia e Pedagogia – A Escola sobre Suspeita.** Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. et. al. (2008). **Currículo sem Fronteiras.** Jan/Jun: Currículo e Organização-as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- FORTIN, Marie-Fabienne (2003). **O Processo de Investigação da Concepção à Realização.** Loures: Lusociência.
- FRADINHO, Maria (2009). **O Contributo do Desporto no Sucesso Escolar dos Alunos com Deficiência Motora.** Porto. Universidade Portucalense.
- FREIRE, Paulo (1998). **Política e Pedagogia.** Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2001). **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Editora Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo (2006). **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2010). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2010). **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira (2003). **Medo e Ousadia. - O Cotidiano do Professor**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GIANCATERINO, Roberto (2007). **Escola, Professor, Aluno...** São Paulo: Madras Editora.
- GOMES, A. A. (2005). **A Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso**. Brasília: DF Unesco, Mec, UCB.
- GONÇALVES, P. e MOREIRA, F. (1997). **Autoconceito e Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Sonhar.
- GUERRA, M. S. (2001). **A Escola que Aprende**. Porto: Edições ASA.
- GUERRA, M. S. (2002). **Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar**. Porto: Edições ASA.
- HAGUETTE, T. M. F. (1987). **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes.
- HAIGH, Alan (2010). **A Arte de Ensinar**. Alfragide: Academia do Livro.
- HILL, Manuela Magalhães, HILL, Andrew (2009). **Investigação Por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo.
- JUSTINO, David (2010). **Difícil é Educá-los**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER J. J. (2002). **Educating Exceptional Children**. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- LEGALL, André (1978). **O Insucesso Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa.
- LIEURY, Alain (1997). **Memória e Sucesso Escolar**. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, Jorge Ávila (2008). **Em Busca da Boa Escola. – Instituições Eficazes e Sucesso Educativo**. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LOPES, José, SILVA, Helena S. (2010). **O Professor Faz a Diferença**. Lisboa: Lidel.

- LOWNFELD, Berthold (1977). **Our Children, Growing and Learning with Them**. Springfield: Charlesc. Thomas.
- MARUJO, H. A., NETO, L. M., e PERLOIRO, M. F. (2005). **A Família e o Sucesso Escolar – Guia para Pais e Outros Educadores**. Lisboa: Editorial Presença. – 4ª Edição.
- MARZANO, Robert J. (2005). **Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo. – Da Investigação às Práticas**. Porto: Edições ASA.
- Mendonça, A. (2009). **O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. – Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira**. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MONTAGNER, Hubert (1996). **Acabar com o Insucesso na Escola**. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONTEIRO, A. Reis (2005). **História da Educação – Uma Perspectiva**. Porto: Porto Editora.
- MONIZ, Luísa L. (2008). **Não Sei se Sou Diferente... A (in)visibilidade da Diversidade Cultural**. Lisboa: Livros Horizonte.
- MUNIZ, B. M. (1993). **A Família e o Insucesso Escolar**. Porto: Porto Editora.
- MURILLO, F. Javier, REPISO, Mercedes M. e Colaboradores (2002). **A Qualificação da Escola – Um Novo Enfoque**. São Paulo: Artmed Editora.
- NEIHART, M. (1982). **American Educational Research Journal**. The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping.
- NIELSEN, Lee Brattland, (1999). **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José, EGGERTSDÓTTIR, Rosa, e MARINÓSSON, Gretar L. (2007). **Caminhos para a Inclusão**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PARASKEVA, João M., AU, Wayne (org.) (2010). **O Direito à Escolha em Educação**. Mangualde: Edições Pedagogo.
- PEREIRA, Alexandre, e POUPA, Carlos, (3ª Edição), (2006). **Como Escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico Usando o Word**. Lisboa: Edições Sílabo.
- PÉREZ, Juan F. (2009). **Coaching para Docentes – Motivar para o Sucesso**. Porto: Porto Editora.

- PERRENOUD, Philippe (2000). **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- PERRENOUD, Philippe (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- PERRENOUD, Philippe (2003). **Dez princípios para tomar o Sistema Educativo mais eficaz**. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- PERRENOUD, Philippe (2003). **Avaliação dos Resultados escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz**. Porto: Edições ASA.
- PICADO, Luís (2006). **Ansiedade na Profissão Docente**. Mangualde: Edições Pedagogo.
- PIRES (1994). **Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal**.
- PIRES, Eurico L., FERNADES, A. Sousa, FORMOSINHO, João (2001). **A Construção Social da Educação Escolar**. Porto: Edições ASA.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, LucVan (2008). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações.
- RAMOS, Madalena, e BARROSO, Mário (2001). **Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva**. Lisboa: Edições Sílabo.
- RAMSEY, Robert D. (2007). **501 Dicas para Professores – Ideias, Estratégias e Sugestões Devidamente Testadas**. Lisboa: Editora Replicação.
- RIEF, Sandra F., HEIMBURGE, Julie A. (2000). **Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva**. Porto: Porto Editora.
- ROAZZI, A. e ALMEIDA, L. **Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou Insucesso do sistema escolar?** in Revista Portuguesa de Educação.
- RODRIGUES, David (org.) (2001). **Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David (2006). **Investigação em Educação Inclusiva. Vol.1** - Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

- RODRIGUES, David (2006). **Investigação em Educação Inclusiva. Vol.2** - Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- RODRIGUES, David e MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007). **Aprender Juntos para Aprender Melhor.** Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- RODRIGUES, Luzia Lima, FERREIRA, Ana Maria, TRINDADE, Ana Rosa, et al (2007). **Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- SANCHES, M^a Fátima C., org. et al (2009). **A Escola Como Espaço Social – Leituras e Olhares de Professores e Alunos.** Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2009). **A Desmotivação dos Professores.** Mangualde: Edições Pedagogo.
- SANTOS, Álvaro A., BESSA, Ana R., PEREIRA, Diogo S., et al (2009). **Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas.** Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuela (2008). **Guia Prático Sobre a Metodologia Científica.** Lisboa: Universidade Lusíada.
- SEBARROJA, Jaume Carbonell (2001). **A Aventura de Inovar – A Mudança na Escola.** Porto: Porto Editora.
- SERRANO, Pedro (1996). **Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos.** Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- SLAVIN, R. (1990). **Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis, Review of Educational Research.** Johns Hopkins University.
- SILVA, M^a. Gabriela (2010). **O Professor que o Adolescente Deseja.** Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- SOUSA, Francisco (2010). **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente.** Porto: Porto Editora.
- SOUSA LOPES, Maria Celeste (1997). **A Educação Especial em Portugal.** Braga: Edições Appacdm Distrital de Braga.

- SOUSA LOPES, Maria Celeste (2010). **Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito**. Lisboa: Instituto Piaget.
- STAINBACK, Susan e William (1999). **Inclusão – Um Guia Para Educadores**. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- TILSTONE, Christina, FLORIAN, Lani, e ROSE, Richard (2003). **Promover a Educação Inclusiva**. Lisboa: Stória Editores.

Sitográficas

- **Educação Diferenciada – Uma Opção pela Diversidade**
http://www.colegiocedros.pt/inicia.asp?p_c_menu=9
(Consultado em 25.02.2011 – Colégio Cedros)
- **Cidade nos EUA Quer Separar Estudantes por Sexo**
<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI2639937-EI8266,00.html>
(Consultado em 25.02.2011 – Shawn McCollough, 2008)
- **Educação Diferenciada por Sexo (Gazeta do Povo de 08.09.2010)**
<http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/conteudo.phtml?id=1044229>
(Consultado em 25.02.2011 – Valdir Fernandes, 2010)
- **Uma Alternativa Educacional de Vanguarda**
<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo802.shtml>
(Consultado em 25.02.2011 – João Malheiro, 2009)
- **Estados Unidos Debatem Escolas Separadas por Sexo** (Pedro Ribeiro, 2002)
- **Em Portugal Só Há Divisão Nalguns Colégios Privados** (Sandra Silva Costa, 2002)
<http://fersap.no.sapo.pt/02/separadas.html>
(Consultado em 25.02.2011)

Legislação

Despacho Nº 173/M.E./91 de 23 de Agosto.

Despacho Nº 22/S.E.E./96 de 19 de Junho.

Despacho Conjunto Nº 105/97 de 07 de Janeiro.

Parecer Nº 3/99 de 17 de Fevereiro.

Despacho Conjunto Nº 198/99 de 03 de Março.

Decreto-Lei Nº 142/92.

Decreto-Lei Nº 344/89 de 11 de Outubro.

Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Portaria 393/97 de 17 de Julho.

Decreto-Lei Nº 3/2008 de 07 de Janeiro.

Despacho Nº 13170/2009 de 04 de Junho.

Despacho Nº 1/2005 de 5 de Janeiro

Despacho Nº 6/2010 de 19 de Fevereiro

Despacho Nº 14/2011 de 18 de Novembro

Despacho Nº 50/2005 de 9 de Novembro

ANEXOS

ANEXO 1

Despacho Normativo N. 50/2005

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.

Esta concepção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

Atendendo aos objectivos e parâmetros enunciados na alínea c) do artigo 3º e na alínea d) do artigo 6º, ambos da Lei N. 31/2002, de 20 de Dezembro, é da responsabilidade da direcção executiva do agrupamento ou escola a promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.

Assim, e em desenvolvimento das principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico que se encontram consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, determina-se o seguinte:

1º

Objecto e âmbito

1 — O presente despacho normativo define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

2 — O presente despacho é aplicável aos alunos do ensino básico.

3 — As actividades a desenvolver no âmbito dos planos de recuperação e de acompanhamento devem atender às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória.

2º

Plano de recuperação

1 — Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de recuperação o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.

2 — O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.

3 — O plano de recuperação pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;
- d) Aulas de recuperação;
- e) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

4 — Sempre que, no final do 1º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor do 1º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno.

5 — O plano de recuperação é apresentado à direcção executiva do agrupamento ou escola, para os efeitos previstos no artigo 6º.

6 — Na primeira semana do 2.º período, o plano de recuperação é dado a conhecer, pelo responsável da turma, aos pais e encarregados de educação, procedendo-se de imediato à sua implementação.

7 — Os alunos que, no decurso do 2º período, nomeadamente até à interrupção das aulas no Carnaval, indicarem dificuldades de aprendizagem que possam comprometer o seu sucesso escolar são, igualmente, submetidos a um plano de recuperação.

8 — O plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

3º

Plano de acompanhamento

1 — Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de acompanhamento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.

2 — O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

3 — O plano de acompanhamento pode incluir as modalidades previstas no N. 3 do artigo 2º e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.

4 — Decorrente da avaliação a que se refere o N. 2, o plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte, competindo à direcção executiva do agrupamento ou escola determinar as respectivas formas de acompanhamento e avaliação.

5 — O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

4º

Retenção repetida

1 — Quando, no decurso de uma avaliação sumativa final, se concluir que um aluno que já foi retido em qualquer ano de escolaridade não possui as condições necessárias à sua progressão, deve o mesmo ser submetido a uma avaliação extraordinária que ponderará as vantagens educativas de nova retenção.

2 — A proposta de retenção ou progressão do aluno está sujeita à anuência do conselho pedagógico, com base em relatório que inclua:

- a) Processo individual do aluno;
- b) Apoios, actividades de enriquecimento curricular e planos aplicados;
- c) Contactos estabelecidos com os encarregados de educação, incluindo parecer destes sobre o proposto;
- d) Parecer dos serviços de psicologia e orientação;
- e) Proposta de encaminhamento do aluno para um plano de acompanhamento, percurso alternativo ou cursos de educação e formação, nos termos da respectiva regulamentação.

3 — A programação individualizada e o itinerário de formação do aluno são elaborados com o conhecimento e acordo prévio do encarregado de educação.

4 — A direcção executiva do agrupamento ou escola coordena a execução das recomendações decorrentes do processo de avaliação previsto nos números anteriores, sendo especialmente responsável pela promoção do sucesso educativo desses alunos.

5º

Plano de desenvolvimento

1 — Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de desenvolvimento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.

2 — O plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem.

3 — O plano de desenvolvimento pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.

4 — Decorrente da avaliação sumativa do 1º período, o professor do 1º ciclo ou o conselho de turma elabora o plano de desenvolvimento e submete-o à direcção executiva do agrupamento ou escola para os efeitos previstos no artigo 6º.

5 — O plano de desenvolvimento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

6º

Gestão e avaliação

1 — A direcção executiva do agrupamento ou escola assegura os recursos humanos e materiais necessários à execução dos planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento, atendendo, designadamente, ao preceituado no despacho N. 17 387/2005, de 28 de Julho, publicado no Diário da Republica, 2ª série, N. 155, de 12 de Agosto de 2005.

2 — As propostas constantes dos planos a que se refere o número anterior são elaboradas, realizadas e avaliadas pelos diferentes órgãos e intervenientes no processo, segundo o critério de adequação às situações diagnosticadas, os recursos disponíveis e os efeitos positivos nas aprendizagens.

3 — Os planos são objecto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo conselho pedagógico, no final do ano lectivo.

4 — No final do ano lectivo, e após a avaliação sumativa final, a direcção executiva envia à direcção regional de educação respectiva um relatório de avaliação, no qual devem constar:

- a) Público alvo;
- b) Recursos mobilizados;
- c) Modalidades adoptadas;
- d) Resultados alcançados, incluindo:

- i) Alunos que foram objecto de plano de recuperação e que transitaram de ano;
- ii) Alunos que foram objecto de plano de recuperação e que não transitaram de ano;
- iii) Alunos que não foram sujeitos a um plano de recuperação e ficaram retidos;
- iv) Alunos sujeitos a um plano de acompanhamento e que ficaram retidos;
- v) Alunos em situação prevista no artigo 5º do presente despacho;
- vi) Alunos encaminhados para outros percursos educativos e formativos.

5 — Incumbe a cada direcção regional de educação elaborar um relatório síntese sobre a aplicação do presente despacho normativo que deverá ser submetido ao membro do Governo competente até 1 de Setembro de cada ano.

7º

Norma revogatória

É revogado o despacho N. 1438/2005, de 4 de Janeiro, publicado no Diário da Republica, 2ª série, N. 15, de 21 de Janeiro de 2005.

8º

Produção de efeitos

O presente despacho normativo produz efeitos a partir da data da sua assinatura. Ministério da Educação, 20 de Outubro de 2005. — O Secretário de Estado da Educação, Valter Victorino Lemos.

ANEXO 2

Despacho Normativo N. 1/2005

A grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar.

No contexto desta diversidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

As principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei N. 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei N. 209/2002, de 17 de Outubro, remetendo o primeiro para despacho do Ministro da Educação a aprovação de medidas de desenvolvimento das referidas disposições. O presente despacho concretiza essa determinação e substitui o Despacho Normativo N. 30/2001, de 19 de Julho, alterado pelo despacho N. 5020/2002, de 6 de Março.

Entre os elementos a considerar na avaliação sumativa incluem-se, para além da informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e das provas globais, os exames nacionais para os 2º e 3º ciclos do ensino básico no caso dos alunos que reúnem as condições definidas no presente despacho e, no final do 3º ciclo, os exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática.

Retomam-se e reforçam-se, agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo N. 30/2001, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos.

Assim, ao abrigo do N. 6 do artigo 12º do Decreto-Lei N. 6/2001, de 18 de Janeiro, determina-se o seguinte:

I — Enquadramento da avaliação

Âmbito

1 — O presente diploma aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Finalidades

2 — A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Objecto

4 — A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.

5 — As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Princípios

6 — A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;

- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Intervenientes

7 — Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) Os serviços especializados de apoio educativo;
- g) A administração educativa.

8 — A avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa.

9 — A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio educativo e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

Processo individual do aluno

10 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16º da Lei N. 30/2002, de 20 de Dezembro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

11 — O processo previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular da turma, no 1º ciclo, e do director de turma, nos 2º e 3º ciclos.

12 — O processo individual do aluno acompanha-o, obrigatoriamente, sempre que este mude de escola ou agrupamento.

13 — No processo individual do aluno devem constar:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Os registos de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- e) O plano educativo individual, no caso de o aluno ser abrangido pela modalidade de educação especial;
- f) Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1º e 2º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino;
- g) Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno.

14 — Ao processo individual têm acesso, em termos a definir no regulamento interno da escola ou agrupamento, os professores, o aluno, o encarregado de educação e outros intervenientes no processo de aprendizagem do aluno, sendo garantida a confidencialidade dos dados nele contidos.

II — Processo de avaliação

Critérios de avaliação

15 — No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2º e 3º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma.

16 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

17 — O órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Avaliação diagnóstica

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

Avaliação formativa

19 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

20 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

21 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

22 — Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

23 — Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior.

Avaliação sumativa

24 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

25 — A avaliação sumativa inclui:

- a) A avaliação sumativa interna;
- b) A avaliação sumativa externa no 9º ano de escolaridade.

Avaliação sumativa interna

26 — A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.

27 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respectivo conselho de docentes, no 1º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período.

28 — No final do 3º ciclo, no 3º período, o conselho de turma reúne para a atribuição da classificação da avaliação sumativa interna.

29 — A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

30 — Compete ao professor titular da turma, no 1º ciclo, e ao director de turma, nos 2º e 3º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos N.s 15 e 16 do presente despacho.

31 — A decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência:

- a) Do professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes, no 1º ciclo;
- b) Do conselho de turma sob proposta do(s) professor(es) de cada disciplina/área disciplinar/área curricular não disciplinar, nos 2º e 3º ciclos.

32 — No 1º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

33 — Nos 2º e 3º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa interna expressa-se:

a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;

b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

34 — No 3º ciclo, a avaliação sumativa interna das disciplinas de organização semestral, Educação Tecnológica e disciplina da área de Educação Artística processa-se do seguinte modo:

a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne extraordinariamente no final do 1º semestre e ordinariamente no final do 3º período;

b) A classificação atribuída no 1º semestre fica registada em acta e, à semelhança das classificações das outras disciplinas, está sujeita a ratificação do conselho de turma de avaliação no final do 3º período;

c) No final dos 1º e 2º períodos, a avaliação assume carácter descritivo para as disciplinas que se iniciam nos 1º e 2º semestres, respectivamente.

35 — No 1º período dos 5º e 7º anos de escolaridade a avaliação sumativa interna poderá, por decisão devidamente fundamentada do conselho pedagógico, não conduzir à atribuição de classificações ou menções, assumindo a sua expressão apenas carácter descritivo.

36 — Com base na avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte.

37 — A avaliação sumativa interna, no 9º ano de escolaridade, inclui, também, a realização de uma prova global ou de um trabalho final, em cada disciplina ou área disciplinar, incidindo sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico, à excepção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, relativamente às quais os alunos estão sujeitos a exames nacionais.

38 — A classificação a atribuir em cada uma das disciplinas, à excepção de Língua Portuguesa e Matemática, no 9º ano, integrará, com uma ponderação de 25%, a classificação obtida pelo aluno na prova global ou no trabalho final.

39 — Compete ao conselho pedagógico, sob proposta de cada departamento curricular, aprovar a modalidade e a matriz das provas ou trabalhos, bem como as datas e os prazos da sua realização.

40 — A avaliação sumativa interna, no final do 3º período, implica:

- a) A apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano lectivo, traduzida nos termos dos N.s 32 e 33;
- b) A decisão sobre a transição de ano, excepto no 9º ano de escolaridade, cuja aprovação depende ainda da avaliação sumativa externa;
- c) A verificação das condições de admissão aos exames nacionais do 9º ano.

Avaliação sumativa externa

41 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e compreende a realização de exames nacionais no 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os quais incidem sobre as aprendizagens e competências do 3º ciclo.

42 — São admitidos aos exames nacionais do 9º ano todos os alunos, excepto os que, após a avaliação sumativa interna, no final do 3º período, se enquadrem nas seguintes situações:

- a) Tenham obtido classificação de frequência de nível 1 simultaneamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- b) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 em duas disciplinas e de nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática;
- c) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de projecto, desde que nenhuma delas seja Língua Portuguesa e Matemática;
- d) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 numa disciplina, a menção de Não satisfaz na área de projecto e nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática.

43 — Não são, ainda, admitidos aos exames nacionais do 9º ano os alunos abrangidos pela alínea a) do artigo 22º da Lei N. 30/2002, de 20 de Dezembro, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico, precedendo parecer do conselho de turma.

44 — A classificação final a atribuir a cada uma destas disciplinas, na escala de 1 a 5, é calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades:

$$CF = \frac{7Cf + 3Ce}{10}$$

em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3º período;

Ce = classificação da prova de exame.

45 — Os exames nacionais previstos no N. 43 realizam-se numa fase única com duas chamadas, sendo que a 1ª chamada tem carácter obrigatório e a 2ª chamada destina-se a situações excepcionais devidamente comprovadas, que serão objecto de análise.

46 — A não realização dos exames referidos nos números anteriores implica a retenção do aluno no 9º ano de escolaridade.

47 — As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais são objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.

Exames nacionais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (situações especiais)

48 — Os exames nacionais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico são da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, realizam-se no final do ano lectivo e destinam-se aos alunos que se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Frequentem estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem autonomia ou paralelismo pedagógico;
- b) Frequentem seminários não abrangidos pelo Decreto-Lei N. 293-C/86, de 12 de Setembro;
- c) Estejam abrangidos pelo ensino individual ou doméstico;

d) Atinjam a idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final nos 6º ou 9º anos de escolaridade, e se candidatem aos exames nacionais, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo ou nos anos lectivos subsequentes;

e) Sejam maiores de 15 anos e, estando a frequentar o ensino básico recorrente, tenham anulado a matrícula até ao 5º dia de aulas do 3º período lectivo e se candidatem aos exames nacionais, na qualidade de autopropostos.

49 — Os candidatos referidos no número anterior realizam os exames nacionais numa fase única, sendo que os do 3º ciclo, na componente escrita das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, realizam a prova da 1ª chamada dos exames nacionais do ensino regular.

50 — O aluno é considerado aprovado quando se verificam as condições de transição estabelecidas para o final dos 2º e 3º ciclos do ensino regular, nas disciplinas em que realiza exames.

51 — As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico são objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.

III — Efeitos da avaliação

Efeitos da avaliação formativa

52 — A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Efeitos da avaliação sumativa

53 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo.

54 — A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, considerem:

a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno desenvolveu as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, salvaguardando-se, no caso do 9º ano de escolaridade, o estabelecido no N. 40;

b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo.

55 — No 1º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas, em observância do disposto na Lei N. 30/2002, de 20 de Dezembro.

56 — Um aluno retido no 2º ou 3º ano de escolaridade deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho de docentes ou do conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com o previsto no regulamento interno da escola ou agrupamento, sob proposta fundamentada do professor titular de turma e ouvido, sempre que possível, o professor da eventual nova turma.

57 — Na situação referida no número anterior, aluno será avaliado no final do 1º ciclo e, caso tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2º ciclo.

58 — No final do 2º ciclo, e no âmbito da avaliação sumativa, o conselho de turma pode decidir a progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais, quando este:

a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;

b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de projecto, desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

59 — A decisão referida no número anterior tem de ser tomada por unanimidade. Caso não exista unanimidade, deve proceder-se a nova reunião do conselho de turma, na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma.

60 — No 3º ciclo, no final do 3º período, o conselho de turma reúne para a atribuição da classificação da avaliação sumativa interna, após a realização das provas globais.

61 — No final do 3º ciclo, o aluno não progride e obtém a menção de Não aprovado(a) se estiver numa das seguintes situações:

a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;

b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de projecto.

62 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

63 — Nos 2º e 3º ciclos, tanto em anos terminais de ciclo como em anos não terminais, a retenção traduz-se na repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido.

64 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, elaborar um relatório analítico que identifique as competências não adquiridas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano lectivo subsequente.

65 — Na tomada de decisão acerca de uma segunda retenção no mesmo ciclo, à excepção do 9º ano de escolaridade, deve ser envolvido o competente conselho de docentes ou o conselho pedagógico e ouvido o encarregado de educação do aluno, em termos a definir no regulamento interno.

Revisão dos resultados da avaliação

66 — As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3º período de um ano lectivo podem ser objecto de um pedido de revisão, devidamente fundamentado, dirigido pelo respectivo encarregado de educação ao órgão de direcção da escola ou agrupamento no prazo de três dias úteis a contar da data de entrega das fichas de registo de avaliação no 1º ciclo ou da afixação das pautas nos 2º e 3º ciclos.

67 — O professor titular, no 1º ciclo, em articulação com o competente conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, procede, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do pedido de revisão, à análise do mesmo, com

base em todos os documentos relevantes para o efeito, e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial.

68 — A decisão referida no número anterior deve, no prazo de cinco dias úteis, ser submetida a decisão final do conselho pedagógico da escola ou agrupamento.

69 — Da decisão tomada nos termos dos números anteriores, que se constitui como definitiva, o órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento notifica, com a respectiva fundamentação, o encarregado de educação através de carta registada com aviso de recepção, no prazo de cinco dias úteis.

70 — O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta, interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

71 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

IV — Condições especiais de avaliação

Casos especiais de progressão

72 — Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2º e 3º ciclos.

73 — Um aluno retido, no 2º ou 3º ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo poderá concluir o 1º ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida, nos anos lectivos subsequentes à retenção.

74 — Qualquer das possibilidades enunciadas nos números anteriores só pode ser accionada se houver, para o efeito, pareceres concordantes do encarregado de educação do aluno e dos serviços especializados do apoio educativo ou

psicólogo e ainda do conselho pedagógico sob proposta do professor titular ou do conselho de turma.

Situação especial de classificação

75 — Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou agrupamento, ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, ou por impedimento legal devidamente comprovado, não existirem em qualquer disciplina/área disciplinar ou área curricular não disciplinar elementos de avaliação sumativa interna respeitantes ao 3º período lectivo, a classificação desta é a que o aluno obteve no 2º período lectivo, se o conselho de turma assim o decidir.

76 — Nas disciplinas sujeitas a exame final nacional é obrigatória a prestação de exames, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, a situação deve ser objecto de análise casuística e sujeita a despacho de membro do Governo.

Alunos abrangidos pela modalidade de educação especial

77 — Os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial serão avaliados, salvo o disposto no número seguinte, de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma.

78 — Os alunos que tenham no seu plano educativo individual as condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas são avaliados nos termos definidos no referido plano.

79 — Os alunos que frequentam um currículo alternativo, ao abrigo da alínea b) do N. 1 do artigo 11º do Decreto-Lei N. 319/91, de 23 de Agosto, não realizam os exames nacionais do 9º ano.

V — Certificação

80 — Ao aluno que obtiver aprovação na avaliação sumativa final do 3º ciclo será atribuído, pelo respectivo órgão de administração e gestão, o diploma de ensino básico.

81 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória e que tiver frequentado a escola ou agrupamento com assiduidade, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio, quando maior, ser mandado passar, pelo órgão de administração e gestão do

estabelecimento de ensino, um certificado de frequência da escolaridade obrigatória.

82 — O disposto no número anterior não impede que os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação final do 3º ciclo ou sem completarem o 9º ano de escolaridade se candidatem à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de exames nacionais a todas as disciplinas.

83 — Para efeitos profissionais, e sempre que solicitado pelo encarregado de educação, ou pelo aluno, quando maior, deve constar do certificado de ensino básico a classificação final do 3º ciclo, expressa na escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas, e Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares.

VI — Normas transitórias e finais

84 — A título excepcional no ano lectivo de 2004-2005, atendendo a que se realizam pela primeira vez os exames nacionais do 9.º ano, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas a eles sujeitas, na escala de 1 a 5, é calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades:

$$CF = \frac{3Cf + Ce}{4}$$

em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3º período;

Ce = classificação da prova de exame.

85 — A título excepcional no ano lectivo de 2004-2005, atendendo a que se realizam pela primeira vez os exames nacionais do 9º ano, estes incidem sobre as aprendizagens do 9º ano.

86 — São revogados os seguintes diplomas:

- a) Despacho N. 43/SERE/88, de 30 de Setembro;
- b) Despacho N. 7-A/SERE/90, de 7 de Março;
- c) Despacho N. 11/SEEI/96, de 1 de Abril;
- d) Despacho Normativo N. 30/2001, de 19 de Julho;
- e) Despacho N. 5020/2002, de 6 de Março.

Ministério da Educação, 9 de Dezembro de 2004. — A Ministra da Educação,
Maria do Carmo Félix da Costa Seabra.

ANEXO 3

Despacho normativo n.º 6/2010

Considerando que, com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade, se mostra necessário adequar as múltiplas disposições normativas em vigor, de forma que, através das diversas modalidades da educação escolar, ou de outras ofertas formativas, seja permitida e concedida aos alunos dos vários ciclos de estudo a conclusão e certificação de um nível de ensino que permita a sua integração na vida activa, certificadas que sejam as diversas aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo, designadamente, do ensino básico;

Considerando a necessidade de accionar todos os mecanismos de intervenção que possibilitem o reforço dos instrumentos de inclusão e prevenção do abandono escolar, com vista a tornar exequível a frequência de ensino para todos os jovens até aos 18 anos;

Considerando que se torna necessário que as escolas possam, no quadro de desenvolvimento da sua autonomia, tomar decisões sobre o processo de avaliação dos seus alunos;

Considerando que, com a publicação do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, em que se definem os apoios especializados a prestar na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, foram estabelecidos novos mecanismos de intervenção e regulação para a educação especial:

Nos termos do n.º 6 do artigo 12.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto -Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro:

Determino o seguinte:

1 — Os n.os 7, 9, 10, 13, 41, 43, 43.1, 43.2, 48, 49, 51, 54, 55, 77, 78, 79, 81 e 82 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.os 18/2006, de 14 de Março, e 5/2007, de 10 de Janeiro, passam a ter a seguinte redacção:

«7 — Intervêm no processo de avaliação:

a) O professor;

- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

9 — A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

10 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

13 — No processo individual do aluno devem constar:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Os registos de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- e) Os programas educativos individuais e os relatórios circunstanciados, no caso de o aluno ser abrangido pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;
- f) Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com exceção dos 1.º e 2.º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino;
- g) Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno.

41 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e compreende a realização de exames nacionais no

9.º ano, os quais incidem sobre as aprendizagens e competências do 3.º ciclo, nas áreas curriculares de:

- a) Língua Portuguesa e Matemática;
- b) Português Língua Não Materna e Matemática, para os alunos que se encontram abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, nos níveis de proficiência linguística de iniciação ou intermédio.

43 — Não são, ainda, admitidos aos exames nacionais do 9.º ano os alunos abrangidos pela alínea b) do n.º 3 do artigo 22.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

43.1 — Estão dispensados da realização dos exames nacionais no 9.º ano de escolaridade os alunos que se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Estejam abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro;
- b) Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano lectivo correspondente ao da realização dos exames nacionais, sem prejuízo do referido no n.º 43.2;
- c) Se encontrem em situação considerada clinicamente muito grave, devidamente comprovada ao júri nacional de exames e após despacho do membro do Governo competente.

43.2 — Os alunos referidos nas alíneas a) e b) do n.º 43.1 realizam, obrigatoriamente, os exames nacionais de Língua Portuguesa ou Português Língua Não Materna, consoante o seu enquadramento legal, e de Matemática, no caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

48 — Os exames de equivalência à frequência nos anos terminais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realizam -se a nível de escola, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo. Estes exames realizam -se em Junho, Julho e Setembro e destinam -se aos candidatos que se encontrem numa das seguintes situações:

- a)
- b)
- c)

- d) Estejam fora da escolaridade obrigatória e não estando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino se candidatem a estes exames na qualidade de autopropostos;
- e) Estejam no 6.º de escolaridade e que, após duas retenções no mesmo ciclo de ensino, não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período, e se candidatem, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo, aos exames do 2.º ciclo do ensino básico;
- f) Tenham, no 6.º ano de escolaridade, atingido a anterior idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames, na qualidade de autopropostos;
- g) Tenham atingido, no 8.º ou 9.º ano de escolaridade, a idade limite da escolaridade obrigatória conforme previsto no n.º 2 do artigo 8.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames do 3.º ciclo, na qualidade de autopropostos;
- h) Tenham iniciado o ano lectivo com 15 anos de idade no ensino básico nos anos lectivos de 2009 -2010 (8.º e 9.º anos) e 2010 -2011 (9.º ano) e tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia de aulas do 3.º período lectivo, candidatando-se aos exames do 3.º ciclo, na qualidade de autopropostos.

49 — Os candidatos referidos no número anterior realizam numa única chamada:

- a) Nos casos das alíneas a), b), c), d), e), f) e h) os exames de equivalência à frequência em todas as disciplinas do ciclo que incidem sobre as competências e as aprendizagens definidas no currículo nacional para o 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e contemplam ainda, no caso da Língua Portuguesa e das línguas estrangeiras, uma prova oral;
- b) Nos casos das alíneas a), b), c), d), g) e h) os exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do 3.º ciclo do ensino básico;
- c) No caso da alínea g), os exames de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação.

51 — As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais de Língua Portuguesa, Português Língua Não Materna e de Matemática, do 3.º ciclo do ensino básico, são objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.

54 — A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:

- a)
- b)

55 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas e, cumpridos os procedimentos previstos nos n.os 2 e 3 do artigo 22.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, o professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes decida pela retenção do aluno.

77 — Os alunos abrangidos pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, serão avaliados, salvo o disposto nos números seguintes, de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma.

78 — Os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida “adequações no processo de avaliação”, ao abrigo da alínea d) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, são avaliados nos termos definidos no referido programa.

79 — Os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida “currículo específico individual”, ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, ficam dispensados da realização dos exames nacionais do 9.º ano, obedecendo a sua avaliação ao definido no referido programa.

81 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória e que tiver frequentado a escola com assiduidade, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio aluno, quando maior, ser mandado passar, pela direcção do estabelecimento de ensino, um certificado de frequência do ano lectivo em que esteve matriculado, com indicação da sua conclusão, sempre que reúna os requisitos de passagem ao ano ou ciclo seguintes.

82 — O disposto no número anterior não impede que os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória, sem aprovação na avaliação final do 3.º ciclo, ou sem completarem o 9.º ano de escolaridade, se candidatem à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de exames

nacionais de Língua Portuguesa, Português Língua Não Materna e de Matemática, e de exames de equivalência à frequência nas restantes disciplinas.»

2 — São aditados ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, os números 79.1, 79.2, 79.3 e 79.4, com a seguinte redacção:

«79.1 — Nos 2.º e 3.º ciclos, para os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida “currículo específico individual”, ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

79.2 — Os exames nacionais no 9.º ano para os alunos surdos com ensino bilingue incidem sobre as aprendizagens e competências do 3.º ciclo, nas áreas curriculares de Português Língua Segunda (LP2) e de Matemática.

79.3 — Aos alunos que atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, seguindo o seu percurso escolar com um currículo específico individual, ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, complementado com um plano individual de transição, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação, ou do próprio, ao órgão de gestão e de administração do agrupamento de escolas, será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

79.4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, os certificados a utilizar são os legalmente fixados para o sistema de ensino, devendo especificar as competências alcançadas no âmbito do definido no plano individual de transição do aluno.»

3 — O presente despacho entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

4 — É republicado em anexo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.os 18/2006, de 14 de Março, e 5/2007, de 10 de Janeiro, com a redacção actual.

12 de Fevereiro de 2010. — O Secretário de Estado Adjunto e da Educação, José Alexandre da Rocha Ventura Silva.

ANEXO

Republicação do despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

I — Enquadramento da avaliação

Âmbito

1 — O presente diploma aplica -se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Finalidades

2 — A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Objecto

4 — A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.

5 — As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e

comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Princípios

6 — A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Intervenientes

7 — Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

8 — A avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa.

9 — A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em

matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

Processo individual do aluno

10 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

11 — O processo previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular da turma, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

12 — O processo individual do aluno acompanha-o, obrigatoriamente, sempre que este mude de escola ou agrupamento.

13 — No processo individual do aluno devem constar:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Os registos de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- e) Os programas educativos individuais e os relatórios circunstanciados, no caso de o aluno ser abrangido pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;
- f) Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1.º e 2.º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino;
- g) Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno.

14 — Ao processo individual têm acesso, em termos a definir no regulamento interno da escola ou agrupamento, os professores, o aluno, o encarregado de educação e outros intervenientes no processo de aprendizagem do aluno, sendo garantida a confidencialidade dos dados nele contidos.

II — Processo de avaliação

Critérios de avaliação

15 — No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º ciclo, dos conselhos de docente se, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma.

16 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

17 — O órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Avaliação diagnóstica

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

Avaliação formativa

19 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

20 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

21 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no

âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

22 — Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

23 — Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior.

Avaliação sumativa

24 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

25 — A avaliação sumativa inclui:

- a) A avaliação sumativa interna;
- b) A avaliação sumativa externa no 9.º ano de escolaridade.

Avaliação sumativa interna

26 — A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.

27 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respectivo conselho de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período.

28 — No final do 3.º ciclo, no 3.º período, o conselho de turma reúne para a atribuição da classificação da avaliação sumativa interna.

29 — A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

30 — Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos n.os 15 e 16 do presente despacho.

31 — A decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência:

- a) Do professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes, no 1.º ciclo;
- b) Do conselho de turma sob proposta do(s) professor(es) de cada disciplina/área disciplinar/área curricular não disciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos.

32 — No 1.º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

33 — Nos 2.º e 3.º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa interna expressa -se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

34 — No 3.º ciclo, a avaliação sumativa interna das disciplinas de organização semestral, Educação Tecnológica e disciplina da área de Educação Artística processa -se do seguinte modo:

- a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne extraordinariamente no final do 1.º semestre e ordinariamente no final do 3.º período;
- b) A classificação atribuída no 1.º semestre fica registada em acta e, à semelhança das classificações das outras disciplinas, está sujeita a ratificação do conselho de turma de avaliação no final do 3.º período;
- c) No final dos 1.º e 2.º períodos, a avaliação assume carácter descritivo para as disciplinas que se iniciam nos 1.º e 2.º semestres, respectivamente.

35 — No 1.º período dos 5.º e 7.º anos de escolaridade a avaliação sumativa interna poderá, por decisão devidamente fundamentada do conselho pedagógico,

não conduzir à atribuição de classificações ou menções, assumindo a sua expressão apenas carácter descritivo.

36 — Com base na avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte.

37 — A avaliação sumativa interna no 9.º ano de escolaridade pode incluir, nas disciplinas não sujeitas a exame nacional, a realização de uma prova global ou de um trabalho final que incida sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico.

38 — As provas e os trabalhos a que se refere o número anterior não constituem instrumento de avaliação obrigatória, podendo ser realizados por decisão da escola, como instrumento de aferição de conhecimentos nas disciplinas que se considerarem mais adequadas e convenientes, não podendo em caso algum implicar a interrupção das actividades lectivas.

39 — Compete ao conselho pedagógico, sob proposta de cada departamento curricular, aprovar a modalidade e a matriz das provas ou trabalhos, bem como as datas e os prazos da sua realização.

40 — A avaliação sumativa interna, no final do 3.º período, implica:

- a) A apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano lectivo, traduzida nos termos dos n.os 32 e 33;
- b) A decisão sobre a transição de ano, excepto no 9.º ano de escolaridade, cuja aprovação depende ainda da avaliação sumativa externa;
- c) A verificação das condições de admissão aos exames nacionais do 9.º ano.

Avaliação sumativa externa

41 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, os quais incidem sobre as aprendizagens e competências do 3.º ciclo, nas áreas curriculares de:

- a) Língua Portuguesa e Matemática;

b) Português Língua Não Materna e Matemática, para os alunos que se encontram abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, nos níveis de proficiência linguística de iniciação ou intermédio.

42 — São admitidos aos exames nacionais do 9.º ano todos os alunos, excepto os que, após a avaliação sumativa interna, no final do 3.º período, se enquadrem nas seguintes situações:

a) Tenham obtido classificação de frequência de nível 1 simultaneamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

b) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 em duas disciplinas e de nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática;

c) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de Projecto, desde que nenhuma delas seja Língua Portuguesa ou Matemática;

d) Tenham obtido classificação de frequência inferior a 3 numa disciplina, a menção de Não satisfaz na área de Projecto e nível 1 em Língua Portuguesa ou Matemática.

43 — Não são, ainda, admitidos aos exames nacionais do 9.º ano os alunos abrangidos pela alínea b) do n.º 3 do artigo 22.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

43.1 — Estão dispensados da realização dos exames nacionais no 9.º ano de escolaridade os alunos que se encontrem numa das seguintes situações:

a) Estejam abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro;

b) Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano lectivo correspondente ao da realização dos exames nacionais, sem prejuízo do referido no n.º 43.2;

c) Se encontrem em situação considerada clinicamente muito grave, devidamente comprovada ao júri nacional de exames e após despacho do membro do Governo competente.

43.2 — Os alunos referidos nas alíneas a) e b) do n.º 43.1 realizam, obrigatoriamente, os exames nacionais de Língua Portuguesa ou Português Língua Não Materna, consoante o seu enquadramento legal, e de Matemática, no

caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

43.3 — Os alunos abrangidos pelo Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) realizam exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática em conformidade com o legislado para a modalidade de ensino que frequentam.

44 — A classificação final a atribuir a cada uma destas disciplinas, na escala de 1 a 5, é calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades:

$$CF = (7Cf + 3Ce) / 10$$

em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Ce = classificação da prova de exame.

45 — Os exames nacionais previstos no n.º 43 realizam -se numa fase única com duas chamadas, sendo que a 1.ª chamada tem carácter obrigatório e a 2.ª chamada destina -se a situações excepcionais devidamente comprovadas, que serão objecto de análise.

46 — A não realização dos exames referidos no n.º 41 implica a retenção do aluno no 9.º ano de escolaridade, excepto nas situações previstas nos n.os 43.1 e 79 do presente despacho.

47 — As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais são objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.

Exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

48 — Os exames de equivalência à frequência nos anos terminais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realizam -se a nível de escola, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo. Estes exames realizam -se em Junho, Julho e Setembro e destinam -se aos candidatos que se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Alunos que frequentem estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem autonomia ou paralelismo pedagógico;
- b) Alunos que frequentem seminários não abrangidos pelo Decreto -Lei n.º 293 -C/86, de 12 de Setembro;

- c) Alunos que estejam abrangidos pelo ensino individual e doméstico; estejam fora da escolaridade obrigatória e não estando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino se candidatem a estes exames na qualidade de autopropostos;
- d) Estejam no 6.º de escolaridade e que, após duas retenções no mesmo ciclo de ensino, não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período, e se candidatem, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo, aos exames do 2.º ciclo do ensino básico;
- e) Tenham, no 6.º ano de escolaridade, atingido a anterior idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames, na qualidade de autopropostos;
- f) Tenham atingido, no 8.º ou 9.º ano de escolaridade, a idade limite da escolaridade obrigatória conforme previsto no n.º 2 do artigo 8.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames do 3.º ciclo, na qualidade de autopropostos;
- g) Tenham iniciado o ano lectivo com 15 anos de idade no ensino básico nos anos lectivos de 2009 -2010 (8.º e 9.º anos) e 2010 -2011 (9.º ano) e tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia de aulas do 3.º período lectivo, candidatando-se aos exames do 3.º ciclo, na qualidade de autopropostos.

49 — Os candidatos referidos no número anterior realizam numa única chamada:

- a) Nos casos das alíneas a), b), c), d), e), f) e h) os exames de equivalência à frequência em todas as disciplinas do ciclo que incidem sobre as competências e as aprendizagens definidas no currículo nacional para o 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e contemplam ainda, no caso da Língua Portuguesa e das línguas estrangeiras, uma prova oral;
- b) Nos casos das alíneas a), b), c), d), g) e h) os exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do 3.º ciclo do ensino básico;
- c) No caso da alínea g), os exames de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação.

49.1 — Os alunos que não obtenham aprovação nos exames de equivalência à frequência realizados nas condições previstas na alínea c) do n.º 49 podem, no ano seguinte, matricular-se no 9.º ano de escolaridade, devendo ser objecto de

um plano de acompanhamento a implementar ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

50 — O aluno é considerado aprovado quando se verificam as condições de transição estabelecidas para o final dos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, nas disciplinas em que realiza exames.

51 — As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais de Língua Portuguesa, de Português Língua Não Materna e de Matemática, do 3.º ciclo do ensino básico, são objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.

III — Efeitos da avaliação

Efeitos da avaliação formativa

52 — A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Efeitos da avaliação sumativa

53 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo.

54 — A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:

- a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno desenvolveu as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, salvaguardando -se, no caso do 9.º ano de escolaridade, o estabelecido no n.º 40;
- b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo.

55 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas e, cumpridos os procedimentos previstos nos n.os 2

e 3 do artigo 22.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, o professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes decida pela retenção do aluno.

56 — Um aluno retido no 2.º ou 3.º ano de escolaridade deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho de docentes ou do conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com o previsto no regulamento interno da escola ou agrupamento, sob proposta fundamentada do professor titular de turma e ouvido, sempre que possível, o professor da eventual nova turma.

57 — Na situação referida no número anterior, o aluno será avaliado no final do 1.º ciclo e, caso tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2.º ciclo.

58 — No final do 2.º ciclo, e no âmbito da avaliação sumativa, o conselho de turma pode decidir a progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais, quando este:

- a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;
- b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de Projecto, desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

59 — A decisão referida no número anterior tem de ser tomada por unanimidade. Caso não exista unanimidade, deve proceder-se a nova reunião do conselho de turma, na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma.

60 — No 3.º ciclo, no final do 3.º período, o conselho de turma reúne para a atribuição da classificação da avaliação sumativa interna, após a realização das provas globais.

61 — No final do 3.º ciclo, o aluno não progride e obtém a menção de Não aprovado(a) se estiver numa das seguintes situações:

- a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;

b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de Não satisfaz na área de Projecto.

62 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

63 — Nos 2.º e 3.º ciclos, tanto em anos terminais de ciclo como em anos não terminais, a retenção traduz -se na repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido.

64 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, proceder em conformidade com o disposto no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

65 — A tomada de decisão relativamente a uma retenção repetida no mesmo ciclo, à excepção do 9.º ano de escolaridade, só ocorre após a aplicação da avaliação extraordinária prevista no artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Revisão dos resultados da avaliação

66 — As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período de um ano lectivo podem ser objecto de um pedido de revisão, devidamente fundamentado, dirigido pelo respectivo encarregado de educação ao órgão de direcção da escola ou agrupamento no prazo de três dias úteis a contar da data de entrega das fichas de registo de avaliação no 1.º ciclo ou da afixação das pautas nos 2.º e 3.º ciclos.

67 — O professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com o competente conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, procede, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do pedido de revisão, à análise do mesmo, com base em todos os documentos relevantes para o efeito, e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial.

68 — A decisão referida no número anterior deve, no prazo de cinco dias úteis, ser submetida a decisão final do conselho pedagógico da escola ou agrupamento.

69 — Da decisão tomada nos termos dos números anteriores, que se constitui como definitiva, o órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento notifica, com a respectiva fundamentação, o encarregado de educação através de carta registada com aviso de recepção, no prazo de cinco dias úteis.

70 — O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta, interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

71 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

IV — Condições especiais de avaliação

Casos especiais de progressão

72 — Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

73 — Um aluno retido, no 2.º ou 3.º ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo poderá concluir o 1.º ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida, nos anos lectivos subsequentes à retenção.

74 — Qualquer das possibilidades enunciadas nos números anteriores só pode ser accionada se houver, para o efeito, pareceres concordantes do encarregado de educação do aluno e dos serviços especializados do apoio educativo ou psicólogo e ainda do conselho pedagógico sob proposta do professor titular ou do conselho de turma.

Situação especial de classificação

75 — Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou agrupamento, ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, ou por impedimento legal devidamente comprovado, não existirem em qualquer disciplina/área disciplinar ou área curricular não disciplinar elementos de avaliação sumativa

interna respeitantes ao 3.º período lectivo, a classificação desta é a que o aluno obteve no 2.º período lectivo, se o conselho de turma assim o decidir.

76 — Nas disciplinas sujeitas a exame final nacional é obrigatória a prestação de exames, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, a situação deve ser objecto de análise casuística e sujeita a despacho de membro do Governo.

Alunos abrangidos pela modalidade de educação especial

77 — Os alunos abrangidos pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, serão avaliados, salvo o disposto nos números seguintes, de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma.

78 — Os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida «adequações no processo de avaliação», ao abrigo da alínea d) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, são avaliados nos termos definidos no referido programa.

79 — Os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida «currículo específico individual», ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, ficam dispensados da realização dos exames nacionais do 9.º ano, obedecendo a sua avaliação ao definido no referido programa.

79.1 — Nos 2.º e 3.º ciclos, para os alunos que tenham no seu programa educativo individual a medida «currículo específico individual», ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

79.2 — Os exames nacionais no 9.º ano para os alunos surdos com ensino bilingue incidem sobre as aprendizagens e competências do 3.º ciclo, nas áreas curriculares de Português Língua Segunda (LP2) e de Matemática.

79.3 — Aos alunos que atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, seguindo o seu percurso escolar com um currículo específico individual, ao abrigo da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, complementado com um plano individual de transição, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação, ou do próprio, ao órgão de gestão e de administração do agrupamento de escolas, será emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

79.4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, os certificados a utilizar são os legalmente fixados para o sistema de ensino, devendo especificar as competências alcançadas no âmbito do definido no plano individual de transição do aluno.

V — Certificação

80 — Ao aluno que obtiver aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo será atribuído, pelo respectivo órgão de administração e gestão, o diploma de ensino básico.

81 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória e que tiver frequentado a escola com assiduidade, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio aluno, quando maior, ser mandado passar, pela direcção do estabelecimento de ensino, um certificado de frequência do ano lectivo em que esteve matriculado, com indicação da sua conclusão, sempre que reúna os requisitos de passagem ao ano ou ciclo seguintes.

82 — O disposto no número anterior não impede que os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória, sem aprovação na avaliação final do 3.º ciclo, ou sem completarem o 9.º ano de escolaridade, se candidatem à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de exames nacionais de Língua Portuguesa, Português Língua Não Materna e de Matemática, e de exames de equivalência à frequência nas restantes disciplinas.

83 — Para efeitos profissionais, e sempre que solicitado pelo encarregado de educação, ou pelo aluno, quando maior, deve constar do certificado de ensino básico a classificação final do 3.º ciclo, expressa na escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas, e Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares.

VI — Normas transitórias e finais

84 — A título excepcional, no ano lectivo de 2004 -2005, atendendo a que se realizam pela primeira vez os exames nacionais do 9.º ano, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas a eles sujeitas, na escala de 1 a 5, é calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades:

$$CF = (3Cf + Ce) / 4$$

em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Ce = classificação da prova de exame.

85 — (Revogado.)

86 — São revogados os seguintes diplomas:

- a) Despacho n.º 43/SERE/88, de 30 de Setembro;
- b) Despacho n.º 7 -A/SERE/90, de 7 de Março;
- c) Despacho n.º 11/SEEI/96, de 1 de Abril;
- d) Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho;
- e) Despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março.

202920255

ANEXO 4

Despacho normativo n.º 14/2011

O Decreto -Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto, introduziu um ajustamento na organização curricular, e alargou a avaliação das aprendizagens ao 2.º ciclo do ensino básico através da implementação de provas finais.

Por força desta alteração, torna -se necessário adaptar os normativos legais dispersos no sentido de, por um lado, garantir a implementação eficaz das referidas provas finais e, por outro, adaptar a legislação existente por forma a conferir a mesma linguagem no que diz respeito às provas finais para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Assim, ao abrigo do n.º 6 do artigo 12.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos -Leis n. os 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, 3/2008, de 7 de Janeiro, e 94/2011, de 3 Agosto, determina -se o seguinte:

1 — São alterados os n. os 25, 40, 41, 42, 43, 43.1, 43.2, 43.3, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 57, 60, 61, 65, 76, 77 e 82 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelos Despachos Normativos n. os 18/2006, de 14 de Março, 5/2007, de 10 de Janeiro, e 6/2010, de 19 de Fevereiro, que passam a ter a seguinte redacção:

«25 —

a)

b) A avaliação sumativa externa nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

.....

40 —

a)

b) A decisão sobre a transição de ano, excepto nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, cuja aprovação depende ainda da avaliação sumativa externa;

c) A verificação das condições de admissão às provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

41 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência e compreende a realização de provas finais

nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem sobre as aprendizagens dos 2.º e 3.º ciclos respectivamente, nas áreas curriculares de:

a)

b) Português Língua Não Materna e Matemática, para os alunos que se encontram abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de Agosto, nos níveis de proficiência linguística de iniciação ou intermédio.

42 — Não são admitidos às provas finais dos 6.º e 9.º anos de escolaridade os alunos que tenham obtido um conjunto de classificações na avaliação sumativa interna que já não lhes permita obter, após a realização das provas finais a Língua Portuguesa e Matemática, um conjunto de classificações finais diferente do referido nas alíneas a) e b) do n.º 61.

43 — Não são, ainda, admitidos às provas finais dos 6.º e 9.º anos os alunos abrangidos pelo n.º 9 do artigo 22.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pelas Leis n. os 3/2008, de 18 de Janeiro, e 39/2010, de 2 de Setembro.

43.1 — Estão dispensados da realização de provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade os alunos que:

a)

b) Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano lectivo correspondente ao da realização das provas finais, sem prejuízo do referido no n.º 43.2;

c) Estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;

d) [Anterior alínea c).]

43.2 — Os alunos referidos nas alíneas a) e b) do n.º 43.1 realizam, obrigatoriamente, as provas finais de Língua Portuguesa ou Português Língua Não Materna, consoante o seu enquadramento legal, e de Matemática, no caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

43.3 — Os alunos abrangidos pelo Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) realizam provas finais de Língua Portuguesa e de Matemática, em conformidade com o legislado para a modalidade de ensino que frequentam.

.....
44 — A classificação final a atribuir a cada uma destas disciplinas, na escala de 1 a 5, integra a classificação obtida pelo aluno na prova final, com uma ponderação de 30 %, arredondada às unidades.

45 — As provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade realizam -se numa fase única com duas chamadas, sendo que a 1.ª chamada tem carácter obrigatório e a 2.ª chamada destina -se a situações excepcionais devidamente comprovadas, que serão objecto de análise.

46 — A não realização das provas referidas no n.º 41 implica a retenção do aluno no 6.º ou no 9.º anos de escolaridade, excepto nas situações previstas nos n. os 43.1 e 79 do presente despacho normativo.

47 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas finais são objecto de regulamento a aprovar pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

48 —

a)

b)

c) Alunos que estejam abrangidos pelo ensino individual e doméstico;

d) Estejam fora da escolaridade obrigatória e, não estando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino se candidatem a estes exames na qualidade de autopropostos;

e) Estejam no 6.º de escolaridade e, após duas retenções, não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período, e se candidatem, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo, aos exames do 2.º ciclo do ensino básico;

f) Tenham, no 6.º ou 9.º anos de escolaridade, atingido a anterior idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames, na qualidade de autopropostos;

g)

h)

49 —

- a) Os exames de equivalência à frequência em todas as disciplinas do ciclo que incidem sobre as aprendizagens dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e contemplam ainda, no caso das línguas estrangeiras, uma prova oral;
- b) As provas finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- c) No caso da alínea f), os exames de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação.

.....

51 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas finais de Língua Portuguesa, de Português Língua Não Materna e de Matemática, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, são objecto de regulamento a aprovar pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

.....

54 —

- a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno realizou as aprendizagens e adquiriu os conhecimentos necessários para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, sem prejuízo do disposto no n.º 40 do presente despacho normativo;
- b)

.....

57 — Na situação referida no número anterior, o aluno será avaliado no final do 1.º ciclo e, caso tenha realizado as aprendizagens e conhecimentos adquiridos necessários para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2.º ciclo.

.....

60 — Nos 2.º e 3.º ciclos, no final do 3.º período, o conselho de turma reúne para atribuição da classificação da avaliação sumativa interna.

61 — No final dos 2.º e 3.º ciclos, o aluno não progride e obtém a menção de Não aprovado(a), se:

- a) Tiver obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;
- b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em quaisquer três disciplinas.

.....

65 — A tomada de decisão relativamente a uma segunda retenção repetida no mesmo ciclo, à excepção dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, só ocorre após a aplicação da avaliação extraordinária prevista no n.º 4 do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

.....

76 — Nas disciplinas sujeitas a provas finais é obrigatória a prestação de provas, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, devendo a situação ser objecto de análise casuística e sujeita a despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

77 — Os alunos abrangidos pelo n.º 1 do artigo 20.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, realizam as provas finais dos 6.º e 9.º anos de escolaridade com as adequações no tipo de prova, instrumentos ou condições de avaliação previstas no seu Programa Educativo Individual.

.....

82 — O disposto no número anterior não impede os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória, sem aprovação na avaliação final do 3.º ciclo, ou sem completarem o 9.º ano de escolaridade, de se candidatem à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de provas finais de Língua Portuguesa/Português Língua Não Materna e de Matemática, e de exames de equivalência à frequência nas restantes disciplinas.»

2 — São aditados os n. os 33.1, 43.4, 81.1 e 81.2 ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelos Despachos Normativos n. os 18/2006, de 14 de Março, 5/2007, de 10 de Janeiro, e 6/2010, de 19 de Fevereiro, com a seguinte redacção:

«33.1 — Nos 2.º e 3.º ciclos, para os alunos abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares e em áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

.....
43.4 — Os alunos surdos que frequentem o ensino bilingue em escolas de referência realizam provas finais de Português Língua Segunda (PL2).
.....

81.1 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória, abrangido pelo artigo 14.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio aluno, quando maior, ser mandado passar, pela direcção do estabelecimento de ensino, um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

81.2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, os certificados a utilizar são os legalmente fixados para o sistema de ensino, devendo neles vir especificados os conhecimentos adquiridos no âmbito do definido no plano individual de transição do aluno.»

3 — São revogados os n. os 58, 59, 78, 79, 79.1, 79.2, 79.3 e 79.4 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, alterado pelos Despachos Normativos n. os 18/2006, de 14 de Março, 5/2007, de 10 de Janeiro, e 6/2010, de 19 de Fevereiro.

4 — A título excepcional no ano lectivo de 2011 -2012, atendendo a que se realizam pela primeira vez as provas finais do 6.º ano, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas, na escala de 1 a5, integrará a classificação obtida pelo aluno na prova final, com uma ponderação de 25 %, arredondada às unidades.

5 — As alterações introduzidas pelo presente despacho normativo produzem efeitos no ano lectivo de 2011 -2012.

6 — É republicado em anexo ao presente despacho normativo, do qual faz parte integrante, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com a redacção actual.

9 de Novembro de 2011 — A Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva.

ANEXO

Republicação do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5de Janeiro, na versão actual

I — Enquadramento da avaliação

Âmbito

1 — O presente diploma aplica -se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Finalidades

2 — A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Objecto

4 — A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.

5 — As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Princípios

6 — A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Intervenientes

7 — Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

8 — A avaliação é da responsabilidade do professor, do conselho de docentes, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola ou agrupamento e da administração educativa.

9 — A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

Processo individual do aluno

10 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados.

11 — O processo previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular da turma, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

12 — O processo individual do aluno acompanha -o, obrigatoriamente, sempre que este mude de escola ou agrupamento.

13 — No processo individual do aluno devem constar:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Os registos de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- e) Os programas educativos individuais e os relatórios circunstanciados, no caso de o aluno ser abrangido pelo Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;
- f) Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1.º e 2.º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino;
- g) Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno.

14 — Ao processo individual têm acesso, em termos a definir no regulamento interno da escola ou agrupamento, os professores, o aluno, o encarregado de educação e outros intervenientes no processo de aprendizagem do aluno, sendo garantida a confidencialidade dos dados nele contidos.

II — Processo de avaliação

Critérios de avaliação

15 — No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º

ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma.

16 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

17 — O órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Avaliação diagnóstica

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

Avaliação formativa

19 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

20 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

21 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

22 — Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

23 — Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior.

Avaliação sumativa

24 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

25 — A avaliação sumativa inclui:

- a) A avaliação sumativa interna;
- b) A avaliação sumativa externa nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Avaliação sumativa interna

26 — A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.

27 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respectivo conselho de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período.

28 — No final do 3.º ciclo, no 3.º período, o conselho de turma reúne para a atribuição da classificação da avaliação sumativa interna.

29 — A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

30 — Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o

respeito pelos critérios de avaliação referidos nos n. os 15 e 16 do presente despacho.

31 — A decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência:

- a) Do professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes, no 1.º ciclo;
- b) Do conselho de turma sob proposta do(s) professor(es) de cada disciplina/área disciplinar/área curricular não disciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos.

32 — No 1.º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

33 — Nos 2.º e 3.º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa interna expressa -se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

33.1 — Nos 2.º e 3.º ciclos, para os alunos abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a informação resultante da avaliação sumativa expressa -se:

- a) Numa classificação de 1 a 5, em todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Numa menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

34 — No 3.º ciclo, a avaliação sumativa interna das disciplinas de organização semestral, Educação Tecnológica e disciplina da área de Educação Artística processa -se do seguinte modo:

- a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne extraordinariamente no final do 1.º semestre e ordinariamente no final do 3.º período;

b) A classificação atribuída no 1.º semestre fica registada em acta e, à semelhança das classificações das outras disciplinas, está sujeita a ratificação do conselho de turma de avaliação no final do 3.º período;

c) No final dos 1.º e 2.º períodos, a avaliação assume carácter descritivo para as disciplinas que se iniciam nos 1.º e 2.º semestres, respectivamente.

35 — No 1.º período dos 5.º e 7.º anos de escolaridade a avaliação sumativa interna poderá, por decisão devidamente fundamentada do conselho pedagógico, não conduzir à atribuição de classificações ou menções, assumindo a sua expressão apenas carácter descritivo.

36 — Com base na avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte.

37 — A avaliação sumativa interna no 9.º ano de escolaridade pode incluir, nas disciplinas não sujeitas a exame nacional, a realização de uma prova global ou de um trabalho final que incida sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico.

38 — As provas e os trabalhos a que se refere o número anterior não constituem instrumento de avaliação obrigatória, podendo ser realizados por decisão da escola, como instrumento de aferição de conhecimentos nas disciplinas que se considerarem mais adequadas e convenientes, não podendo em caso algum implicar a interrupção das actividades lectivas.

39 — Compete ao conselho pedagógico, sob proposta de cada departamento curricular, aprovar a modalidade e a matriz das provas ou trabalhos, bem como as datas e os prazos da sua realização.

40 — A avaliação sumativa interna, no final do 3.º período, implica:

a) A apreciação global das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do ano lectivo, traduzida nos termos dos n. os 32 e 33;

b) A decisão sobre a transição de ano, excepto nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, cuja aprovação depende ainda da avaliação sumativa externa;

c) A verificação das condições de admissão às provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Avaliação sumativa externa

41 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência e compreende a realização de provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem sobre as aprendizagens dos 2.º e 3.º ciclos respectivamente, nas áreas curriculares de:

- a) Língua Portuguesa e Matemática;
- b) Português Língua Não Materna e Matemática, para os alunos que se encontram abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de Agosto, nos níveis de proficiência linguística de iniciação ou intermédio.

42 — Não são, ainda, admitidos às provas finais dos 6.º e 9.º anos de escolaridade os alunos que tenham obtido um conjunto de classificações na avaliação sumativa interna que já não lhes permita obter, após a realização das provas finais a Língua Portuguesa e Matemática, um conjunto de classificações finais diferente do referido nas alíneas a) e b) do n.º 61.

43 — Não são admitidos às provas finais dos 6.º e 9.º anos os alunos abrangidos pelo n.º 9 do artigo 22.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pelas Leis n. os 3/2008, de 18 de Janeiro, e 39/2010, de 2 de Setembro.

43.1 — Estão dispensados da realização de provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade os alunos que:

- a) Estejam abrangidos pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro;
- b) Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano lectivo correspondente ao da realização das provas finais, sem prejuízo do referido no n.º 43.2;
- c) Estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;
- d) Se encontrem em situação considerada clinicamente muito grave, devidamente comprovada ao júri nacional de exames e após despacho do membro do Governo competente.

43.2 — Os alunos referidos nas alíneas a) e b) do n.º 43.1 realizam, obrigatoriamente, as provas finais de Língua Portuguesa ou Português Língua Não Materna, consoante o seu enquadramento legal, e de Matemática, no caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

43.3 — Os alunos abrangidos pelo Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) realizam provas finais de Língua Portuguesa e de Matemática, em conformidade com o legislado para a modalidade de ensino que frequentam.

43.4 — Os alunos surdos que frequentam o ensino bilingue em escolas de referência realizam provas finais de Português Língua Segunda(PL2).

44 — A classificação final a atribuir a cada uma destas disciplinas, na escala de 1 a 5, integra a classificação obtida pelo aluno na prova final, com uma ponderação de 30 %.

45 — As provas finais nos 6.º e 9.º anos de escolaridade realizam -se numa fase única com duas chamadas, sendo que a 1.a chamada tem carácter obrigatório e a 2.a chamada destina -se a situações excepcionais devidamente comprovadas, que serão objecto de análise.

46 — A não realização das provas referidas no n.º 41 implica a retenção do aluno no 6.º ou no 9.º anos de escolaridade, excepto nas situações previstas nos n. os 43.1 e 79 do presente despacho normativo.

47 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas finais são objecto de regulamento a aprovar pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

Exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

48 — Os exames de equivalência à frequência nos anos terminais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realizam -se a nível de escola, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo. Estes exames realizam -se em Junho, Julho e Setembro e destinam -se aos candidatos que se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Alunos que frequentem estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem autonomia ou paralelismo pedagógico;
- b) Alunos que frequentem seminários não abrangidos pelo Decreto -Lei n.º 293 -C/86, de 12 de Setembro;

- c) Alunos que estejam abrangidos pelo ensino individual e doméstico;
- d) Estejam fora da escolaridade obrigatória e, não estando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino se candidatem a estes exames na qualidade de autopropostos;
- e) Estejam no 6.º de escolaridade e, após duas retenções, não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período, e se candidatem, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo, aos exames do 2.º ciclo do ensino básico;
- f) Tenham, no 6.º ou 9.º anos de escolaridade, atingido a anterior idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período e se candidatem aos exames, na qualidade de autopropostos;
- g) Tenham atingido, no 8.º ou no 9.º ano de escolaridade, a idade limite da escolaridade obrigatória, conforme previsto no n.º 2 do artigo 8.º, da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, sem aprovação na avaliação sumativa final no 3.º período e se candidatem aos exames do 3.º ciclo, na qualidade de autopropostos;
- h) Tenham iniciado o ano lectivo com 15 anos de idade no ensino básico nos anos lectivos de 2009 -2010 (8.º e 9.º anos) e de 2010 -2011 (9.º ano) e tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia de aulas do 3.º período lectivo, candidatando -se aos exames do 3.º ciclo na qualidade de autopropostos.

49 — Os candidatos referidos no número anterior realizam numa única chamada:

- a) Os exames de equivalência à frequência em todas as disciplinas do ciclo que incidem sobre as aprendizagens dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e contemplam ainda, no caso das línguas estrangeiras, uma prova oral;
- b) As provas finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- c) No caso da alínea f), os exames de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação.

49.1 — Os alunos que não obtenham aprovação nos exames de equivalência à frequência realizados nas condições previstas na alínea c) do n.º 49 podem, no ano seguinte, matricular-se no 9.º ano de escolaridade, devendo ser objecto de um plano de acompanhamento a implementar ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

50 — O aluno é considerado aprovado quando se verificam as condições de transição estabelecidas para o final dos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular, nas disciplinas em que realiza exames.

51 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas finais de Língua Portuguesa, de Português Língua Não Materna e de Matemática, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, são objecto de regulamento a aprovar pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

III — Efeitos da avaliação

Efeitos da avaliação formativa

52 — A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Efeitos da avaliação sumativa

53 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo.

54 — A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:

- a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno realizou as aprendizagens e adquiriu os conhecimentos necessários para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, sem prejuízo do disposto no n.º 40 do presente despacho normativo;
- b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo.

55 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas e, cumpridos os procedimentos previstos nos n. os 2 e 3 do artigo 22.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, com as alterações

introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, o professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes decida pela retenção do aluno.

56 — Um aluno retido no 2.º ou 3.º ano de escolaridade deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho de docentes ou do conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com o previsto no regulamento interno da escola ou agrupamento, sob proposta fundamentada do professor titular de turma e ouvido, sempre que possível, o professor da eventual nova turma.

57 — Na situação referida no número anterior, o aluno será avaliado no final do 1.º ciclo e, caso tenha realizado as aprendizagens e conhecimentos adquiridos necessários para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2.º ciclo.

58 — (Revogado.)

59 — (Revogado.)

60 — Nos 2.º e 3.º ciclos, no final do 3.º período, o conselho de turma reúne para atribuição da classificação da avaliação sumativa interna.

61 — No final dos 2.º e 3.º ciclos, o aluno não progride e obtém a menção de Não Aprovado(a) se:

a) Tiver obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática;

b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em quaisquer três disciplinas.

62 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

63 — Nos 2.º e 3.º ciclos, tanto em anos terminais de ciclo como em anos não terminais, a retenção traduz -se na repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido.

64 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, proceder em conformidade com o disposto no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

65 — A tomada de decisão relativamente a uma segunda retenção repetida no mesmo ciclo, à excepção dos 6.º e 9.º anos de escolaridade, só ocorre após a aplicação da avaliação extraordinária prevista no n.º 4 do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Revisão dos resultados da avaliação

66 — As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período de um ano lectivo podem ser objecto de um pedido de revisão, devidamente fundamentado, dirigido pelo respectivo encarregado de educação ao órgão de direcção da escola ou agrupamento no prazo de três dias úteis a contar da data de entrega das fichas de registo de avaliação no 1.º ciclo ou da afixação das pautas nos 2.º e 3.º ciclos.

67 — O professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com o competente conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, procede, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do pedido de revisão, à análise do mesmo, com base em todos os documentos relevantes para o efeito, e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial.

68 — A decisão referida no número anterior deve, no prazo de cinco dias úteis, ser submetida a decisão final do conselho pedagógico da escola ou agrupamento.

69 — Da decisão tomada nos termos dos números anteriores, que se constitui como definitiva, o órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento notifica, com a respectiva fundamentação, o encarregado de educação através de carta registada com aviso de recepção, no prazo de cinco dias úteis.

70 — O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta, interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

71 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

IV — Condições especiais de avaliação

Casos especiais de progressão

72 — Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;

b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

73 — Um aluno retido, no 2.º ou 3.º ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo poderá concluir o 1.º ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida, nos anos lectivos subsequentes à retenção.

74 — Qualquer das possibilidades enunciadas nos números anteriores só pode ser accionada se houver, para o efeito, pareceres concordantes do encarregado de educação do aluno e dos serviços especializados do apoio educativo ou psicólogo e ainda do conselho pedagógico sob proposta do professor titular ou do conselho de turma.

Situação especial de classificação

75 — Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou agrupamento, ou por falta de assiduidade motivada por doença prolongada, ou por impedimento legal devidamente comprovado, não existirem em qualquer disciplina/área disciplinar ou área curricular não disciplinar elementos de avaliação sumativa interna respeitantes ao 3.º período lectivo, a classificação desta é a que o aluno obteve no 2.º período lectivo, se o conselho de turma assim o decidir.

76 — Nas disciplinas sujeitas a provas finais é obrigatória a prestação de provas, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, devendo a situação ser objecto de análise casuística e sujeita a despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Adequações ao processo de avaliação

77 — Os alunos abrangidos pelo n.º 1 do artigo 20.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, realizam as provas finais dos 6.º e 9.º anos de escolaridade com as adequações no tipo de prova, instrumentos ou condições de avaliação previstas no seu Programa Educativo Individual.

78 — (Revogado.)

79 — (Revogado.)

79.1 — (Revogado.)

79.2 — (Revogado.)

79.3 — (Revogado.)

79.4 — (Revogado.)

V — Certificação

80 — Ao aluno que obtiver aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo será atribuído, pelo respectivo órgão de administração e gestão, o diploma de ensino básico.

81 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória e que tiver frequentado a escola com assiduidade, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio aluno, quando maior, ser mandado passar, pela direcção do estabelecimento de ensino, um certificado de frequência do ano lectivo em que esteve matriculado, com indicação da sua conclusão, sempre que reúna os requisitos de passagem ao ano ou ciclo seguintes.

81.1 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória, abrangido pelo artigo 14.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, deverá, mediante requerimento do respectivo encarregado de educação ou do próprio aluno, quando maior, ser mandado passar, pela direcção do estabelecimento de ensino, um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

81.2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, os certificados a utilizar são os legalmente fixados para o sistema de ensino, devendo especificar os conhecimentos adquiridos no âmbito do definido no plano individual de transição do aluno.

82 — O disposto no número anterior não impede os alunos que tenham atingido a idade limite da escolaridade obrigatória, sem aprovação na avaliação final do 3.º ciclo, ou sem completarem o 9.º ano de escolaridade, de se candidatarem à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de provas finais de Língua Portuguesa / Português Língua Não Materna e de Matemática, e de exames de equivalência à frequência nas restantes disciplinas.

83 — Para efeitos profissionais, e sempre que solicitado pelo encarregado de educação, ou pelo aluno, quando maior, deve constar do certificado de ensino básico a classificação final do 3.º ciclo, expressa na escala de níveis de 1 a 5, em

todas as disciplinas, e Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem, nas áreas curriculares não disciplinares.

VI — Normas transitórias e finais

84 — A título excepcional no ano lectivo de 2004 -2005, atendendo a que se realizam pela primeira vez os exames nacionais do 9.º ano, a classificação final a atribuir a cada uma das disciplinas a eles sujeitas, na escala de 1 a 5, é calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades:

$$CF = \frac{3Cf + Ce}{4}$$

em que:

CF = classificação final;

Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;

Ce = classificação da prova de exame.

85 — (Revogado.)

86 — São revogados os seguintes diplomas:

- a) Despacho n.º 43/SERE/88, de 30 de Setembro;
- b) Despacho n.º 7 -A/SERE/90, de 7 de Março;
- c) Despacho n.º 11/SEEI/96, de 1 de Abril;
- d) Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho;
- e) Despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março.

205351373

ANEXO 5

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Relembrando as diversas declarações da Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1.

Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
 - a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;
- às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:

- a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;
- às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:
 - a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;
- à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a Educação:
 - a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;
 - a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;
 - a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualdade, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;
 - a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projetos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam a Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).

*Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha,
neste dia, 10 de Junho de 1994.*

ANEXO 6

Decreto-Lei n.º 3/2008,

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o Sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o Sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de

tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I **Objetivos, enquadramento e princípios orientadores**

Artigo 1.º **Objecto e âmbito**

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o Sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º **Princípios orientadores**

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e Sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de

qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referência e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º-A (3)
Instituições de educação especial

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objetivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa, numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

a) A identificação do aluno;

b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;

- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;

- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 - O projeto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º **Apoio pedagógico personalizado**

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º **Adequações no processo de avaliação**

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º **Currículo específico individual**

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários

níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas. (2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu

grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojektor, projetor multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º **Educação de alunos cegos e com baixa visão**

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;

- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às

necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.
(2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º **Serviço não docente**

1 - As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º **Cooperação e parceria**

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins: (2)

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar; (2)
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º-A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)

Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

(1) *Alterado pela Declaração de Rectificação nº10/2008, de 7 de Março*

(2) *Redacção introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio*

(3) *Introduzido pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio*