

CARLA SOFIA ABRAÚL MARTINS

PASSO A PASSO

Rumo à inclusão e cooperação numa turma CEF

Orientadora: Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

LISBOA

2012

CARLA SOFIA ABRAÚL MARTINS

PASSO A PASSO

Rumo à inclusão e cooperação numa turma CEF

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial -
Domínio cognitivo e motor – conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Doutora Manuela Guilherme

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

LISBOA

2012

*Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho
Ímpar.*

*Carlos Drummond de Andrade,
Paixão Medida*

Aos meus alunos da turma CEF, razão de ser deste projeto, pelas suas conquistas, luta, dedicação e empenho.

À Patrícia e ao Marcelo.

Aos meus pais e irmão, meu porto de abrigo incondicional.

Ao Guilherme, ao Américo e à Ritinha, por tudo e por nada!

A ti, com todo o meu amor!

Agradecimentos

Ao longo deste estudo empírico foram várias as pessoas que favoravelmente percorreram comigo este longo caminho, cheio de dúvidas e incertezas iniciais, assim, a sua concretização não estaria jamais completa sem que lhes fosse feito um agradecimento sincero e sentido.

Gostaria de agradecer a cada um dos meus alunos da turma CEF pelo carinho, atenção e respeito com que sempre me trataram. Sem eles esta caminhada não teria feito qualquer sentido e nenhuma aprendizagem significativa teria sido concretizada. Alunos lutadores, empenhados e dedicados, que embora nem sempre tenham tido consciência das suas reais potencialidades, rapidamente me acolheram como um membro da família CEF, fazendo-me sentir em casa, apesar de estar a vários quilómetros do referido espaço.

Por sua vez, a todos os meus colegas do Conselho de Turma CEF pela colaboração demonstrada. Aos técnicos do Grupo de Apoio Psicossocial da EB 2, 3 onde se realizou a intervenção pelo apoio absoluto, partilha e dedicação para com a turma CEF. Ao Órgão de Gestão e Coordenadora de Departamento de Línguas da referida EB 2,3 pela confiança depositada e por sempre terem acreditado nas qualidades e potencialidades dos alunos da turma CEF, permitindo-lhes a criação de novas perspetivas futuras. De realçar o apoio, a partilha persistente e incentivo por parte dos meus colegas de curso, em especial a Nádia, a Teresa e a Sofia, bem como dos colegas de profissão Albano Santos, Darlene do Rosário, Luís Sousa e Paulo Vieira, que fizeram seguramente de mim uma docente mais reflexiva e atenta.

O meu profundo agradecimento ao professor Doutor Manuel Tavares por acreditar desde o primeiro dia no meu projeto, pelo seu incentivo, sugestões e por despoletar o meu interesse em aprofundar este tema.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora Doutora Manuela Guilherme pela forma preciosa como me orientou, encorajou e apoiou. Confiando sempre no bom resultado deste projeto e tornando menos solitária esta etapa da minha vida.

Aos meus amigos Jaime Lima, Lara Alvar, Helena Teixeira, Marco Antunes, Vítor Marchão e Emanuel Sousa pelo companheirismo e força neste meu percurso.

Por fim, aos meus amigos André, Dário, Diogo, Lili e Sandrinha pelo apoio incondicional e por aceitarem e compreenderem a minha ausência forçada, pela paciência e carinho constantes.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente estudo empírico incide sobre uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF) do nono ano e as estratégias conducentes à sua **inclusão** na comunidade escolar, através da formação e mediante o espírito de colaboração dos seus membros.

Tratava-se de um grupo de alunos inseridos numa EB 2,3 de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo percurso estava pautado pelo insucesso escolar, absentismo, abandono escolar, desmotivação, incumprimento de regras, ausência de relações entre os pares e sentimentos de exclusão.

A intervenção assentou numa metodologia qualitativa numa abordagem de investigação-ação e no pressuposto de que a implementação de um modelo de **aprendizagem cooperativa**, através de um conjunto de projetos na escola, sala de aula, famílias e comunidade local, conduziria ao sucesso educativo da turma e à sua transição para o mundo laboral. Recorreu-se à pesquisa documental, sociometria, entrevista, inquéritos por questionário e observação naturalista para recolher dados numa primeira fase. Posteriormente repetiram-se aquelas técnicas e utilizou-se a criação de um blogue para proceder à avaliação da intervenção.

Os resultados mostram que a cooperação no seio da turma contribuiu para a sua inclusão na comunidade escolar e para o **sucesso escolar** e **integração profissional** da maioria dos seus alunos.

Palavras-chave: inclusão, aprendizagem cooperativa, sucesso escolar, integração profissional.

Abstract

This empirical study focuses on a class of an Education and Training Basic Degree (CEF) at the level of the ninth year of schooling and on the strategies leading to their **inclusion** in the school community, through a development programme and cooperative environment among their members.

They were a group of students attending an a E.B 2,3 included in a so-called Educational Territory of Priority Intervention (TEIP), whose background was noticeably marked by academic failure, absenteeism, school dropout, lack of motivation, rules disregards, lack of relationships between pairs and feelings of exclusion.

Data collection was made through qualitative methodology in an action-research approach and the implementation of a model of **cooperative learning**, through a series of projects in the school, classroom, family and local community, that was assumed to lead to the **educational accomplishment** of the group and their following transition into labour.

Documental research, sociometry, interview, survey and naturalistic observation were initially used to collect data. Subsequently, these techniques were repeated and the creation of a blog was also used to proceed with the intervention's evaluation.

The results show that the cooperation within the group contributed to their inclusion in the school community and to the academic and **professional integration** of most of the students.

Keywords: inclusion, cooperative learning, educational accomplishment, professional integration.

Abreviaturas e Símbolos

CEF - Curso de Educação e Formação

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

LI - Língua Inglesa

DT - Diretora de Turma

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

APA - *American Psychiatric Association*

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ME - Ministério da Educação

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC - Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação

PA - Percurso Alternativo

PE - Projeto Educativo

CT - Conselho de Turma

EE - Encarregados de Educação

GPS - Grupo de Apoio Psicossocial

CPCJ - Comissão de Proteção a Crianças e Jovens

PEE - Projeto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

PCA - Projeto Curricular de Agrupamento

EF - Educação Física

LP - Língua Portuguesa

CMA - Cidadania e Mundo Atual

OPM - Operações de Preparação e Expedição de Mercadorias

PAF - Prova de Aptidão Profissional

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

IST - Infecções Sexualmente Transmitidas

EPI'S - Equipas de Proteção Individual

PAA - Plano Anual de Atividades da Turma

Índice geral

Resumo	4
<i>Abstract</i>	5
Abreviaturas e Símbolos	6
Índice Geral	7
Índice de Quadros	10
Índice de Anexos	11
Introdução.....	13
1. Enquadramento Teórico	15
1.1. Escola Inclusiva e Educação Inclusiva.....	15
1.1.1. Escola Inclusiva <i>versus</i> Educação Inclusiva	16
1.1.2. Conceções atuais da Escola e Educação Inclusivas.....	18
1.2. Perspetivas da Educação Inclusiva	20
1.2.1. Pressupostos e objetivos	21
1.2.2. Paradigmas e modelos	23
1.2.3. Enquadramento e orientações legais.....	25
1.2.4. Dilemas e dificuldades.....	26
1.3. A Inclusão Excludente	27
1.3.1. O papel do capital social.....	30
1.3.2. Os valores culturais e geracionais	32
1.3.3. A expressão territorial.....	34
1.3.4. O multiculturalismo e a interculturalidade	37
1.3.4.1. A importância do recurso a uma língua estrangeira	39
1.4. A Educação Inclusiva em Portugal	42
1.4.1. Atualidade e importância no atual contexto educativo	43
1.4.2. Promoção da educação inclusiva no contexto nacional	45
1.5. Diferenciação Pedagógica	47
1.5.1. Fundamentos e características da diferenciação pedagógica.....	47
1.5.2. Operacionalização em sala de aula	49
1.6. A Aprendizagem Cooperativa	51
1.6.1. Fundamentos e características da aprendizagem cooperativa	52
1.6.2. Métodos de aprendizagem cooperativa	54

1.6.3. Organização das atividades cooperativas.....	56
1.7. Os Recursos Humanos e Materiais Disponíveis	58
1.7.1. Organização dos serviços numa escola Inclusiva	58
1.7.2. Recursos e serviços externos às escolas	60
1.7.3. A formação de professores.....	60
1.7.4. Ofertas formativas da rede escolar	61
1.7.5. O exemplo das escolas TEIP.....	62
1.7.5.1. Enquadramento legal das TEIP	62
1.7.5.2. Objetivos das escolas TEIP	63
1.7.5.3. Os recursos humanos e materiais das TEIP	64
1.7.5.4. As turmas CEF no contexto TEIP.....	64
2 - Enquadramento Metodológico	66
2.1. Caracterização do estudo empírico	66
2.2. Problemática e questão de partida	67
2.3. Objetivos gerais.....	68
2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	68
2.4.1. A pesquisa documental.....	69
2.4.2. A sociometria	70
2.4.3. A entrevista.....	71
2.4.4. O inquérito por questionário	72
2.4.5. A observação naturalista.....	73
2.4.6. A criação de um blogue.....	73
3. Caracterização da situação inicial.....	75
3.1. O contexto escolar.....	75
3.1.1. Espaço físico e logístico.....	75
3.1.2. Recursos humanos	76
3.1.3. Dinâmica educativa.....	76
3.1.4. Estratégias inclusivas	76
3.2. A turma.....	77
3.2.1. Caracterização estrutural.....	77
3.2.2. Dinâmica educativa.....	77
3.2.3. Caracterização da turma.....	77
3.2.4. Nível de competências da turma.....	78
3.2.5. Comportamentos e atitudes da turma	78
3.2.6. Empenho e motivação da turma	79

3.2.7. Acompanhamento familiar	79
3.2.8. Relacionamento entre os elementos da turma	80
3.2.9. Relacionamento com a comunidade educativa	80
3.2.10. O Conselho de Turma e a turma CEF	81
3.2.11. Casos específicos da turma.....	81
4. Plano de ação.....	82
4.1. Estratégias de Intervenção	82
4.2. Planificação, realização e avaliação global da Intervenção	83
4.2.1. Planificação global da intervenção	84
4.2.2. Planificação, intervenção, avaliação e reflexão, a curto prazo	96
4.2.2.1. “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”	96
4.2.2.2. Projeto <i>Cyberspot</i>	99
4.2.2.3. “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”	105
4.2.2.4. Projeto <i>Schooling Perspectives</i>	106
4.2.2.5. “Projeto Intervenção junto das famílias”	110
4.2.2.6. “Projeto dos Estágios de Formação Profissional”	113
4.2.2.7. Os debates	114
4.3. Análise de resultados	115
4.3.1. Nível do grupo	116
4.3.2. Nível individual.....	122
4.3.3. Nível do contexto escolar.....	126
4.3.4. Nível da de sala de aula.....	131
4.3.5. Nível da família	133
4.3.6. Nível das parcerias pedagógicas	135
4.3.7. Nível das parcerias com entidades locais	138
4.3.8. Nível do processo	142
Reflexões conclusivas	146
Referências bibliográficas	149
Anexos	I

Índice de quadros

Quadro nº 1 - Proposta de planificação da intervenção a longo prazo, "Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a".	90
Quadro nº 2 - Proposta de planificação da intervenção, a longo prazo, do Projeto <i>Cyberspot</i>	91
Quadro nº 3 - Proposta de planificação da intervenção, a longo prazo, do "Projeto Educação e Promoção da Saúde".	92
Quadro nº 4 - Proposta de planificação da intervenção, a longo prazo, do Projeto <i>Schooling Perspectives</i>	93
Quadro nº 5 - Proposta de planificação da intervenção, a longo prazo, na família.	94
Quadro nº 6 - Proposta de planificação da intervenção, a longo prazo, dos "Estágios de Formação Profissional".	95

Índice de Anexos

Anexos	I
Anexo I – Lista Nominal dos Alunos da Turma CEF	II
Anexo II – Testes Sociométricos.....	III
Anexo III – Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Primeira Fase	IV
Anexo IV – Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Primeira Fase.....	V
Anexo V- Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Fase Intermédia	VI
Anexo VI - Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Fase Intermédia	VII
Anexo VII - Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Segunda Fase.....	VIII
Anexo VIII – Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Segunda Fase.....	IX
Anexo IX - Guião de Entrevistas aos Alunos da Turma CEF.....	X
Anexo X - Guião de Perguntas aos Alunos da Turma CEF.....	XII
Anexo XI – Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Primeira Fase	XIII
Anexo XII – Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Primeira Fase.....	XV
Anexo XIII – Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Segunda Fase	XVI
Anexo XIV – Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase	XVII
Anexo XV – Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos da Turma CEF	XVIII
Anexo XVI – Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase	XXII
Anexo XVII – Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Primeira Fase.....	XXVI
Anexo XVIII – Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Segunda Fase.....	XXVII
Anexo XIX – Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Segunda Fase	XXVIII
Anexo XX – Inquéritos aos Alunos da Turma CEF.....	XXXI
Anexo XXI – Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF.	XXXIII
Anexo XXII – Histogramas dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF	XXXV
Anexo XXIII - Protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase	XXXVII

Anexo XXIV - Análise de Protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase	XLI
Anexo XXV - Registo e Avaliação das Sessões do “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”	XLV
Anexo XXVI – Lista dos Debates Realizados e Assuntos Abordados.	XLVIII
Anexo XXVII – Planificação e Avaliação Semanal do Projeto <i>Cyberspot</i>	L
Anexo XXVIII – Planificação e Avaliação do Projeto <i>Schooling Perspectives</i>	LIV
Anexo XXIX – Planificação e Avaliação do “Projeto Intervenção junto das Famílias”	LX
Anexo XXX – Índice Total de Anexos (versão CD)	LXII

Introdução

A presente dissertação é elaborada no âmbito da obtenção do Grau de Mestre do Curso de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. A mesma intitula-se “Passo a Passo – Rumo à Inclusão e Cooperação numa turma CEF”, uma vez que se pretende compreender as características específicas de uma turma CEF num TEIP, de modo a contribuir para a sua inclusão, através da educação e formação, mediante a cooperação e colaboração entre os seus pares.

Com efeito, estando a trabalhar num contexto TEIP e a exercer simultaneamente as funções de docente de Língua Inglesa (LI), Diretora de Turma (DT) e Coordenadora de curso de uma turma CEF e face a um percurso profissional pautado pelo contato direto com alunos em risco de exclusão, como é o caso das turmas inseridas num Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), a realização deste estudo será fundamental para a prática diária com que nos deparamos e para o aprofundar de questões inerentes a estes grupos concretos de alunos. Ademais, pretende-se adquirir bases mais sólidas que confirmem maior segurança no trabalho a efetuar com estas turmas específicas. Perspetiva-se que o projeto faculte um contributo significativo para o conhecimento da forma como os nossos adolescentes encaram a sua formação e permita delinear formas de atuação que possam estimulá-los a concluir o seu percurso escolar, evitando um possível abandono escolar e contribuindo para a sua inserção na vida ativa. Tal abordagem revela-se pertinente num contexto educativo em que o abandono e insucesso escolar se evidenciam cada vez mais.

Desta maneira, o presente estudo empírico decorre na EB 2,3 onde a investigadora exerce funções, escola localizada num TEIP e incide sobre uma turma CEF muito particular, cujas relações interpessoais são marcadas pela instabilidade e conflitos frequentes, evidenciando os seus membros profundos sentimentos de exclusão. Visa-se identificar quais as condições necessárias para a inclusão desta turma CEF através da cooperação dos seus elementos, assunto sobre o qual nos debruçamos e ao qual tentamos dar resposta.

Este projeto segue uma metodologia qualitativa numa abordagem de investigação-ação, o qual é composto por duas partes distintas, a saber: o enquadramento teórico, capítulo um, e metodológico, capítulo dois.

No primeiro capítulo são abordados os conceitos, pressupostos e dilemas teóricos inerentes à escola e educação inclusiva, bem como o enquadramento legal que sustenta uma educação de qualidade e as estratégias ao nosso dispor para a sua consecução, nomeadamente a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa. É analisada a influência do capital social, dos valores culturais e geracionais e da expressão territorial,

dada a especificidade da turma CEF e do meio rural onde se insere, procurando-se perceber qual a importância do multiculturalismo e interculturalidade para o percurso destes jovens, por exemplo na relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira como é o caso da LI. Ademais, face à procura de respostas a fornecer pelo sistema educativo a alunos inadaptados ao contexto educativo e oriundos de classes sociais e contextos locais socioeconómicos e culturais desfavorecidos, abordaremos as características do contexto TEIP e uma das opções formativas proporcionadas, isto é, os cursos CEF. Pretende-se compreender as particularidades do local e grupo onde se irá intervir, os recursos materiais e humanos facultados aos profissionais da educação que trabalham com estas turmas.

Quanto ao segundo capítulo, é indicada a metodologia escolhida para este estudo empírico e sua devida justificação. É feita uma abordagem teórica dos métodos de recolha de dados utilizados, sua utilização e respetivos procedimentos. De facto, optou-se por duas fases distintas. Deste modo, numa primeira fase recorreu-se à sociometria, às entrevistas, aos inquéritos por questionário e à observação naturalista. Numa segunda fase repetiram-se estas técnicas e utilizou-se também a criação de um blogue. Neste capítulo, procede-se ainda à caracterização do contexto educativo e da turma onde ocorreu a intervenção e é apresentado o plano de ação aplicado. Este é composto por um conjunto de projetos que incidem em diferentes áreas de intervenção, ou seja, na sala de aula, na comunidade escolar e local, nas famílias. Seguidamente, são analisados os resultados obtidos, é feito o balanço da intervenção realizada e, por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

A salientar que ao longo do estudo empírico e nas referências bibliográficas foram utilizadas as normas de catalogação da *American Psychiatric Association* ([APA], 2001).

1. Enquadramento teórico

Ao longo deste capítulo proceder-se-á à recolha de informação considerada essencial para a compreensão dos conceitos, contextos, objetivos e práticas inclusivas com base nos quais se irá intervir. Com efeito, o enquadramento teórico visa clarificar a forma como o estudo empírico será implementado e fornecer estratégias à inclusão da turma CEF no contexto TEIP, alertando para possíveis problemáticas inerentes. A aceitação e valorização da diferença assumem-se, neste sentido, como fins a atingir, uma vez que só uma orientação inclusiva proporcionará a inclusão da turma CEF e o sucesso de todos e de cada um dos seus alunos, como se irá verificar nas seções subsequentes ao se aprofundarem as questões intrínsecas à situação.

1.1. Escola Inclusiva e Educação Inclusiva

Os debates em torno dos conceitos de escola e educação inclusivas têm sido frequentes nos últimos anos, embora nem sempre sejam compreensíveis as diferenças e se verifiquem diversas contradições na sua abordagem segundo Ainscow e Ferreira (2003). Perante tal complexidade, alguns autores optam, segundo Rodrigues (2003), por escolher ora um ora outro conceito, balcanizando os seus pressupostos, enquanto outros os confundem com integração e mero movimento social de defesa da pessoa com deficiência e de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e os utilizam de forma aleatória como se se tratasse exatamente do mesmo. Esta ambiguidade acentua a problemática da responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, contribui para enormes perplexidades em torno dos alunos que são passíveis de serem englobados numa escola inclusiva e conseqüentemente coloca em causa os direitos das crianças e jovens no acesso inegável a uma educação eficaz e de qualidade.

As linhas que definem escola e educação inclusiva são assim bastante ténues, sendo que ambos os conceitos não se podem dissociar um do outro, na medida em que a existência de um contexto inclusivo favorece a realização de uma pedagogia inclusiva e a sua inexistência impossibilita o seu aparecimento.

Os conceitos em análise assumem-se como uma forma de organização e de aprendizagem em que cruzam e adotam diferentes perspetivas, cujo esclarecimento se

efetua nas seções 1.1.1 e 1.1.2, de modo a que os mesmos não se sobreponham e confundam ao longo do presente estudo empírico.

1.1.1. Escola Inclusiva *versus* Educação Inclusiva

De acordo com a problemática anteriormente mencionada, nesta seção pretende-se definir o que é a escola e a educação inclusiva, delineando as características e singularidades de ambas.

Uma escola inclusiva é aquela em que todos os alunos aprendem juntos independentemente das suas dificuldades e características, adequa-se às particularidades próprias de cada aluno, respeitando o seu estilo e ritmo de aprendizagem. Aquela potencia constantemente a troca e partilha de informação e define as tarefas e papéis dos agentes da comunidade educativa para atingir uma educação de qualidade e eficiente para todos. Além disso, faculta os meios e recursos necessários para combater a exclusão e rejeição dos seus membros, permitindo a construção de uma comunidade aberta e solidária, onde alunos, professores, pais e governantes participam e colaboram em prol de uma educação para todos (Sanches, 2011; Correia, 2008; Rodrigues, 2001). Logo, as escolas inclusivas devem “ajustar [-se] a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras” (UNESCO, 1994, p.6).

Segundo Gonzalez (2003), a finalidade da escola inclusiva consiste em desenvolver um sistema educativo que vá de encontro às necessidades dos alunos, ou seja, um sistema educativo cuja gestão, tempo e espaço respeitem a heterogeneidade daqueles. Assim, um contexto inclusivo pressupõe que as escolas encarem a diversidade como forma de aprendizagem e organizem o trabalho de modo colaborativo, responsabilizando os intervenientes na resolução dos problemas identificados e nas decisões a adotar, gerando a mudança e reflexão das próprias escolas para que cada aluno atinja os melhores resultados possíveis num contexto comum e flexível (Sanches, 2005; Morgado, 2003).

A escola inclusiva surge, desta maneira, como o contexto e comunidade responsável pelo desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva que contribui para a aprendizagem dos discentes e para o seu desenvolvimento global.

Por sua vez, a educação inclusiva refere-se aos aspetos didáticos e pedagógicos relacionados com o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as estratégias utilizadas e a sua conseguinte implementação no ambiente da escola inclusiva. Esta valoriza a diversidade, reestrutura mentalidades, políticas e práticas educativas (Sanches, 2011; Correia, 2008). Na realidade, segundo Lopes (1997), o conceito de educação inclusiva

pressupõe que se criem oportunidades diferenciadas de aprendizagem para incluir e não excluir aqueles que apresentam características distintas. Trata-se, para Rodrigues (2001), de englobar todos os alunos colocados à margem da sociedade ou em situação de desvantagem e não se reduz à exclusividade dos alunos com NEE, já que é uma educação que se elabora para todos e que realiza com todos. Autores como Ainscow e Ferreira (2003) corroboram desta opinião, pois segundo os mesmos a educação inclusiva torna-se vital junto daqueles que defendem uma educação para todos, uma vez que esta deve ter como propósito expressar as vozes de todos aqueles que no passado foram colocados de lado, assegurar as necessidades básicas de educação de todos os que vivem em situação de desvantagem, seja qual for a sua origem, contribuir para a implementação de mudanças nos sistemas escolares para que abranjam todos os alunos, e não somente os alunos com NEE, e possibilitar aos profissionais da área o repensar dos valores e direitos da sociedade para que estes sejam universais. Para Sanches (2011) a educação inclusiva abrange ainda as aprendizagens realizadas em sala de aula no grupo e com o grupo, o que implica uma rutura com ideias pré concebidas e pressupõe uma mudança de mentalidades urgente para que respostas adequadas sejam apontadas.

A educação inclusiva reconhece a necessidade de uma educação para todos, assenta na criação de uma escola para todos e para cada um, assume diferentes pontos de partida, mas não tem obrigatoriamente que ter pontos de chegada semelhantes (Correia, 2008; Rodrigues, 2003). Evita a exclusão social e educacional, dado que “trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo” (González, 2003, p.58). Realça as potencialidades de cada indivíduo e contribui para que as diferenças não se transformem em desigualdades sociais.

De acordo com a nossa perspetiva, não se trata de escolher um conceito em detrimento do outro, pois “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva” (Sanches, 2011, p.41). É um processo que se caracteriza pelo “respeito pela autonomia, dignidade e identidade de cada um” (César, 2003, p.124) e no qual cooperam vários recursos humanos e uma multiplicidade de fatores para garantir o sucesso educativo de dado aluno ou grupo de alunos, face à aceitação, apoio e ajuda mútua e visando a mudança e melhoria dos sistemas educativos (Leitão, 2010; Correia, 2008). Não se trata só de definir conceitos, mas sobretudo de construir uma escola multicultural e intercultural onde as oportunidades de aprendizagem se multiplicam e se desenvolvem as potencialidades individuais, pois todos aprendem com todos. É então essencial definir procedimentos que englobem todos os alunos num dado sistema educativo, pelo que em 1.1.2. serão apresentadas algumas conceções atuais relacionadas com a prática inclusiva. Com base no que foi exposto, a partir deste ponto, utilizar-se-á preferencialmente o conceito de educação

inclusiva dado que é nas estratégias a usar que nos iremos centrar daqui para frente para atingir a inclusão de um grupo de alunos específicos e proceder à realização da investigação-ação.

1.1.2. Concepções atuais da Escola e Educação Inclusivas

As concepções segundo as quais deverá ser implementada a educação inclusiva num sistema educativo inclusivo são variadas e diferem consoante o contexto e grupo de trabalho. Este estudo empírico irá abordar e intervir segundo as referências de Ainscow (2009) e Sanches (2011), por considerar que os mesmos englobam nas perceções apresentadas características que vão de encontro ao grupo de alunos da turma CEF e o contexto TEIP em que os mesmos se inserem, como se irá concluir ao longo desta seção, isto é, não reduzem o acesso à educação inclusiva a alunos com NEE e nem limitam as áreas de intervenção.

Segundo Ainscow (2009) existem cinco tipologias diferentes para concetualizar a questão, desta forma a primeira dessas tipologias refere-se à prática educativa junto de alunos com deficiência e NEE. Porém, como o referido autor afirma, tal abordagem tem vindo progressivamente a ser debatida, dado que ao atribuir-se ênfase à deficiência ou NEE corre-se o risco de não valorizar o real potencial do aluno e de impedir o surgimento de outras formas de participação. Ademais, o apoio a fornecer a estes alunos deveria ocorrer em todas as atividades, o que aumentaria as possibilidades das escolas inclusivas facultarem respostas adequadas à diversidade.

Por sua vez, a segunda tipologia refere-se à inclusão como resposta a exclusões disciplinares, na medida em que se encontra frequentemente associada a fatores de comportamentos desadequados, analisados à luz do ensino aprendizagem implementado em dada escola e aos acontecimentos e experiências vivenciadas. Por exemplo, alunas que engravidam, alunos com perturbações emocionais e comportamentais ou até mesmo alunos que não respeitam as normas estabelecidas são normalmente colocados em situação de exclusão, seja ela formal ou informal, verificando-se a necessidade de os incluir, incentivando-os a frequentar a escola.

No que concerne à terceira categoria, a inclusão é englobada visando o respeito por todos os grupos vulneráveis à exclusão, ou seja, aqueles cujo acesso à escola poderá ser condicionado. Trata-se de incluir para evitar a discriminação e a desvantagem face aos demais.

Numa quarta tipologia, a inclusão é mencionada como uma forma de promover uma escola para todos, ou seja, a denominada escola compreensiva. Trata-se, segundo o autor, de criar uma escola única para todos que consiga ajustar-se à diversidade da comunidade.

Por outro lado, numa quinta tipologia, é feita referência à inclusão como educação para todos, isto é, uma educação inclusiva capaz de permitir o acesso e participação de todos e contribuindo para o seu desenvolvimento educacional e pessoal, uma vez que só assim se poderão satisfazer as necessidades de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e contribuir para a sua equidade num ambiente favorável à aprendizagem. Portanto, tornar-se-á possível desenvolver uma política contextualizada de apoio, com base na mobilização de recursos e na colaboração e cooperação de todos os intervenientes.

Na mesma linha de pensamento, para Sanches (2011) a educação inclusiva não se pode limitar só aos alunos que estão em situação de deficiência, mas deverá também preocupar-se com todos aqueles que estão excluídos e em situações desfavoráveis. De facto, trata-se de celebrar a diversidade através de uma aprendizagem compreensiva e funcional, devidamente adequada ao contexto em que se insere determinado grupo de alunos e de modo a produzir resultados significativos e conducentes ao sucesso de todos. É uma aprendizagem feita com o grupo e para o grupo, que visa a interação e partilha constante de conhecimentos e vivências, proporcionando um desafio constante para alunos e professores numa perspetiva de mudança, formação, investigação, ação e reflexão permanentes. Assim, no âmbito da valorização da diversidade e do respeito pelo potencial de cada um, foram criados programas e grupos específicos para alunos em situação de insucesso e abandono escolar, como é o caso dos TEIP e das turmas de currículos alternativos motivo de análise deste estudo empírico. A educação inclusiva baseada nestes moldes assume-se pois, como promotora da igualdade, equidade e justiça social.

Não obstante, para Correia (2008, 2003), os conceitos em torno da inclusão não deverão distanciar-se da sua origem, ou seja, do atendimento a alunos com NEE. Caso contrário se o enfoque incidir sobre grupos de risco educacional e multiculturalidade, conforme exemplos já referidos, poderá, de acordo com o autor, dar azos a distorções e situações de negligência do aluno com NEE, impossibilitando que lhe seja dado um apoio adequado às suas características e necessidades.

Na realidade, as profundas alterações relativas à Educação Especial, quer enquanto lugar quer como serviço de apoio a alunos com NEE, estão ligadas de forma intrínseca ao movimento inclusivo e sem o contributo da Educação Especial as condições para uma escola de todos não teriam sido tão amplamente perspetivadas, como se irá verificar posteriormente na seção 1.2.2. Todavia, parece-nos que o problema reside mais no próprio conceito de NEE do que no incontornável papel da Educação Especial. Como afirma

Silva (2009a), as NEE de um dado aluno podem ser consideradas de baixa frequência e alta intensidade ou de alta frequência e baixa intensidade, sendo que, no primeiro grupo, se englobam as NEE de carácter prolongado ou permanente (deficiência visual, auditiva, motora, mental e espectro de autismo, isto é, de carácter biológico) e, no segundo grupo, as de carácter temporário (problemas de saúde, socialização, comportamento e aprendizagem). Saliente-se ainda que, segundo Sanches (2000), o termo NEE não se refere só ao aluno com deficiência, pelo contrário, ao aluno com deficiência e crianças e jovens com dificuldades escolar. Desta maneira, independentemente do número de alunos passíveis de ser ou não incluídos nos serviços de apoio de Educação Especial mediante o enquadramento na legislação em vigor, consideramos que a educação inclusiva não se pode limitar a alunos com NEE diagnosticadas, mas que deverá incluir todos aqueles que permanentemente, ou de modo temporário, necessitam de apoio. Cabe à escola proporcionar serviços e medidas que assegurem que todos tenham acesso à educação.

Tendo em conta que a intervenção será junto de uma turma CEF num contexto TEIP específico, considera-se que a educação inclusiva conforme perspectivada por Ainscow (2009) e Sanches (2011), irá permitir uma resposta adequada à turma. Com efeito, não se trata de um grupo de alunos com NEE diagnosticadas, mas antes de um grupo heterogéneo de alunos vulneráveis à exclusão, com comportamentos desadequados, propícios ao insucesso e abandono escolar e inseridos num ambiente inclusivo que visa uma escola para todos devidamente ajustada às necessidades do seu espaço territorial. Trata-se de construir e promover uma educação inclusiva num contexto educativo próprio onde os pressupostos, modelos e orientações legais existentes já há muito que apontam para a prática do movimento inclusivo tanto no contexto internacional como nacional, embora marcados por várias contradições, como se verificará nas seções 1.2 a 1.4.

1.2. Perspetivas da Educação Inclusiva

A existência de uma educação inclusiva afigura-se cada vez mais um fim a atingir nas sociedades atuais, sendo seu princípio fundamental o pressuposto de que todos os alunos aprendam juntos, embora com dificuldades e características distintas (UNESCO, 1994), como ficou explícito anteriormente. Para além da importância de compreender o conceito e o contexto, também se revela essencial analisar os pressupostos, objetivos, modelos de atuação, bem como o enquadramento e orientações legais da educação inclusiva para delinear uma intervenção ajustada à turma CEF. Desta forma, segue-se esta abordagem nas seções 1.2.1 a 1.2.3.

1.2.1. Pressupostos e objetivos

Independentemente do conjunto de conceções inerentes à prática inclusiva e da divergência de opiniões daí resultante, assinala-se a existência de alguns pressupostos e objetivos que se cruzam e que definem a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, como se irá constatar nesta seção.

Neste âmbito, Sánchez (2005) considera que a educação inclusiva é essencialmente uma questão de atitude, uma vez que representa um sistema de valores e crenças, ou seja, não se evidencia como uma ação singular, mas sim como um conjunto de ações. Para a referida autora, a educação inclusiva constitui mais um esforço para colmatar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno, assegurando para que todos beneficiem dos mesmos direitos e sejam incluídos na comunidade escolar. Parte-se do pressuposto de que com a criação de melhores e mais oportunidades de aprendizagem para os alunos é possível aumentar o grau de participação no processo de aprendizagem, pelo que todos os elementos de uma dada comunidade educativa são valorizados e aceites pelos demais, evidenciando-se um acentuado espírito de abertura. Com efeito, de acordo com Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva contribui para o acesso a uma educação organizada em função das características de cada aluno, o que aumenta o número de oportunidades de aprendizagem a que estão sujeitos. Além disso, não se trata apenas da presença física num dado espaço escolar, mas sim de se realizar uma aprendizagem significativa, ou seja, de qualidade que crie as condições necessárias para a realização pessoal de um dado aluno e que possa eliminar as barreiras existentes como assere Sanches (2011).

Segundo Silva (2009b), a educação inclusiva respeita a problemática, potencialidade e características próprias de cada aluno e o seu projeto de vida, o qual não terá necessariamente que assumir-se por uma aprendizagem formal, para procurar as respostas adequadas para assegurar os seus direitos. Trata-se de respeitar os ritmos, estilos e potencialidades de cada um, dignificar os direitos humanos e democráticos e construir uma educação para a tolerância face ao respeito pelo outro, mediante a aceitação da diversidade, o acesso às mesmas oportunidades e que tem como fim a melhoria das aprendizagens e o combate à exclusão (Sanches & Teodoro, 2006; César, 2003; Rodrigues, 2003; Barroso, 2003).

Para Santos (2002) a monocultura hegemónica que domina as sociedades atuais, vinculada através de um saber científico que se apoia numa “razão indolente”, nega e exclui tudo o que é diferente. Assim, devido à existência de um só conhecimento e de uma só

maneira de existência considerados legítimos, as experiências sociais são desperdiçadas em processos de recolha que ora incluem ora excluem novas experiências. O referido autor propõe um novo paradigma sócio epistemológico que não discrimina culturas nem pensamentos, pois visa expandir o presente através de uma “sociologia das ausências”, ou seja, uma investigação que transforme objetos impossíveis em possíveis e ausências em presenças. Esta perspetiva aumenta as possibilidades de interação, desafia o saber científico, permite conhecer a realidade, fornece pistas e consequentemente possibilita a contração do futuro com recurso a uma “sociedade emergente” em que pistas são fortalecidas de modo a produzir conhecimento que identifique práticas e saberes emergentes. Trata-se de conhecer melhor e mais a realidade, valorizar as experiências humanas, o multiculturalismo e ideias existentes. Logo, possibilita a articulação de diversos saberes e a diversidade existente, sentido no qual caminha a educação inclusiva. Não será todo o conhecimento construído no seio de uma determinada sociedade, contexto e grupo? De facto, todo o conhecimento é social, ocorre num contexto e o sujeito reconhece-se no que produz. Então, é necessária uma teoria que respeite e compreenda a diversidade, a qual segundo o autor se reflete num processo de tradução que conjuga saberes, práticas e agentes num diálogo permanente.

Por sua vez, para Serrano (2007) a educação inclusiva assenta em quatro questões essenciais, a saber: na qualidade, na totalidade, na vinculação grupal e na participação curricular. Deve fornecer respostas educativas adequadas aos alunos (qualidade), deve certificar-se que todos têm direito à educação (totalidade), independentemente de apresentarem ou não uma deficiência, estimular sentimentos de pertença e aceitação no grupo em que se enquadra (vínculo grupal) e possibilitar a partilha do mesmo espaço, tempos, objetivos e conteúdos (participação curricular). O professor é a variável principal, é ele o gestor em sala de aula dos pressupostos inclusivos.

Perante os pressupostos enunciados, é objetivo da educação inclusiva atingir uma educação que promova ao mesmo tempo a equidade e qualidade face ao desenvolvimento de projetos assentes na igualdade, na partilha e convivência democráticas e nos quais estão envolvidos diferentes membros da comunidade escolar. Trata-se, para Ainscow e Ferreira (2003), de promover uma escola inclusiva e um conjunto de recursos e apoios, sejam eles internos ou externos, que possibilitem o devido acompanhamento da diversidade de alunos existentes e que sejam adequados a cada situação, pois visa-se combater a exclusão social e educacional. Pois, como afirma Rodrigues (2003), não estamos perante uma escola que pretende segregar e selecionar, na realidade, é uma escola que possibilita a aprendizagem de todos os seus elementos apesar das diferenças individuais. Pretende-se uma articulação entre os saberes que respeite sistemas e culturas, pelo que, para Correia (2003), a

educação inclusiva visa facilitar aprendizagens e contribuir para a inclusão plena dos seus cidadãos, contribuir para um sentimento mútuo de pertença e criar um clima de confiança e segurança.

É com base nas diferentes experiências sociais, num sentimento de grupo e de pertença, no respeito pela diferença, na dignificação dos direitos humanos, na articulação de saberes e práticas, na partilha e colaboração dos intervenientes que se poderá perspetivar o sucesso educativo da turma CEF e aumentar as suas possibilidades de participação. Assim, segue-se na seção 1.2.2 a delineação de alguns paradigmas relacionados com a educação inclusiva que permitirão definir qual o modelo a adotar na intervenção para rentabilizar adequadamente o potencial de todos os elementos da turma.

1.2.2. Paradigmas e modelos

A abordagem dos paradigmas relacionados com a educação inclusiva é condicionada pelas representações sociais que estiveram na *genesis* da Educação Especial e no aparecimento de diferentes modelos, a saber: segregador, social e educacional.

Segundo Silva (2009c), no século XIX e primeira metade do século XX, a questão residia num modelo segregador de cariz médico terapêutico que se centrava no aluno e nas suas limitações funcionais. A Educação Especial assegurava o direito a uma educação especializada baseada no desvio biológico do indivíduo e na sua reabilitação face a um padrão. Porém, as transformações sociais do pós-guerra e os movimentos em prol dos direitos humanos daí resultantes contribuíram para uma nova perspetiva sobre a Educação Especial e possibilitaram o surgimento de um modelo educacional que previa a integração em escolas regulares de alunos com NEE, ainda que com medidas restritivas. O objetivo era “normalizar” o sujeito a nível físico, funcional e social, ou seja, partia-se do pressuposto que era preciso estabelecer uma relação de proximidade física, de interação, assimilação e aceitação e que integrar era assumir a diferença. Embora com alterações significativas este modelo assumia, na nossa perspetiva, um cariz comportamental e social que em vez de valorizar a diferença camuflava o atendimento em salas de apoio e impedia as mudanças curriculares e estratégias necessárias. Só um modelo educativo assente numa perspetiva inclusiva permitiria a valorização e aceitação progressiva da diferença, já que a problemática reside no meio ambiente e nos apoios que são disponibilizados aos alunos.

De acordo com fontes do Ministério da Educação (Ministério da Educação [ME] 2008), trata-se de recorrer a um modelo holístico de desenvolvimento humano numa perspetiva biopsicossocial que possibilite uma avaliação das necessidades compreensivas

de cada um, ou seja, um modelo que se baseie nas limitações funcionais, ao nível das atividades e das barreiras ambientais e se desenvolva em torno de um quadro concetual como é o caso da Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF). O que nos conduz novamente à problemática de uma educação inclusiva só para alunos com NEE. Ademais, Correia (2008) sugere um modelo educativo de atendimento à diversidade e através do qual se elaboram, implementam e monitorizam as intervenções sejam elas preventivas ou reeducativas. Assenta pois na diversidade, na partilha e responsabilização dos intervenientes, permitindo o progresso do aluno e considerando-o como um todo.

Na opinião de Delgado (2009) é necessária uma “visão ecológico social”, na qual são disponibilizadas oportunidades de participação e interação para todos os alunos, valorizando as experiências vivenciadas anteriormente por aqueles, bem como os seus conhecimentos prévios, sendo que são identificadas e eliminadas as barreiras existentes à participação dos alunos e é criado o sentimento de pertença ao seu grupo de referência, isto é, procede-se ao sentimento de aceitação por parte do outro. Além disso, o conhecimento e as situações de aprendizagem são construídos em função das variáveis do aluno, do contexto dado que cada um de nós é o resultado da interação entre o potencial genético e o meio envolvente.

Segundo o nosso ponto de vista, todo e qualquer aluno é um ser social que aprende mediante o contexto em que se insere e as interações que realiza, desta maneira, o modelo educativo inclusivo a adotar assenta numa articulação dos paradigmas educacionais aqui expostos. Na verdade, trata-se de uma coexistência de diferentes abordagens de um só modelo educacional que se adapta segundo o grupo de trabalho a que se dirige. Por um lado, é um modelo holístico numa abordagem biopsicossocial que respeita o aluno como um todo, por outro enfatiza o meio, cultura e características de cada um, já que ocorre nos contextos naturais de pertença e atende a diversidade. Neste sentido, todos aprendem com todos em classes heterogéneas que privilegiam a multiculturalidade e diferença. No caso concreto da turma CEF, assume-se segundo uma “visão ecológico social”, isto é, que coloca o foco no meio onde determinado sujeito está inserido como condicionante do percurso, conhecimentos e relações que estabelece, possibilitando-lhe uma adaptação ou mudança ao longo da vida face às interações a que está sujeito (Delgado, 2009).

Recorde-se que estando o aparecimento e evolução deste modelo educativo inclusivo intrinsecamente ligado à Educação Especial, o mesmo foi influenciado e definido por orientações legais, as quais se apresentam na seção 1.2.3.

1.2.3. Enquadramento e orientações legais

Ao nível do enquadramento e orientações legais da Educação Especial e consequentemente do movimento inclusivo, as alterações ocorridas nos últimos anos foram, segundo Silva (2009c), fortemente influenciadas pelas ações de organizações e agências internacionais como as Nações Unidas e a UNESCO. Note-se que não é nossa intenção proceder a uma abordagem exaustiva destes aspetos, porém, dada a sua importância, é pertinente analisar sumariamente alguns dos documentos que estiveram na origem das referidas alterações e no surgimento de um modelo educativo inclusivo.

A Declaração de Salamanca, que data de 1994, assume grande importância pois estabelece as diretrizes para uma possível reforma dos sistemas educacionais rumo à inclusão. Todas as crianças em idade escolar são acolhidas numa escola regular, independentemente das suas características e o conceito NEE foi amplamente alargado, passando a incluir não só a pessoa com deficiência, mas também todas aquelas que vivenciavam dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes, todas as crianças vítimas de guerra, exploração laboral, abusos físicos, emocionais e sexuais, em condições de pobreza extrema ou até mesmo em situação de abandono escolar (UNESCO, 1994).

Todos aprendem juntos e são delineadas as orientações para o respeito pela diversidade e para a implementação da diferenciação pedagógica.

Com a Declaração de Copenhaga sobre o Desenvolvimento Social, em 1995, é segundo Bloemers (2003) reforçada a importância de encarar as pessoas como o elemento central de desenvolvimento, reconhecendo-se a vitalidade de uma parceria e cooperação internacionais e a participação dos cidadãos, salientando-se os valores de igualdade e solidariedade e garantindo a igualdade entre homens e mulheres. Por sua vez, o Fórum Mundial para Educação para Todos de Dakar, no ano de 2000, representa um marco decisivo no acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita. Neste fórum foram também estabelecidas as metas a atingir até ao ano 2015, o que contribuiria fortemente para reforçar a pertinência de uma reestruturação dos sistemas escolas, seus recursos e apoios. Para além disso, de acordo com o mencionado autor, o relatório da Comissão da Comunidade Europeia Para uma Europa Sem Barreiras, em 2000, e a consequente designação do Ano Europeu da Pessoa Com Deficiência, em 2003, viriam a constituir fatores essenciais no âmbito da participação na sociedade e na aquisição de direitos civis a adquirir pelas pessoas com deficiência. Assumem-se como pertinentes na promoção de atitudes cívicas, de tolerância, respeito e solidariedade pelo outro.

A referir ainda a Declaração de Madrid, em 2002, na qual se reafirma, na perspetiva de Sanches e Teodoro (2006) a luta pela não discriminação e exclusão social e se promove

a ação afirmativa como meio de atingir a inclusão social e a Declaração de Lisboa, em 2007, que representa, para Silva (2009c) as opiniões dos jovens sobre educação inclusiva, resultado da audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education* para atingirem igualdade no que respeita os seus direitos e necessidades.

Contemplado, nos documentos legais publicados, o acesso a uma educação verdadeiramente eficaz, era preciso atuar para superar as dificuldades e dilemas relacionadas com a implementação de uma prática inclusiva, os quais se explicitam seguidamente na seção 1.2.4.

1.2.4. Dilemas e dificuldades

Os dilemas e dificuldades da educação inclusiva são de ordem variada e preocupante. Desta feita, Norwich (1993, citado por Marchesi, 2001) afirma que existem quatro dilemas fundamentais, ou seja, o dilema do currículo comum, o dilema da identificação, o dilema dos pais e profissionais e o dilema da integração.

Relativamente ao primeiro dilema, a questão incide sobre a hipótese de um aluno com graves problemas de aprendizagem dever aprender os mesmos conteúdos dos restantes alunos ou não. Este aspeto torna-se polémico na medida em que aplicar um currículo comum a alunos com NEE implica não respeitar as diferenças específicas de cada aluno, porém não o fazer conduz ao desrespeito pela igualdade educativa e direito que todos têm de aprender em conjunto. Para Rodrigues (2003) manter o currículo inalterável cria as condições necessárias para que não se verifiquem alterações significativas nas escolas e deparamo-nos com uma diferenciação e flexibilidade curricular que em nada se assume como inclusiva, isto é, a criação de sistemas paralelos de educação, turmas de classes especiais ou de currículos alternativos, que baseiam a diferenciação na separação por categorias. O enfoque ora incide na diferença, ora no pólo comum de aprendizagens, pelo é, segundo Marchesi (2001), preciso definir os elementos do currículo comuns e os que são passíveis de alterações a fim de garantir as necessidades de todos.

Em segundo lugar, coloca-se a problemática da identificação, isto é, será que a identificação de alunos com NEE é uma mais-valia ou um fator prejudicial? Segundo Rodrigues (2003), existem duas formas de considerar este dilema, pois se por um lado a atribuição do termo NEE pretendia terminar com o estigma do termo deficiência, por outro veio inevitavelmente rotular as crianças com NEE, causando-lhes desconforto e exposição quando na sua maioria gostariam de passar despercebidos. O referido termo torna-se pertinente no sentido de usar os recursos específicos que cada aluno necessita, embora não

permita a distinção da gravidade ou necessidade das necessidades e conduza a diversas controvérsias conforme abordado previamente.

O terceiro dilema incide sobre as relações entre pais e profissionais e na influência das decisões. Desta maneira, Marchesi (2001) afirma que não se verifica divergência de opiniões entre estes elementos, porém Rodrigues (2003) alerta para o facto de habitualmente os pais procurarem escolas que vão ao encontro dos seus ideais, muitas vezes marcados pelo mito da homogeneidade como condição para a qualidade e tão frequentemente preconizado por alguns docentes.

O último dilema prende-se com a inclusão ou não de um aluno numa classe especial quando apresenta sérios problemas de aprendizagem. Como já se referiu, o estar incluído é muito mais do que uma presença física, é um sentimento de pertença que pode assumir diferentes variantes: não tem obrigatoriamente que incluir uma presença física num dado espaço, mas antes a participação no desenvolvimento de projetos comuns. Para Rodrigues (2003) existem grupos que defendem uma “não inclusão”, ou seja, a liberdade de não inclusão, porém tal termo é gerador de confusões por deixar implícito a não-aceitação do modelo inclusivo existente e por desresponsabilizar o Estado na promoção de condições de participação e qualidade de vida para todos. Morgado (2003) considera que a educação inclusiva não pode nem deve ser sinónimo de ineficácia, pelo contrário, deve gerar uma resposta educativa rigorosa e de qualidade. Ao perpetuar-se uma conceção humanitária em que os alunos com NEE são vistos como incapazes e, como tal, são facilitadas as suas aprendizagens, estamos a contribuir para uma ineficácia em relação à maximização do seu real potencial. A implementação de uma educação inclusiva não é nem pode ser considerada um meio facilitador, pelo contrário deve pautar-se pelo rigor e exigência, criando os recursos adequados para a aprendizagem de um dado aluno ou grupo de alunos.

Com base no que se referiu, estes dilemas reforçam novamente a complexidade dos assuntos abordados e divergência de perspetivas, alertando para a urgência em prevenir a existência de uma inclusão excludente, assunto que se abordará na seção subsequente.

1.3. A Inclusão Excludente

O atual discurso político e pedagógico confronta-se com o debate acerca de uma inclusão excludente, isto é, de uma “inclusão de fachada” que seleciona e categoriza os seus alunos e condiciona o seu percurso educativo, incluindo para excluir.

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003), a exclusão educacional nega o acesso à educação, como também favorece a disponibilização de serviços de educação precários e desajustados, a educação em contextos segregadores, conduzindo à discriminação e fracasso académicos, à criação de barreiras no acesso aos conteúdos curriculares, permitindo o absentismo e violando o direito que todos têm à educação. Por sua vez, Barroso (2003) afirma que a escola tem atualmente como função residual definir quais os alunos que devem ou não ser inseridos na escola, motivo pelo qual nos deparamos com alunos cujo percurso escolar se encontra pautado pelo insucesso da escola e das suas estratégias. Na realidade, são para o referido autor grupos de alunos que ora são excluídos da escola, ora não são admitidos e ainda que abandonam ou são abandonados pelo sistema escolar. Para Clavel (2004), a escola divide socialmente e contribui, desta maneira, para o reproduzir dessas divisões sociais, uma vez que as populações mais vulneráveis são alvos mais fáceis e frequentes no que se refere ao insucesso escolar e aos atrasos escolares que parecem atingir mais fortemente as populações mais desfavorecidas.

Ademais, segundo Barroso (2003) a escola é local de múltiplas formas de exclusão sejam elas de ordem político educativa, económica ou organizacional, na medida em que exclui porque não deixa entrar os que estão fora, exclui porque coloca fora os que estão dentro, exclui apesar de incluir e exclui porque a inclusão já não apresenta sentido para aqueles que frequentam a escola. Estas modalidades de exclusão geram sentimentos de frustração e injustiça, sendo que se assiste à compartimentação da organização escolar, ou seja, “cada rede, secção ou turma tem como destinatária uma população específica, reproduzindo, desta forma, o sistema a estrutura da formação social” (Clavel, 2004, p. 109).

Quanto à denominada inclusão excludente os contornos são ainda mais sérios, já que se trata na opinião de Barroso (2003) de impor modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, na verdade, assiste-se ao desfasamento entre a heterogeneidade social e cultural da procura e o carácter homogéneo e uniforme da oferta. O ensino em classe é para todos como se de um só se tratasse, assim, continua a evidenciar-se todo um sistema organizacional que define, organiza e regula as práticas e atividades de docentes e alunos. Note-se que apesar das vozes opostas a esta categorização por classes, visível, a título exemplificativo, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, a mesma permanece inatingível e atual. O aparecimento deste paradigma viria a contribuir fortemente para a dimensão estruturante do campo educativo, assumindo-se como uma crítica na intervenção homogeneizante do estado e uma voz defensora das potencialidades expressivas e sociais da escola.

Desta maneira, convém não esquecer que a rápida adoção de ideais inclusivos, mas também eles retóricos, contribuíram para a criação de uma inclusão terapêutica, uma

vez que a escola contribuiu para o aparecimento do paradigma da exclusão e depois procurou o seu desaparecimento. Com efeito, segundo Rodrigues (2003) é imprescindível identificar quais os procedimentos que ocorrem na escola e para a escola e quais aqueles que não passam de simples retórica política e como tal originadores de uma “inclusão de fachada”. Além disso, a organização burocrática e a corporação docente implementadas ao longo das últimas décadas nas escolas contribuíram em muito para uma regulação burocrática e profissional das escolas, quer ao nível da sua organização, quer do seu funcionamento, originando a exclusão de outras influências, isto é, do capital social, cultural e geracional das famílias e comunidades. Colocando, assim, em causa o sentimento de pertença e do real interesse da escola, que se assumem para o mencionado autor como os reais problemas da escola, pois trata-se da perda da dimensão de comunidade e societal que conduz a objetivos e interesses comuns. Estes são aspetos primordiais no respeito pelas características específicas de cada um e para a criação de um sentimento de pertença no e para o grupo em que se insere dado aluno.

Não obstante, as mudanças ocorridas nos últimos tempos contribuíram em grande parte para a desmistificação do paradigma da exclusão e alertaram para situações de profunda desigualdade de oportunidades no seio das comunidades escolares. Como assere Barroso (2003), embora se mantenha a categorização por classes, foram introduzidas algumas alterações e inovações que em muito beneficiaram as práticas da educação inclusiva, a saber: os trabalhos de grupo, a interdisciplinaridade, as modificações na disposição dos alunos em sala de aula, nas relações entre docentes e discentes, na arquitetura dos edifícios escolares e mobiliário escolar e no aparecimento de novos equipamentos e recursos educativos.

Rodrigues (2003) afirma que existe uma clara discrepância entre os discursos realizados, os quais preconizam a valorização da diferença e as práticas das escolas, que tantas vezes desvalorizam a cultura e diversidade dos seus alunos, pelo que as mudanças são frequentemente consideradas e assumidas em termos de discurso, mas nem sempre são concretizadas e agravadas pela ausência de colaboração entre os seus profissionais. Porém, existem também aspetos positivos, nomeadamente a autonomia das escolas que possibilita o desenvolvimento de projetos inclusivos. Trata-se, desta forma, na opinião de Barroso (2003) de proceder à reorganização e adaptação à realidade atual de todo um sistema escolar no âmbito de uma perspetiva sociocomunitária, isto é, que permita restaurar as ligações entre alunos, docentes e comunidade e que se organize de modo distributivo em torno de quatro referenciais: o serviço local do Estado, a organização de profissionais, o serviço público de solidariedade social e a associação social. Assim, cada escola cumpre a sua missão educativa, o Estado assegura o cumprimento dos direitos humanos da igualdade

de oportunidades, equidade e satisfação dos interesses coletivos, desenvolve-se a relação pedagógica entre profissionais, asseguram-se as necessidades e interesses de cada um e são expressos os interesses individuais e coletivos de cada um.

Marchesi (2001) considera que no combate à inclusão excludente, três níveis de atuação deverão ser considerados, o contexto político e social, o contexto de centro pedagógico e o contexto da aula, a fim de estabelecer objetivos prioritários e permitir a inclusão de todos os alunos. Na perspetiva de Lopes (2010), a escola terá que assumir uma postura de aprendizagem, acompanhar as mudanças da sociedade, saber ensinar, conhecer o público-alvo a quem ensina e de que modo se realiza esse ensino, pois só assim será possível a reconstrução de uma escola democrática, que tem como objetivo as aprendizagens escolares e a formação de cidadãos. A escola aceita e valoriza a diversidade de alunos, recupera e reforça o seu sentido, reduz o risco de exclusão e assume-se como um espaço comunitário de abordagem multicultural e intercultural, no qual se diversificam estratégias de atuação, a fim de construir uma educação inclusiva.

É um processo complexo mas vital e, “para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão...” (Rodrigues, 2003, p.100), pois este é o processo que visa a igualdade e igualdade de todos os seus alunos, sem colocar de parte a sua individualidade, culturas e conhecimentos prévios. De facto, as sociedades são marcadas por estes paradoxos e pelas igualdades e desigualdades que daí advém, pelo que o modo como se distribuem recursos e estabelecem relações torna-se determinante no sucesso e insucesso dos seus alunos como se irá verificar na seção 1.3.1.

1.3.1. O papel do capital social

As noções de confiança, cooperação, as normas, práticas, estruturas e organização de uma sociedade resultam do seu capital social e da forma como o mesmo é valorizado.

De acordo com Bourdieu (1980) o capital social incide sobre os indivíduos e o conjunto de recursos, atuais ou potenciais, que os mesmos possuem face à existência de uma rede de relações do grupo em que se inserem, pelo que o seu volume depende da quantidade de redes de relações que dado indivíduo possui. Ademais, para o referido autor o volume do capital social engloba também o capital económico e cultural, trata-se pois de um capital simbólico que possibilita identificar os agentes individuais e os recursos a que têm acesso. São agentes com características comuns e ligados através de ligações permanentes e úteis. Embora recaia essencialmente sobre o indivíduo, o capital social poderá ser adquirido coletivamente e é através dele que se determina o sucesso ou

insucesso de um sujeito, assim como a posição que ele ocupa na sociedade. Neste sentido, o capital poderá acentuar as desigualdades sociais e cabe às escolas compensar essas desvantagens. De facto, para Bourdieu (1979) estamos perante três estados de capital cultural, isto é, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Desta maneira, um dado indivíduo possui um conjunto de recursos adquiridos, por exemplo a língua, um conjunto de bens materiais e culturais e finalmente recursos proporcionados pela escola, sendo o capital social legitimado pelos grupos sociais dominantes, o que cria situações de desvantagem para os grupos não dominantes. É uma luta por legitimar valores e a posição de cada um.

O capital social assume-se segundo Coleman (1990) como um conjunto de relações que um determinado número de indivíduos estabelecem entre si, as quais permitem uma ação coletiva em prol de certos objetivos comuns e consequentemente alguns objetivos individuais, que só são concretizados coletivamente. De acordo com o mencionado autor é a existência de relações sociais que conduz à concretização de metas comuns, que dificilmente seriam alcançadas sem a cooperação entre os seus membros. Estas relações pressupõem a existência de sentimentos de confiança mútua entre um grupo de cidadãos que se unem e organizam, o que possibilita o acesso a um maior número de recursos e à medida que se intensificam essas mesmas relações aumenta o capital social.

Na opinião de Print e Coleman (2003), o capital social existe no seio dos grupos, determina confiança, origina tolerância, conduz à cooperação, promove atitudes cívicas de respeito pelo outro e prevê a existência de cidadãos ativos e empenhados. O capital social surge como um indicador da eficácia de uma sociedade, uma vez que quanto maior o investimento no capital social maiores os níveis de confiança, participação e cooperação entre os seus cidadãos na procura de uma sociedade democrática. Desta feita, assume-se como um fator positivo, quer individualmente, quer coletivamente, pois para além de ser um bem público é um conjunto de recursos que condiciona o destino de uma dada sociedade, sendo que os sistemas escolares influenciam fortemente o potencial do capital social. Na verdade, a forma como são transmitidos e construídos currículos e proporcionadas experiências definem ou inibem o acesso a uma educação democrática e de qualidade.

Todavia, estará na educação a solução total para a construção de um capital social positivo? Será ou não o capital social um fator positivo na construção de uma educação inclusiva? Será o capital social gerador de controvérsia e de situações de desigualdade e injustiça? Deverão as escolas inclusivas apostar na valorização do capital social ou prevenir o seu desenvolvimento?

Na nossa opinião, a questão reside na forma como os sistemas educacionais são perspectivados e na maneira como são implementados os currículos, sejam eles formais ou informais, pois a educação surge como a grande variável no processo da influência negativa

ou positiva do capital social, uma vez que a informação e orientações transmitidas acabarão por contribuir para esta situação. A educação pode assumir-se como um fator de desenvolvimento de atitudes inclusivas, cívicas, democráticas e igualitárias, ou, pelo contrário, contribuir para formas de exclusão educacional, pois os valores e princípios definidos e incluídos pelo currículo da escola podem ser uma forma de preparar ativamente os alunos para um cenário de justiça, coesão, igualdade e oportunidades, ou podem ser utilizados para produzir situações opostas e de profunda desigualdade, excluindo cidadãos. O capital social apresenta portanto extrema importância no combate à inclusão excludente, desde que utilizado de forma adequada. Este poderá ser uma mais-valia na construção de uma educação inclusiva se não for utilizado para perpetuar e manipular valores contrários e se respeitar a individualidade de cada um e a coletividade de todos.

Desta forma, concordamos com Coleman (1990), pois o capital social deverá incidir essencialmente na rede de relações existentes entre os grupos e nas metas comuns que se atingem face à cooperação e confiança mútua dos pares. Consideramos que é através da criação de uma rede de relações coletiva, coerente e eficaz que se resolvem problemas e apontam soluções sejam elas coletivas ou individuais. Assim, não corroboramos totalmente da perspetiva de Bourdieu (1980), pois consideramos que a questão não deverá incidir somente sobre o indivíduo e o sucesso ou insucesso da sua rede de relações, embora reconheçamos a importância do volume do capital social e o constante domínio dos grupos dominantes, situação essa que visamos contrariar. Apesar da perplexidade do capital social e da sua incontornável importância na ação coletiva e conseguinte sucesso individual de cada um, achamos que o reforço de uma rede de ligações e uma ação coletiva poderão influenciar no seio escolar valores positivos, tais como defendidos por Print e Coleman (2003).

Neste contexto, deverão os valores culturais e geracionais e a expressão territorial de um dado grupo ser considerados na criação de um capital social favorável ao desenvolvimento? Deverá a escola conceber valores dominantes ou aceitar os valores existentes em benefício dos seus alunos? Estas questões serão analisadas nas seções 1.3.2 e 1.3.3.

1.3.2. Os valores culturais e geracionais

Os valores e as ideias variam de cultura para cultura, de geração para geração e de contexto para contexto e definem, de acordo com o nosso ponto de vista, o volume de capital social de um dado grupo de cidadãos. Segundo esta linha de pensamento e com

base na valorização adequada do capital social, os valores culturais e geracionais surgem como deveras importantes na promoção do sucesso coletivo de uma sociedade, uma vez que quanto mais organizado, cooperante e unido for esse grupo mais rapidamente se resolverão problemas e se criarão as condições necessárias para atingir metas comuns conducentes ao sucesso, nomeadamente ao nível educacional. O que nos conduz às seguintes questões: existirão valores universais? Existirá uma só verdade? Estarão os alunos condenados a simplesmente reproduzirem valores pré-concebidos?

Para Freire (2007) num discurso dirigido aos jovens de hoje, afirma que os valores são recebidos num dado tempo e contexto, pelo que é através do conjunto de valores produzidos numa determinada sociedade que se procura o funcionamento da mesma e consequentemente a sua transmissão de geração em geração. Tal conjuntura pressupõe que os jovens tendem a receber e transmitir os valores da sociedade onde se inserem por os considerarem verdadeiros e universais. Contudo, esta situação não inibe o aparecimento de novos valores, pois ao serem desenvolvidos em função de um dado grupo baseiam-se em critérios diferenciados e como tal não coincidem nem de uma sociedade para a outra e nem de um grupo para o outro. O bom e o mau, o certo e o correto não se assumem da mesma maneira e não existe um só valor, uma só verdade. Neste sentido, Santos (2007) afirma que a verdade unívoca e absoluta é resultado da herança da religião e o que existe é uma sucessão de verdades oriundas das intervenções eficazes no mundo, pois uma verdade é um acontecimento.

Segundo Stenberg (2007), cada grupo cultural e geracional partilha entre si valores, atitudes, crenças, expectativas e demonstra comportamentos específicos, pelo que, ao perspetivar-se uma educação inclusiva, a mesma terá que ir ao encontro da valorização própria desses pressupostos. Trata-se de adequar o processo educacional ao contexto cultural de cada grupo de alunos, respeitando as suas culturas e usando-o como um instrumento relevante para o sucesso educativo de todos. Na verdade, uma grande parte dos alunos não reconhece a importância da escola, na medida em que esta parece afastar-se cada vez mais dos interesses e objetivos daqueles e do contexto cultural e geracional em que os mesmos se inserem, pelo que ao reconhecer-se a pertinência desses valores a escola contribui para uma relação de maior proximidade entre professores e alunos, motivando os discentes para o processo de ensino aprendizagem e maximizando o seu potencial.

Na nossa opinião, os valores culturais e geracionais, tal como são definidos por Stenberg (2007), aproximam-se em muito das noções de capital social previamente apresentadas com as quais nos identificamos. Assim, partilhamos da opinião do referido autor, ou seja, deverá ser a escola a ajustar-se aos valores da sua comunidade de modo a

produzir um sistema educativo organizado, em que os seus membros desenvolvem sentimentos de confiança mútua e cooperação face a metas comuns. Promovem-se valores inclusivos, definem-se metas e objetivos comuns baseados em algum aspeto da estrutura social existente num dado local e, como tal, o capital social é adequado e positivo, conduzindo ao combate de situações de exclusão. Esta situação não deverá contudo inibir a existência de regras e normas a respeitar pelos membros de uma comunidade escolar, pelo contrário só se poderá adquirir um sistema organizado através de uma monitorização clara e coerente. Não cabe desta maneira à escola implementar uma cultura dominante baseada em valores comuns e que perpetuam atitudes segregadoras, mas antes aceitar e respeitar os valores heterogéneos da sua comunidade e utilizá-los para concretizar objetivos comuns.

De acordo com Benavente (2010), trata-se de abandonar o modelo autoritário de transmissão e seleção de saberes a fim de contribuir para sociedades que atenuam desigualdades e favorecem soluções reais para os problemas identificados. Com efeito, as sucessivas mudanças em torno do paradigma da educação e forma como a mesma foi perspectivada ao longo dos tempos, acentuam a necessidade de preparar cidadão ativos que compreendam a realidade em que se inserem e consequentemente que possam intervir sobre essa mesma realidade. Não estamos mais perante uma escola elitista em que domina o poder da cultura dominante, como salientado por Bourdieu (1980), mas sim perante uma escola que respeita os valores dos seus discentes e que visa o surgimento de novos valores que possibilitam a construção de uma escola para todos e de todos. Neste âmbito, será a expressão territorial uma forma de produzir situações de igualdade ou desigualdade? De justiça ou injustiça? Segue-se esta abordagem na seção seguinte.

1.3.3. A expressão territorial

Por território entende-se “espaço terrestre, marítimo e aéreo, sobre o qual os órgãos políticos de um país exercem os seus poderes”(Batouxas & Viegas, 1998,p.203). Desta maneira, considerando a existência de valores consoante a sociedade e/ou grupo a que nos dirigimos, a expressão territorial estaria em princípio ligada a uma cultura, porém dada a miscelânea de pessoas e locais com que nos deparamos, em grande medida devido ao constante fluxo de movimentos de um território para outro, tal associação tende a desaparecer. Contudo, dada a especificidade cultural do território rural onde decorreu a intervenção, verificável na seção 3.1, esta expressão territorial poderá assumir-se como um fator decisivo para um sistema educativo igualitário e inclusivo, reforçando a ideia de que

uma cultura está associada a um território e vice-versa, contribuindo para a valorização plena do capital social desse espaço e para o sucesso dos seus alunos.

Para Abramovay (2000), a expressão territorial é primordial para a forma como se conceptualiza e organiza o capital social, pois trata-se de um conjunto de relações com origens históricas, configurações políticas e identidade singular que determina a estrutura, organização e comportamentos coletivos de um território específico. Todavia, o problema reside no facto de se considerar esse mesmo capital social como inexistente em alguns espaços territoriais, sendo que esta ausência e fragilidade condicionam o acesso ao desenvolvimento, ao conhecimento e aprendizagem, inibem o surgimento de oportunidades, quer ao nível educativo, quer social e profissional, e contribuem para um leque de serviços públicos reduzido. Nesta situação estão os territórios rurais cujo potencial não é devidamente aproveitado, mas antes desvalorizado, tal como é o caso do território onde se realizou o presente estudo empírico. São territórios com várias peculiaridades, em que frequentemente é valorizado o trabalho manual em detrimento do conhecimento escolar, uma vez que dadas as difíceis condições destes territórios os mais jovens contribuem para as tarefas do agregado familiar.

É junto do agregado familiar que se centra a aprendizagem voltada para questões de sobrevivência, e que é efetivamente uma aprendizagem para além da escola. Tal descrição assemelha-se profundamente com as características do território onde se insere a EB 2,3 onde decorreu a intervenção, motivo pelo qual partilhamos da opinião de Abramovay (2000), ou seja, existem ainda territórios cujas particularidades permitem afirmar que a cultura está associada a um determinado território e cujos valores culturais e geracionais em tudo se afastam de uma educação inclusiva que promove cidadão ativos e democráticos.

Contudo, será benéfico um investimento nestes territórios? Deverão os governos investir nestas regiões ou simplesmente admitir a disfuncionalidade do sistema no seu desenvolvimento?

Como declara Stoer (2008a), tais territórios não são nem devem ser considerados espaços em decadência, mas antes espaços que necessitam de um profundo investimento e aposta no seu desenvolvimento, no sentido de os revitalizar e melhorar, nomeadamente ao nível educativo. Pois, nem sempre o espaço oficial da escola é plenamente aproveitado pelos discentes e docentes muitas vezes pelas incongruências com a expressão territorial que tal situação representa. No caso concreto da educação, visa-se o desenvolvimento de projetos que potencializem as qualidades destes territórios e que contribuam para uma educação de qualidade, em que os currículos são ajustados a tais realidades e contextos, pois ao pugnar-se pelo reforço de culturas locais numa escola visa-se o princípio da igualdade de oportunidades e pretende-se a promoção de valores cívicos na escola e na

comunidade. Segundo Roldão (1999) a escola tem como obrigação proporcionar projetos curriculares próprios, elaborados com base no contexto e vivências particulares de uma dada população, para que as aprendizagens se tornem significativas e contribuam para a inserção ativa na sociedade e no mundo do trabalho, independentemente das características sociais, culturais e económicas das mesmas.

Freire (2007a) alerta para a necessidade de se reconhecer e valorizar a identidade cultural de cada um, uma vez que a experiência histórica, política, cultural e social são essenciais para a formação democrática de cada um.

A salientar ainda que a inexistência de capital social nestes territórios é frequentemente associada a desvantagens socioculturais e económicas, sendo que tais desvantagens podem influenciar negativamente o percurso escolar dos alunos nestas situação. Tais circunstâncias privam frequentemente crianças e jovens das mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e laboral. Neste sentido, convém realçar que o meio ambiente tem evidente influência nestas questões e a família, a escola, a classe social e a condição económica são aspetos na aquisição do sucesso escolar.

Autores como José Diaz e Juan Resa, citados por Bautista (1997), consideram que os fatores de privação sociocultural e económica são essencialmente fatores biológicos, familiares, e socioculturais. Nos fatores biológicos surgem causas pré-natais, relacionadas com as condições de saúde durante a gravidez e o desenvolvimento do feto e causas neonatais. Nos fatores familiares é de frisar a influência do código linguístico restrito destas crianças, o nível cultural e ocupacional dos pais e o nível socioeconómico da família. Por fim, os fatores socioculturais revelam que a classe social a que determinada criança pertence tem repercussões no seu percurso escolar e a própria escola é frequentemente desajustada da realidade destas.

Pelo que se afirmou, trata-se de valorizar a cultura e expressão específicas destes territórios, a fim de lhes proporcionar oportunidades educativas e profissionais adequadas e pertinentes que possam de alguma forma combater as desvantagens socioeconómicas e culturais evidenciadas. Portanto, concordamos com Stoer (2008a), já que dada a particularidade destes territórios torna-se urgente um investimento que respeite as suas características e contribua para a sua valorização, pois só desta maneira será possível combater os indicadores conducentes à inclusão excludente nestes territórios.

Não obstante, tal como afirmado no início da seção, o fenómeno de globalização com que se deparam as sociedades tende a desmistificar a ideia de uma cultura ligada a um só território, pelo que o recurso à educação inclusiva implica a promoção de noções de cidadania global e a tomada de consciência do papel de cada um no mundo. Com base nesta realidade, assumimos aqui duas perspetivas que à partida poderão parecer

contraditórias, mas que consideramos complementares, a saber: a valorização e respeito pela expressão territorial são pertinentes para aproximar os alunos da escola e assegurar o sentimento de pertença, por outro lado, as noções de multiculturalismo e interculturalidade assemelham-se fundamentais na construção e promoção de uma educação inclusiva e na construção de cidadãos europeus. Neste sentido, fundamentada a primeira ideia, segue-se na seção 1.3.4. os motivos pelos quais consideramos que o multiculturalismo e a interculturalidade devem ser promovidos nos atuais sistemas educativos.

1.3.4. O multiculturalismo e a interculturalidade

Multiculturalismo e interculturalidade pressupõem a criação de igualdade de oportunidades, o conhecimento e reconhecimento de cada cultura a partir de interações diversas e do respeito mútuo, sendo estes os meios necessários para uma educação democrática e o pleno exercício da cidadania.

Com efeito, o conceito de cidadania, segundo orientações do ME (Ministério da Educação [ME] 2011a) aponta para três dimensões, a saber: a cidadania como princípio de legitimidade política, como construção identitária e como um conjunto de valores. Desta forma, a cidadania rege-se pelo estatuto que dado cidadão adquire, ou seja, pelo conjunto de direitos e deveres entre o cidadão e o Estado, quer a nível nacional quer a nível global, pela pertença a uma dada comunidade e a identidade individual e coletiva daí resultante e consequentemente os valores e/ou comportamentos esperados por determinado grupo de cidadãos. A aprendizagem das noções de cidadania pressupõe a vivência da mesma dentro e fora da escola para que cada aluno conheça o espaço em que se insere e sejam criadas as condições para um ambiente de partilha e comunicação plenas, assentes num diálogo intercultural, na aceitação e valorização da diversidade cultural, no respeito pela etnia, religião e origens sociais dos alunos, na participação crítica, cívica e ativa na vida democrática da comunidade e o sucesso educativo de todos.

Segundo Marques (2010), o fenómeno da globalização com que se deparam os sistemas educativos, realça a necessidade de se proceder à criação de uma cultura organizacional de escola que contemple valores democráticos e que possibilite a criação de um sentido de comunidade. Desta maneira, a dimensão global e multicultural a adquirir pelos sistemas educativos poderá ajudar a transpor situações de desigualdade.

De acordo com Santos e Carvalho (1997), estamos perante diferentes vivências, saberes e conhecimentos que se constroem através de um sentimento de descoberta e procura constantes, mediante transformações diversas que impulsionam o sujeito para agir,

pois é através das divergências interculturais que se alargam os horizontes interiores e exteriores dos alunos. Estes compreendem, em contexto real, o significado das aprendizagens, dando respostas às suas necessidades, valorizando diferentes culturas, na verdade, é através de uma comunicação e reflexão permanentes e de um espírito de real abertura que os alunos aprendem a aceitar-se mutuamente e às suas diferenças, contribuindo para sociedades e intervenções organizadas com base na alteridade.

Além disso, como afirma Guilherme (2009), as várias mudanças nas sociedades colocam lado a lado a interação entre o global e o local, ou seja, se por um lado as escolas se deparam com a diversidade, por outro são confrontadas com a sua crescente globalização, pelo que a educação terá que preparar adequadamente os alunos para ultrapassarem barreiras linguísticas, culturais, políticas e raciais, de modo a formar cidadãos com mais capacidades de sucesso. Cabe, segundo Guilherme (2005) aos cidadãos possuir uma cultura multifacetada que lhes faculte o acesso às tecnologias da informação, mas que ao mesmo tempo os torne responsáveis e tolerantes perante a diversidade e a existência de outras culturas e interações, numa perspetiva de empenho e aprendizagem.

Trata-se, desta maneira, na opinião de Villegas (2007), de valorizar e promover o diálogo intercultural entre várias culturas, apesar da existência de uma cultura organizacional de escola, o que contribui para a criação de comunidades mais sólidas e democráticas, pois embora as nossas sociedades se caracterizem pelo multiculturalismo, não se verifica na sua maioria uma interação entre as diferentes culturas existentes, pelo que é urgente a promoção da interculturalidade e respeito pelos outros. Assim, para Guilherme (2009), os indivíduos devem simultaneamente distanciar-se dos conhecimentos iniciais que possuem para desenvolverem uma consciência cultural crítica que lhes permita interagir com outras culturas de forma consistente. Na realidade, para Forsman (2010), os sujeitos tendem a tomar como autênticos os valores e pressupostos que mais se assemelham com as suas vivências, o que na opinião do autor inibe o desenvolvimento e impossibilita a aceitação dos outros.

A forma como se perspetiva e assume a dimensão multicultural e intercultural da educação encontra-se ligada ao contexto histórico e social de cada país, não sendo o caso português exceção. Logo, as profundas alterações sociais ocorridas na sociedade portuguesa no pós 25 de Abril, o aumento do fenómeno migratório e a descolonização dos países africanos apontaram para a necessidade de se valorizar e respeitar a diversidade de culturas existentes e de reforçar um diálogo multicultural e intercultural que respondesse às necessidades de todos. A partir da década de noventa, o interesse por estas questões acentua-se e alguns documentos legais realçam a sua importância, porém nem sempre as escolas procedem à sua operacionalização (Guilherme et al.2006).

No plano da construção de uma educação inclusiva que valoriza a interculturalidade e a multiculturalidade, consideramos que a escola não deve impor valores, apresentando-os como irrefutáveis, pois, como já verificamos, valores certos e errados diferem, pelo contrário, cabe-lhe a difícil tarefa de formar cidadãos reflexivos que se assumam como tal. É nesta perspetiva que se combatem “inclusões de fachada” e se promovem cidadãos que respeitam o global e local, encarando a diversidade como um fator positivo, motivos pelos quais corroboramos das opiniões apresentadas nesta seção. Multiculturalismo e interculturalismo assumem-se como relevantes numa altura em que nos defrontamos com uma pluralidade de culturas e grupos distintos, a aprendizagem não se pode restringir ao espaço de sala de aula, mas basear-se na descoberta e partilha. Assim, a simbiose entre o local e o global desponta como possível e não como uma realidade oposta. Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira surge como instrumento essencial na afirmação de um diálogo intercultural e na aceitação da diversidade, pelo que se irá explorar seguidamente a potencialidade deste recurso na seção 1.3.4.1.

1.3.4.1. A importância do recurso a uma língua estrangeira

Segundo fontes do ME (Ministério da Educação [ME] 1997), o recurso a uma língua estrangeira visa proporcionar o contato com outras línguas e culturas, contribuir para o desenvolvimento da identidade linguística e cultural, promover a interação social mediante a comunicação, respeito pelo outro, entreajuda, solidariedade e cidadania, contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, socio afetivas, estético culturais e psicomotoras dos alunos, desenvolver o espírito crítico, responsabilidade, autonomia e criatividade desses mesmos alunos e potenciar o gosto pela aprendizagem, pela atualização de conhecimentos que não se resumam ao espaço e tempo escolar. Com efeito, pretende-se combinar a aquisição de competências linguísticas com o desenvolvimento pessoal, social e intelectual de cada sujeito, servir as relações interpessoais, promover a interação e socialização, desenvolver a consciência de si e dos outros, promover o respeito por universos socioculturais diferentes, assim como permitir a valorização pessoal e o reforço da autoestima dos seus aprendentes.

Trata-se, na nossa perspetiva, de formar cidadãos globais que se reconhecem e transformam mediante as partilhas e descobertas que efetuam e ao mesmo tempo de respeitar as suas produções locais. Na verdade, ao promover o bilinguismo cultural numa perspetiva de educação multicultural e intercultural confrontamo-nos com a questão da identidade, isto é, estaremos a respeitar a identidade de cada aluno ao promovermos uma

simbiose entre o local e o global ou estaremos a distanciar-nos de uma identidade nacional a favor de uma identidade supranacional e dominante? Segundo Stoer (2008 b) ao vivermos num mundo globalizado é importante saber como podemos preservar uma identidade ou identidades se a(s) estamos a partilhar. De facto, dado que a multiculturalidade e interculturalidade na educação surgem para o autor relacionadas com o fenómeno da globalização e do racismo no ocidente, quanto mais se aproximam diferentes culturas, mais se acentua a sua diversidade e mais complexa se torna a sua abordagem. Neste sentido, o autor propõe uma educação multicultural e intercultural crítica e contra hegemónica, ou seja, que contemple um conhecimento sociológico reflexivo, respeitando o carácter transnacional e local, mediante a existência de um agente educativo relocalizado que é parceiro e não agente privilegiado, o qual promove o bilinguismo cultural. Trata-se de um movimento que visa a solidariedade, cidadania ativa e justiça social, em que a possibilidade de mudança não é controlada pelo sistema, é uma forma de educação que está ela própria sujeita à transformação. De acordo com esta perspetiva, a perda de identidade não se equaciona, pois o sujeito é respeitado em todas as esferas da sua vida diária, individual e coletiva, além disso, o processo de reprodução social e cultural, a cidadania local e sua subjetividade são consideradas, os excessos de regulação reconhecidos e o desenvolvimento local assumido.

Além disso, para Freire (2007b), ensinar pressupõe o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ou seja, todo o sujeito é um ser social e histórico, pelo que se assume como comunicativo, criativo e transformador. Assumir-se não exclui o assumir dos outros, pelo contrário é a “*outredade*” que permite ao sujeito assumir o seu eu. Assim, na nossa opinião, a promoção de uma educação multicultural e intercultural assente no bilinguismo cultural não inibe as identidades locais e nem as globais, elas respeitam-se e complementam-se na construção do eu e do outro.

De facto, para Guilherme (2005) a língua é ao mesmo tempo objeto e sujeito, já que não só permite estabelecer as diferentes relações existentes entre as pessoas e o mundo que as rodeia, como também se assume como o próprio espaço através do qual essas interações ocorrem. Para além disso, é, segundo a mencionada autora, um modo de aprendizagem e de prática moral e política que está estreitamente ligada a questões culturais, políticas e pedagógicas e que contribui para a identidade individual e social. O recurso a uma língua estrangeira enfatiza as questões de identidade, democracia, multiculturalidade e interculturalidade, uma vez que é uma aprendizagem que não se confina às elites ou ao foro metodológico. A sua pertinência reside na sua utilização como meio promotor de uma educação que reconhece o multiculturalismo e a interculturalidade das suas sociedades, pelo que é primordial revitalizar a língua.

No caso concreto da Língua Inglesa (LI), enquanto língua estrangeira utilizada no decorrer da intervenção realizada, esta assume um papel de relevo e torna-se primordial compreender quais as suas finalidades e dimensões de atuação. Ao recorrer-se a esta língua estrangeira específica, pretende-se desenvolver a sua aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de uma comunicação multicultural e intercultural junto da turma CEF.

De acordo com fontes do ME (1997) já mencionadas, a aprendizagem da LI desenvolve-se em torno da interdependência de três dimensões, a saber: dimensão temática, dimensão do eu e dimensão do nós. Potencializa-se a ligação entre o mundo, culturas, saberes, valores, atitudes e expectativas dos alunos e das suas relações com os outros. A aprendizagem desta língua estrangeira revela-se importante para a construção de uma educação inclusiva e promotora do sentido de grupo e de pertença da turma CEF.

Segundo um estudo realizado em escolas gregas (Fay, Lytra & Ntavalagkou, 2010), a utilização em sala de aula da LI poderá contribuir para um maior conhecimento da realidade multicultural e irá potencializar o diálogo intercultural entre sujeitos de diferentes nacionalidades e, como tal, promover o respeito pelo outro e pelas suas características específicas, favorecendo a harmonia, enriquecendo os sujeitos e, por conseguinte, as sociedades e promovendo a diversidade cultural.

Possibilita, para Forsman (2010), o respeito pela diferença, permite interagir com pessoas de outras culturas e com outras características, pois permite aos alunos o distanciamento das normas que haviam assumido como únicas e disponibiliza-os para o conhecimento dos valores, atitudes, crenças e comportamentos dos outros, tornam-se mais recetivos à aprendizagem e ao conhecimento e desenvolvem atitudes e competências interculturais numa perspetiva multiculturalista.

Neste âmbito, consideremos que o recurso à LI possibilitará a construção de um sentido de pertença no seio do grupo da turma CEF, contribuindo para o respeito da sua identidade local e reforço da identidade global, potenciando o desenvolvimento pessoal, social e académico dos seus alunos e permitindo-lhes assumir o seu eu na “*outredade*” dos outros como afirma Freire (2007b).

Os aspetos mencionados e as ações levadas a cabo internacionalmente para promover uma educação inclusiva e por conseguinte prevenir situações de exclusão e de desrespeito pela identidade local, viriam também a influenciar fortemente o contexto português e o seu sistema educativo como se irá verificar na seção 1.4.

1.4. A Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, tal como sucedeu um pouco por todo o lado, o movimento da educação inclusiva foi alvo de múltiplos avanços e recuos, de variadas contradições e problemáticas. Tal como referido e assumido em inúmeras declarações e convenções internacionais, trata-se de uma questão central e de acordo com fontes do ME (Ministério da Educação [ME] 2011b), as políticas educativas têm respeitado as orientações internacionais. Esta é uma realidade bastante recente e que é fruto de uma série de alterações ao nível da legislação e das próprias conceções culturais do nosso país, pois a Educação Especial foi durante muito tempo considerada uma forma de ensino paralelo, era uma simples modalidade de apoio. Deveria ser premissa obrigatória a implementação de um sistema educativo baseado na igualdade de oportunidades e no acesso a uma educação de qualidade para todos, mas como afirma Correia (2008) nem sempre foi prioritária para os nossos governos, embora seja de carácter obrigatório.

Segundo fontes do ME (2008), o nosso país considerou durante muito tempo as questões das NEE como sendo um problema de cariz individual, pelo que qualquer que fosse a dificuldade de aprendizagem, esta era tratada de acordo com o mesmo quadro institucional e político. Tal atitude produziu consequências prejudiciais para o sistema educativo português, pois foram criados pressupostos para gerar um subsistema que contribuía fortemente para situações de exclusão e profunda desigualdade social e educacional. Verificou-se uma total desresponsabilização das estruturas educativas em vigor, uma rotulação e aumento descontrolado de um determinado grupo de alunos com NEE, independentemente da tipologia das suas dificuldades de aprendizagem, e a colocação num subsistema do qual não regressavam. Desta maneira, tornava-se mais urgente um maior número de profissionais para atender a este grupo restrito de alunos, o que gerava um ciclo vicioso, pois quantos mais profissionais eram precisos, mais alunos eram acolhidos e vice-versa, deixando frequentemente de fora casos mais problemáticos.

Sanches e Teodoro (2006) alertam para a existência de uma rápida adesão ao movimento da inclusão em Portugal com a publicação do Despacho 105/97 de 1 de Julho, que regulamenta os princípios da inclusão. Tal situação foi marcada por retrocessos significativos e verificáveis na legislação subsequente ao referido despacho, a qual confirma as oscilações em vez da aplicação dos princípios enunciados por aquele, apesar da sua republicação. Esta questão foi posteriormente agravada com a publicação do Decreto-Lei 20/ 2006 de 31 de Janeiro, em que se recua em muito ao nível do discurso e das práticas que visavam uma escola inclusiva. Correia (2003) considera que estas contradições na

legislação são sucessivas e alvo de grande preocupação, sendo a legislação imprecisa e muitas vezes não regulamentada ou aplicada.

São vários os paradoxos, por exemplo, o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto expressava a sua oposição à categorização de alunos com NEE, mas não dava indicações sobre as problemáticas que as NEE englobavam. Tal oposição à categorização é colocada de parte com o relatório *Organisation de Coopération et de Développement Économiques*, de 2000, no qual Portugal é nomeado por referência a essa mesma categorização das NEE. Para Correia (2003, 2008), as dificuldades de aprendizagem não eram reconhecidas como uma categoria das NEE na nossa legislação, embora referidas no mencionado relatório. Pode-se frisar um outro exemplo, o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que define as condições para a habilitação da docência, mas não salienta a importância de formação dos docentes. Até esta altura a inclusão não passava do discurso, originando interpretações variadas e impossibilitando soluções reais e resultados concretos. Porém, foi implementado um Plano de Ação de 2005 a 2008, conforme dados do ME (2009), já que uma nova geração de políticas sociais verificadas por toda a Europa rapidamente teriam as suas repercussões em Portugal, afigurando-se a necessidade de todos acederem aos seus direitos de cidadãos. A legislação portuguesa que regulamentava a inclusão de alunos com NEE foi reestruturada e seria geradora de mudanças no atual contexto educativo português, tal como se irá verificar na seção seguinte.

1.4.1. Atualidade e importância no atual contexto educativo

Com a reestruturação legislativa contemplada no decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, parecia finalmente que iriam ser criadas as condições necessárias para a implementação da educação inclusiva em Portugal e reconhecida a sua importância.

O referido decreto-lei apresenta alguns aspetos positivos, mas reflete várias incongruências quanto aos pressupostos da criação de uma educação inclusiva. Prevê, segundo dados do ME (2008), a transição para a vida pós - escolar dos alunos com NEE permanente, assegura a confidencialidade no processo de atendimento e prevê a criação de departamentos de Educação Especial nos agrupamentos em que inserem (DL 3/2008 de 7 de Janeiro). Por sua vez, são reconhecidas as diferentes tipologias de NEE e procede-se desta maneira à distinção entre alunos com NEE de baixa intensidade e alta frequência e de alta intensidade e baixa frequência. Porém, nem só de aspetos positivos é constituído o supracitado decreto e é novamente preconizada uma vasta gama de repostas educativas que definem as medidas educativas para os alunos com NEE, embora as mesmas não pareçam diferir da anterior legislação. Com efeito, para Silva (2009c), no que se refere às

medidas educativas, o decreto-lei 3/2008 não difere muito do decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto que veio revogar, a saber: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

A implementação deste decreto viria a contribuir novamente para uma série de incongruências quanto à sua aplicação. Apesar de se afirmar que o referido decreto visa assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos segundo fontes do ME já citadas (2008), Correia (2008) afirma que nem todos os alunos com NEE permanentes são abrangidos por aquele, mais de 90% dos alunos com NEE são excluídos dada a insistência em limitar o atendimento às NEE dos alunos surdos, cegos, com autismo e multideficiência, para já não se referir os alunos com NEE temporárias. Por exemplo, não são incluídos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, discalculias, disgrafias e dispraxias), bem como alunos com problemas intelectuais (deficiência mental), com perturbações emocionais e do comportamento graves, desordens por défice de atenção e problemas de comunicação, apesar de serem NEE permanentes. O decreto em questão, segundo o mencionado autor, parece discriminar grande parte dos alunos com NEE mediante a insistência no recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que visa determinar a elegibilidade ou não de dado aluno para os serviços de Educação Especial. Com efeito, perante tal classificação, um grande número de alunos são colocados de parte e a própria forma como se processa a classificação dá origem a múltiplas dificuldades, uma vez que confere extrema subjetividade ao processo, isto é, a recolha de informação é feita com base numa escala gradativa e não numa lista de verificação como erradamente é afirmado, sendo que tal panorama é gerador de confusões e varia consoante a pessoa que recolhe a informação. Para Silva (2009a), trata-se de um documento da área da saúde que em vez de avaliar classifica, o que implica que a resposta aos alunos em termos deste modelo se distancie dos valores da educação inclusiva.

Continuamos perante um modelo clínico que categoriza e classifica, embora as fontes do ME (2008) afirmem que estamos perante um progresso ao nível da intervenção a realizar, já que o enfoque não recai nem sobre o paradigma individualista nem social que se baseava o problema no foro médico e nas estruturas. Porém, é uma classificação “cujo uso em educação a investigação não aconselha, enfim, por todo um conjunto de circunstâncias que leva a atendimentos ineficazes promotores de insucesso” (Correia, 2008, p. 70) e que não está adaptado ao seu público-alvo, nem ao contexto do nosso país. Trata-se de uma versão para adultos. Perante esta classificação e os aspetos já apontados, este novo decreto não apresenta grande novidade face ao decreto-lei que veio revogar como já mencionado, com exceção da sua aplicação ao ensino privado e a impossibilidade de as

escolas rejeitarem a matrícula com base nas dificuldades dos alunos com NEE permanentes. Por sua vez, não se operacionalizam conceitos no decreto, o que dá azo a múltiplas interpretações e confusões. Note-se que o Decreto-Lei 3/2008 ainda se encontra em vigor e a regulamentar os serviços a alunos com NEE, embora seja para Correia (2008) uma lei incoerente e confusa que não faculta orientações precisas.

Apesar das múltiplas discrepâncias, é evidente uma nova conceptualização do processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE, sendo que os pais e os profissionais da educação eram agora confrontados com a necessidade de adotar medidas que garantissem o direito à igualdade de oportunidades, pelo que era vital a promoção da educação inclusiva no atual contexto educativo nacional, cuja aplicação se analisa na seção ulterior.

1.4.2.Promoção da educação inclusiva no contexto nacional

Segundo os resultados do Plano de Ação 2005-2008, o ME (Ministério da Educação [ME] 2009) afirma que houve uma evolução na promoção e implementação da educação inclusiva no contexto nacional.

Com base na referida fonte, em 2005 verificava-se uma quase inexistência de formação contínua e/ou especializada na área de Educação Especial e a inexistência de um sistema rigoroso de referenciação e de identificação de necessidades específicas. Para além disso, ocorria uma tardia referenciação por parte dos serviços de saúde, verificando-se uma desajustada organização e distribuição dos recursos educativos especializados, bem como um desvirtuamento do conceito de NEE. Mas, com a reestruturação e implementação de novas medidas de ação, verificaram-se as seguintes alterações: implementação de um plano de formação contínua e de cursos especializados para docentes, formação para assistentes operacionais, a criação de unidades de apoio especializado e de uma rede de escolas e agrupamentos de referência para problemáticas de baixa incidência e alta intensidade, a constituição de uma rede de Centros de Recursos para Inclusão (CRI), a elaboração de protocolos com entidades e instituições a fim de rentabilizar os recursos especializados já existentes, conforme disposto pelo decreto-lei 3/2008 e pelo decreto-lei 21/2008 de 12 de Maio, que procede a algumas alterações ao 3/2008.

A CIF é considerada como um instrumento precioso e, como tal, tem procurado a sua atualização através de uma versão para crianças e jovens, adequada ao contexto nacional e em articulação com especialistas, reconhecendo desta forma as limitações do modelo. Procedeu-se à elaboração do Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa e

formação de respetivos formadores na área, como verificável no decreto-lei 21/2008 de 12 de Maio, à criação de Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (CRTIC). Acrescentar que o acompanhamento e avaliação da implementação destas medidas também foram considerados, pelo que foi criada uma equipa para efetuar essa mesma avaliação. Estas medidas ao nível das tecnologias da informação, previstas pelo decreto-lei 3/2008, e sua conseguinte aplicação, são verificáveis na legislação, nomeadamente através da Resolução de Conselho de Ministros nº110/2003 de 12 de agosto, que aprova o Programa Nacional para a Participação de Cidadão com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação; nº120/2006 de 21 de setembro, o qual aprova o primeiro Plano de Ação para a Integração de Pessoas Com Deficiências ou Incapacidades (PAIPDI) para os anos de 2006 a 2009; nº 88/2008 de 29 de maio, que efetua a primeira revisão ao PAIPDI de 2006-2009; nº 51/2008 de 19 de março, que garante o acesso a computadores adaptados a alunos com NEE no âmbito do programa escola.

Foram ainda elaborados manuais de apoio à prática docente pelo ME, organizadas ações de formação e seminários e criados grupos de trabalho, a fim de delinear práticas de atuação e contribuir para a criação de projetos. Não obstante, “seria uma ingenuidade pensar que a realidade muda por decreto e que os problemas se evaporam de um momento para o outro” (ME, 2009, p. 16), pelo que a reestruturação iniciada representa apenas um novo rumo e os alicerces para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Segundo Correia (2008), o ME tem fornecido orientações que na maioria das vezes são contraditórias e que contrariam a legislação em vigor, o que contribuiu para um clima de insatisfação e inércia em que os pais dos alunos verificam a incapacidade do sistema em fornecer respostas adequadas e no qual os docentes não sentem o apoio do sistema.

Para Sanches (2000) existe uma distância considerável entre as mudanças transmitidas pelos normativos existentes e as práticas concretas das escolas. Embora seja notória uma modificação na forma como tem sido promovida a educação inclusiva, tal como é verificável no Plano de Ação 2005-2009 do ME (2009), ainda é necessário uma modificação considerável, de modo a que se proceda à promoção e implementação da educação inclusiva para todos e não só para alunos com deficiência.

Torna-se segundo Correia (2008), necessário um diálogo permanente entre todos os intervenientes, um maior envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos e a constituição de uma rede de recursos humanos e serviços variados e adequados. Sanches (2005) realça a importância da formação de docentes e da investigação-ação no âmbito da orientação das práticas educativas e na dinamização de profissionais mais atentos e reflexivos. Para Kronberg (2003) é através da ação que se proporciona a reflexão, mudança e conseguinte conhecimento da realidade social. Independentemente das mudanças

positivas preconizadas, é imprescindível passar da teoria à prática, pois não nos podemos ficar por meros discursos retóricos, é preciso o conhecimento adequado da realidade social das escolas. De facto, consideramos que só através de uma diferenciação pedagógica poderá ser concebida uma educação inclusiva que se ajuste a um dado contexto educativo e a um grupo de alunos concreto como é o caso da turma CEF. Assim, evidenciadas as questões em torno da conceção da educação inclusiva, segue-se, a explanação das características e operacionalização da diferenciação pedagógica na seção 1.5.

1.5. Diferenciação Pedagógica

A diversidade do público com que as escolas se defrontam diariamente já não permite ensinar a todos como se de um se tratasse. É atualmente impossível considerar que todos os alunos de uma turma são parecidos e têm as mesmas ambições e expectativas. Os alunos apresentam, na sua generalidade, ritmos, estilos e capacidades diferentes de aprendizagem, assim como interesses variados e percursos pessoais e culturais diversos. Com efeito, visa-se através da diferenciação pedagógica disponibilizar aos alunos variadas formas de obter informação e de refletir sobre a sua aprendizagem, pelo que as diferenças específicas de cada aluno se tornam elementos primordiais.

A diferenciação pedagógica surge como forma de resposta aos múltiplos desafios que os alunos apresentam e embora nos últimos anos tenha sido amplamente preconizada a necessidade de se aplicar um ensino diferenciado nem sempre a sua operacionalização é realizada de forma adequada, muitas vezes devido a um profundo desconhecimento do que é e não é a diferenciação pedagógica. Segue-se pois, nas seções 1.5.1. e 1.5.2., a explanação do que é efetivamente um ensino inclusivo diferenciado e como se processa a sua operacionalização no contexto de sala de aula.

1.5.1. Fundamentos e características da diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica apresenta-se segundo Niza (1996) como o procedimento mais adequado para assegurar a valorização e respeito das características individuais de cada um no seio de escolas inclusivas, ou seja, esta conceção visa o sucesso educativo de cada aluno e define-se como o procedimento que visa utilizar um conjunto diversificado de meios, processos de ensino e aprendizagem que permitiram a todos os discentes, independentemente da idade, aptidões ou comportamentos, agrupados numa

turma, atingir por vias diferentes objetivos comuns, respeitando os estilos de aprendizagem de cada um.

Para Perrenoud (1999), a diferenciação pedagógica inclusiva reside na adequação de estratégias de ensino utilizadas pelo professor, a fim de se aproximar das estratégias de aprendizagem dos alunos, não se limitando à diferenciação curricular. Além disso, só uma pedagogia diferenciada inclusiva poderá permitir uma intervenção adequada e ativar as desigualdades justas.

Trata-se de acordo com Tomlinson (2008), de contribuir para níveis mais elevados de conforto, empenho e interesse por parte dos alunos, mediante a criação de ambientes que respeitem as suas diferentes necessidades e que proporcionem o seu desenvolvimento. Segundo o referido autor, compete aos professores saber o que é exatamente o ensino diferenciado e o que não é, de que forma e modo é que este tipo de ensino poderá ser adequado a um determinado grupo de alunos, como planeá-lo com base na variedade dos perfis de aprendizagem, interesses e níveis de preparação dos alunos e ao mesmo tempo criar contextos educativos que aceitem a diferença como um valor, independentemente das formas que ela possa assumir. São facultadas maneiras diversas de apreender conteúdos, compreender ideias ou desenvolver escolhas para uma aprendizagem verdadeiramente eficaz.

Nesta perspetiva, o ensino diferenciado não é individualizado, pois não consiste em cada aluno de uma turma realizar uma tarefa diferente. Com efeito, aquele facultya diferentes vias de aprendizagem e parte de uma aprendizagem simultaneamente significativa para todos. Este tipo de ensino não é desorganizado, pelo contrário implica uma gestão e organização meticulosa, em que todos se respeitam e orientam com base em objetivos específicos. Para além disso, não se deve encarar como mais uma forma de alcançar grupos homogéneos, pelo contrário visa a formação flexível de grupos de trabalho consoante a sua heterogeneidade para que todos saiam beneficiados. Assim, ensino diferenciado não é organizar a aprendizagem por níveis de complexidade e/ou facilidade mediante os perfis de aprendizagem dos alunos e nem proceder a uma avaliação com mais ou menos rigor, pois tal atitude revela-se ineficaz. Na verdade, multiplicam-se os percursos de aprendizagem em função das diferenças existentes nos alunos, tanto no plano dos seus conhecimentos anteriores, dos seus perfis pedagógicos, dos seus ritmos de assimilação, como das suas culturas e dos seus centros de interesse. É um ensino pró-ativo, uma vez que, ao reconhecer que os alunos têm diferentes necessidades, são facultadas diferentes vias de aceder à aprendizagem e, desta maneira, a planificação a elaborar terá que englobar essas diferentes necessidades, sendo que serão feitos ajustes se preciso. É

qualitativo e não quantitativo, pois diferenciar não é atribuir mais tarefas a uns e menos a outros; é ajustar a natureza do trabalho ao perfil do aluno.

Por sua vez, o referido autor afirma que a avaliação se torna contínua, dado que é feita previamente para aferir as características particulares de cada aluno e ao longo de todo o processo sob diversas formas, pelo que as atividades vão sendo preparadas e ajustadas de acordo com os dados adquiridos pelo docente e o produto final é o resultado das aprendizagens do aluno. O ensino diferenciado tem as suas origens no processo de avaliação, proporciona abordagens múltiplas ao nível do conteúdo, processo e produto (o que os alunos aprendem, como aprendem e como demonstram o que aprendem), pelo que se centra no aluno, o qual participa ativamente nas decisões e assume a responsabilidade das mesmas. Trata-se, então, de uma mistura de ensino direccionado para o grupo-turma, para o pequeno grupo e o ensino individualizado, pois um dado grupo coeso inicia uma abordagem e sai em pequenos grupos ou individualmente a fim de recolher informação. Depois, o grupo volta a reunir-se para partilhar e cumprir tarefas. Face à planificação atempada contribui-se para o desenvolvimento educacional de todos os alunos através de um ensino orgânico e dinâmico, em que alunos e docentes aprendem juntos e colaboram, embora assumam papéis diferentes. Marchesi (2001) afirma que no processo de aprendizagem de qualquer aluno é primordial ter em conta três aspetos: os seus conhecimentos prévios, a sua atividade mental construtiva e a sua motivação para aprender.

A diferenciação pedagógica visa pois assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que lhes sejam proporcionadas experiências educativas variadas, que lhes permitam desenvolver capacidades e áreas de conhecimento essenciais, com base nas características individuais. Uma sala de aula que se caracterize pela implementação da diferenciação pedagógica apresenta características particulares que justificam a sua operacionalização, como se verificará na seção seguinte.

1.5.2.Operacionalização em sala de aula

A operacionalização em sala de aula exige uma mudança de paradigmas na busca de um ensino benéfico, quer para alunos, quer para professores, pelo que estes partilham responsabilidades, aprendem juntos e colaboram entre si. Pretende o respeito pelos níveis de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos seus alunos e a planificação de atividades que vão ao encontro a esses mesmos níveis como já referido.

Na opinião de Tomlinson (2008), é o professor, ao longo do processo de aprendizagem, que se assume como organizador das oportunidades de ensino, sendo que

procura a melhor maneira de avaliar o nível de preparação dos alunos para diagnosticar as suas necessidades, aferir quais os seus centros de interesse, proporcionar-lhes vias variadas de acesso à informação, experiências educativas benéficas e, nesse sentido, organizar a sala de aula adequadamente. Este terá que ser objetivo, considerar a avaliação como a estruturação essencial para a planificação a realizar, promover o espírito crítico e criativo dos seus alunos, organizar aulas motivantes que primem pelo equilíbrio das tarefas escolhidas por si e pelos alunos, organizar o currículo numa perspetiva de diferenciação e flexibilidade, gerir o tempo de forma flexível, acompanhar a evolução dos seus alunos e desenvolver uma noção de continuidade na sala de aula.

Neste âmbito, o ensino diferenciado terá que ser, segundo o mencionado autor, planeado de acordo com três pressupostos, ou seja, os níveis de preparação, interesse e perfis de aprendizagem dos alunos. A diferenciação ao nível da preparação visa a planificação de diferentes tarefas que se podem englobar do básico ao mais complicado, do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, de uma faceta única a múltiplas facetas, de mais estruturadas a mais abertas, de menor a maior autonomia, da lenta à mais rápida. Assim, o aluno sai progressivamente da sua zona de conforto, o que lhe permite progredir para áreas desconhecidas. Por sua vez, ao nível do interesse, os conteúdos deverão ser orientados em torno dos interesses e escolhas dos alunos, de forma a motivá-los e mantê-los empenhados no seu processo de aprendizagem, pelo que as aulas poderão ser planificadas em função de grupos ou centros de interesse. Por fim, ao nível dos perfis de aprendizagem, o objetivo é proporcionar aos alunos diferentes formas de perceberem qual a melhor maneira de aprender individualmente: deste modo, o estilo de aprendizagem, a inteligência preferencial, o género e cultura do aluno podem contribuir para a definição do perfil de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o contexto de aprendizagem é, para Leitão (2010) marcado pelo sentimento de pertença, respeito e colaboração. Ademais, para Lopes e Silva (2009) visa-se o desenvolvimento e sucesso mútuos em que todos e cada um contribuem para esse sucesso, pelo que é importante que os alunos e os pais sejam preparados para esta rutina com os valores tradicionais da escola, de modo a compreender mais facilmente a sua importância e colaborarem no processo.

Partilhamos da perspetiva de Tomlinson (2008), Leitão (2010) e Lopes e Silva (2009), pois só através de uma planificação estruturada em torno dos três níveis mencionados, na perspetiva de um sentimento de pertença e com base na colaboração de todos os intervenientes, poderá a escola adequar-se a todos e o ensino tornar-se mais motivador e gratificante para os docentes. Portanto, consideramos a diferenciação pedagógica fundamental para o sucesso da turma CEF, pelo que, de entre os diversos

recursos disponíveis, nos centraremos na aprendizagem cooperativa como forma de promover o sentimento de pertença, coesão e colaboração entre o grupo/turma, como verificável na seção 1.6.

1.6. A Aprendizagem Cooperativa

Atualmente investigadores e docentes, segundo Lopes e Silva (2009), afirmam que a aprendizagem cooperativa é uma importante estratégia na implementação de uma educação inclusiva, uma vez que permite o afastamento da metodologia tradicional da escola, que privilegiava as aprendizagens conceptuais organizadas em torno do individualismo e competição e que frequentemente contribuía para a exclusão e inadaptação dos alunos, assim como possibilita a criação de um ambiente baseado no respeito pelo multiculturalismo e diversidade. Esta não deve ser considerada como a solução para todos os problemas educativos existentes nas escolas, no entanto, terá que ser operacionalizada como uma alternativa à escola de cariz tradicional, pois promove e facilita a inclusão, pois assume-se como “uma arma importante na luta contra a marginalização, os preconceitos, estereótipos e discriminações” (Leitão, 2010, p.49), e contribui para a criação de um ensino eficaz e de qualidade.

Todavia, de acordo Sanches (2005) não é suficiente coabitar num mesmo espaço físico com a multiculturalidade e diferença para eliminar os preconceitos, é necessário uma interação positiva, que se revele responsável e dinâmica.

Para Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa só adquire real significância quando baseada no questionamento constante das suas práticas, já que se pretende que alunos e professores trabalhem em conjunto numa perspetiva de ajuda mútua e interação.

Cabe a cada docente adquirir o conhecimento científico e formação adequados para a utilização de uma aprendizagem cooperativa que vise a valorização da aprendizagem de competências sociais elaboradas a partir de atividades colaborativas. Trata-se de compreender, organizar e utilizar corretamente a aprendizagem cooperativa e os seus fundamentos teóricos, que se apresentam na seção seguinte.

1.6.1. Fundamentos e características da aprendizagem cooperativa

Como declarado por Lopes e Silva (2009), e ao contrário do que se poderia supor, a aprendizagem cooperativa não é uma ideia moderna, mas antes um conceito bastante antigo. Já no Antigo Testamento, no livro de Eclesiastes, é possível encontrar uma passagem que referencia a vida em comum, para além disso, personalidades como Sócrates, Séneca, Comenius, Vygotsky, Dewey, entre outros, apontam e reconhecem a necessidade de um trabalho organizado e coordenado no sentido de se alcançar uma meta comum.

Os autores acima referenciados afirmam ainda que para Fathman e Kessler (1993) a aprendizagem cooperativa consiste no trabalho em grupo devidamente estruturado e organizado para que se verifiquem interações e trocas de informações entre os seus elementos; para Johnson, Johnson e Holubec (1993) é um método de ensino que utiliza a criação de pequenos grupos de trabalho para maximizar a aprendizagem; e também, Balkcom (1992) declara que é uma estratégia de ensino através da qual cada elemento de um pequeno grupo tem um nível de capacidades distinto, pelo que são usadas atividades variadas num ambiente de realização.

Desta forma, estamos na opinião de Lopes e Silva (2009), perante um conjunto de métodos cooperativos, sejam eles diretos ou conceptuais e torna-se imprescindível a responsabilidade individual e de grupo, pois todos os alunos ajudam ativamente no processo de aprendizagem ao agirem como parceiros entre si e com o docente na construção do conhecimento. Pretende-se que todos aprendam juntos de forma a se fortalecerem individualmente e, assim, o grupo assume a responsabilidade dos objetivos a alcançar e cada elemento do grupo cumpre a sua parte do trabalho comum.

A interdependência positiva assume-se como fundamental, dado que é um processo sinérgico em que o todo é maior do que a soma das partes, pois criam-se situações de aprendizagem em que é maximizada a aprendizagem de todos os elementos do grupo através da partilha de recursos, apoio mútuo, definição de papéis (dependendo dos objetivos, tarefas e idade dos alunos) e recompensas, os alunos tomam consciência de que cada um é bem-sucedido se os outros forem. Por sua vez, o desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica de grupo face ao processo de avaliação do grupo permite delinear as ações negativas ou positivas dos diferentes membros e proceder a mudanças que se revelem necessárias. Ao proceder-se à avaliação, os alunos sentem-se envolvidos em todo o processo e trabalham a partir da definição dos problemas. São aprendidas as competências académicas, mas também as sociais, que permitem interagir

eficazmente com todo e qualquer colega. Portanto, é valorizada a interação estimuladora de preferência face a face, possibilitando que os alunos trabalhem juntos, promovam o sucesso de todos e estabeleçam as relações necessárias para a promoção de valores pluralistas.

São realçados benefícios sociais, psicológicos, académicos e na avaliação, mas alguns riscos ou desvantagens podem advir da aprendizagem cooperativa. Corre-se, portanto, o risco de ocorrer uma dispersão da responsabilidade e de alguns alunos usufruírem do trabalho dos outros, portanto os alunos devem ser individualmente responsabilizados pela sua aprendizagem ou cada membro do grupo deverá ser responsável por uma parte da atividade coletiva. Os alunos tendem a valorizar mais o processo do que o procedimento, podem procurar mudar a dependência do professor para a dependência de um elemento do grupo, assim como a criação de estatutos e a valorização da aprendizagem conceptual em detrimento da socialização e relações interpessoais.

Com base no que se afirmou, a cooperação assenta para Salvin (1995, citado por Lopes & Silva, 2009) em quatro perspetivas teóricas, a saber: perspetiva da motivação, de coesão social, cognitivas de desenvolvimento e de elaboração.

Ademais, note-se que a aprendizagem cooperativa pode ser definida de forma diferente consoante o autor, porém permite que todos os alunos trabalhem juntos e que partilhem a informação, dado que “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, (...) para atingir metas comuns” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).

A aprendizagem cooperativa assume-se para Leitão (2010) como uma metodologia através da qual os alunos e restantes parceiros se ajudam no sentido de melhorar o seu processo de aprendizagem. Os alunos aprendem uns com os outros cooperativamente, articulando-se conteúdos e valores educativos, de solidariedade, de ajuda mútua, de cidadania, respeito pelos direitos e características dos outros e promove-se o espírito de tolerância a partir dos saberes e experiências dos alunos, bem como a aceitação da diversidade e o respeito pelo outro, fomentando as relações entre discentes. Neste âmbito, é primordial a interdependência de objetivos, tarefas, recursos, papéis e recompensas, ou seja, todas as atividades são organizadas com base em objetivos comuns, as tarefas são divididas e coordenadas pelos elementos dos grupos, os recursos geridos e partilhados entre os membros do grupo e/ou outros grupos, os papéis dos diferentes membros são geridos e definidos em função das tarefas a realizar e as formas de recompensa definidas *a priori* por alunos e docentes. Procede-se a uma avaliação dos procedimentos do grupo, sendo que todos participam face à auto, hetero e coavaliação de todo o processo. Neste sentido, a distribuição da autoridade ocorre entre o aluno e o docente e os alunos desenvolvem processos de autorregulação das aprendizagens.

Por outro lado, assiste-se a uma maior eficácia de aprendizagem no reforço da autoestima, no desenvolvimento das relações interpessoais, na aceitação da diferença, no aumento do pensamento crítico e reflexivo, na construção de uma cultura relacional em sala de aula com reflexos num maior desempenho académico dos alunos e dos grupos e níveis mais elevados de realização. Contudo, permanecem dúvidas quanto ao benefício por parte de alunos com maiores e menores competências e capacidades perante a sua inserção num grupo, embora as informações aqui apresentadas sugiram que todos podem beneficiar da aprendizagem cooperativa.

De acordo com Sanches (2005), os vários elementos do grupo são corresponsabilizados pelas variadas tarefas e materiais a usar, estão todos dependentes uns dos outros para atingir o sucesso final, pois não podem ser bem-sucedidos sem o apoio dos restantes elementos do grupo e ninguém terá sucesso a não ser que todos tenham (interdependência positiva), e são criadas as mesmas oportunidades para todos e cada um dos elementos do grupo.

O docente é responsável pela planificação, organização e controle necessário, para que a aprendizagem cooperativa seja uma vantagem para a heterogeneidade de alunos, contando aquele com múltiplos métodos de aprendizagem cooperativa que deverão ser devidamente organizados e que se analisam na seção 1.6.2.

1.6.2. Métodos de aprendizagem cooperativa

Face à importância da aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) afirmam que o conhecimento de métodos adequados ao público a que destina se revela de grande necessidade. Estes deverão ser devidamente analisados pelos docentes antes da sua implementação e utilizados inicialmente em períodos de curta duração a fim de possibilitar o desenvolvimento do espírito de grupo e permitir aos alunos adquirir as competências sociais necessárias ao trabalho cooperativo. A salientar que, quando não se verifica a existência de competências sociais, as mesmas devem ser ensinadas aos alunos, pois, se as mesmas não forem implementadas previamente, os alunos não serão capazes de cooperar eficazmente, como se irá verificar aquando da intervenção.

Perante a panóplia de métodos existentes, não se irá debruçar esta abordagem sobre todos, até porque tal pretensão seria morosa e desnecessária, mas antes em dois métodos formais específicos, nomeadamente “Aprendendo Juntos” e “Investigando em grupo”, abordados e sugeridos por Lopes e Silva (2009). Na verdade, com base na análise prévia da turma sobre a qual se debruçou a intervenção, considerou-se que estes dois

métodos seriam os mais adequados inicialmente para promover o espírito de grupo e contribuir para a criação de valores educativos necessários à aprendizagem cooperativa, na medida em que se tratava de uma turma com um grande défice de competências sociais. Foi primeiramente necessário facultar-lhes as referidas competências de modo a promover o trabalho de grupo e só depois seleccionar os métodos adequados para o sucesso e eficácia dos grupos. Porém, ao iniciar-se a intervenção revelou-se necessária a aplicação de dois métodos informais, como se irá concluir na seção 4.2.2.4, a saber: “Círculos Concêntricos” e “Mesa Redonda”.

O primeiro método formal mencionado “Aprendendo Juntos” (Johnson, Johnson e Holubec, 1999, citado por Lopes & Silva, 2009) é um método que se adequa a qualquer ano de escolaridade e à maioria das áreas de estudo. O mesmo realça essencialmente a aquisição de técnicas de interação positiva em vez de incidir na matéria a lecionar, ou seja, os conteúdos não deixam de assumir um papel importante, porém este método visa compreender e promover as interações positivas num dado grupo e desta maneira possibilitar a aquisição e desenvolvimento de competências sociais. Trata-se de obter grupos cooperativos eficazes. Cabe ao docente promover um ensino explícito, supervisionar os grupos e intervir junto dos mesmos para que se verifique a reflexão e conseguinte aquisição de competências sociais. Por sua vez, a atribuição de papéis e tarefas revela-se de extrema importância, pois fornecem as bases para que os alunos se ajudem mutuamente e se responsabilizem, favorecendo a interdependência positiva. Note-se também que, ao procurar-se a reflexão, os alunos tomam consciência dos procedimentos do processo e das mudanças a realizar. Neste sentido, o método deverá ser organizado de forma a promover a interdependência positiva, interações positivas, responsabilização, competências sociais, capacidade de trabalhar em grupo e reflexão em grupo. Este método é composto por cinco etapas: escolha da lição, tomada de decisões (constituição dos grupos, definição de papéis, disposição da sala, material), distribuição da tarefa, acompanhamento do desenrolar da aula e avaliação dos resultados.

Relativamente ao segundo método formal mencionado, “Investigando Juntos”, este incide sobre a ideia de que tanto no contexto social como intelectual a aprendizagem escolar deve englobar os valores que defende, pois a cooperação vivenciada em sala de aula torna-se vital para encarar os problemas diários em democracia. Este método só poderá ser implementado num contexto que reconheça e promova a importância do diálogo interpessoal e a dimensão sócio-afectiva da aprendizagem e assenta numa planificação comum, elaborada pelos alunos. Note-se que os procedimentos a adotar na construção de uma planificação cooperativa serão introduzidos gradualmente e as atividades planificadas pelos alunos a curto e só depois a longo prazo. Trata-se de planificar, investigar e

apresentar soluções e perspetivas diversas acerca do problema em estudo, de forma a elaborar um produto coletivo. Verifica-se a divisão de tarefas, o aumento da interdependência positiva e interação cooperativa, sendo os alunos participantes ativos no procedimento e processo. Para além disso, terá que se proceder à preparação prévia das competências sociais necessárias para a construção do espírito de grupo, sendo que serão definidas as normas de comportamento pelo docente e discentes. É adequado para projetos de estudo que pretendam a aquisição, a análise e síntese de informação para resolver um problema com múltiplos fatores. Assim, o método contempla seis etapas, ou seja, identificação do tema e organização dos alunos, planificação da atividade de aprendizagem, realização da investigação, preparação do trabalho final, apresentação do trabalho e avaliação, assumindo o professor o papel de facilitador e moderador.

Quanto ao método informal “Círculos Concêntricos” pretende-se promover e incentivar o diálogo, tem a duração de dez a vinte minutos, sendo os alunos normalmente organizados em grupos de seis alunos. Três dos alunos são dispostos num círculo interior e os restantes num círculo exterior, note-se que os alunos são dispostos frente a frente, isto é, formando pares entre o círculo interior e exterior. Cada um dos pares formados troca e pede informações sobre os conteúdos de uma aula anterior, sendo que os alunos que se encontram no círculo exterior rodam para que os pares alternem e diferentes assuntos sejam abordados.

Relativamente ao método informal “Mesa Redonda”, visa-se a consolidação de conhecimentos anteriormente adquiridos mediante a partilha entre os membros da turma, os quais colocam questões e fornecem opiniões. Desta forma, formam-se grupos de três ou quatro elementos, sendo-lhes distribuídas uma folha e caneta por grupo que circulam entre os seus membros para que cada um registe a sua ideia e opinião sobre dado assunto. No final, cada grupo partilha o trabalho realizado com a restante turma, sendo que geralmente o tempo disponibilizado para este método varia entre os dez e quinze minutos.

Para além das considerações a ter com cada método específico, conforme evidenciado pelos métodos anteriormente abordados, existem outros aspetos mais gerais relativamente à organização da aprendizagem cooperativa que deverão ser considerados, independentemente do método utilizado e que se explanam seguidamente em 1.6.3.

1.6.3. Organização das atividades cooperativas

Na promoção de uma aprendizagem cooperativa e mediante a diversidade de métodos a utilizar, a organização das atividades deverá ser feita de forma rigorosa e

planeada previamente. Logo, é necessário ter em conta a planificação a realizar, a constituição dos grupos e conseguinte avaliação.

No ato de planificar as atividades a realizar, o docente terá, segundo Leitão (2010), que assumir uma postura rigorosa na sua estruturação, isto é, trata-se de conhecer adequadamente a cultura e contextos da escola e do público-alvo a que se dirige, suas características e particularidades, e de se proceder a uma articulação entre os diferentes membros da comunidade em questão, para criar bases sólidas para uma planificação ajustada e aberta à mudança sempre que necessário, uma vez que esta planificação deverá ser flexível e ajustar-se quando preciso. Esta planificação irá organizar-se em torno da especificidade dos objetivos de cada aula, da constituição dos grupos de trabalho, de uma estruturação assente na interdependência positiva, na supervisão por parte do docente do trabalho de grupo e a avaliação dos procedimentos do grupo, o que implicará a diversificação de atividades e modelos de ensino. Trata-se de encontrar um equilíbrio na formação dos grupos, de modo a construir o sentimento de pertença do grupo e a criá-lo de modo a que este seja eficaz e conducente a valores de cooperação, solidariedade e partilha.

Por fim, na avaliação sumativa a realizar, poderão ser tidos em conta critérios variados como a média de resultados, mecanismos matemáticos ou critérios de sucesso. Porém, qualquer um dos critérios deverá realçar a importância dos valores educativos e contribuir para o reforço das aprendizagens e funcionamento dos grupos, deve estar sempre subjacente o carácter formativo e de qualidade da aprendizagem cooperativa.

Desta maneira, compete a alunos e professores apoiarem-se mutuamente, respeitando as dificuldades, diferenças e necessidades próprias de cada um.

Quanto à criação de grupos, Lopes e Silva (2009) afirmam que surgem os grupos formais, que funcionam durante um período de tempo mais longo, horas ou semanas; informais, que funcionam durante um período muito curto de duração, alguns minutos; e de base, que funcionam durante um período muito longo de duração, pelo menos um ano. Por um lado, a constituição destes grupos assenta na diferença já que estes devem ser constituídos de forma heterogénea, ou seja, com alunos com características, capacidades, competências e estilos distintos; por outro, caracteriza-se pela homogeneidade, uma vez que os grupos a formar sê-lo-ão com base na partilha, objetivos e interesses comuns. Ademais, esta constituição poderá ser feita só pelo professor ou em conjunto com os alunos, consoante os objetivos a atingir. A estes aspetos correspondem três fases distintas, a saber: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Assim, na pré-implementação são definidos objetivos, critérios, tarefas e responsabilidades. Durante a implementação, o docente controla o comportamento, intervém, auxilia e elogia, ao passo que os alunos trabalham juntos, interagem, executam tarefas e assumem responsabilidades. Na fase final

o docente promove a reflexão e avaliação sobre o trabalho desenvolvido e os alunos refletem acerca do seu desempenho e mudanças a efetuar.

De referir que, na aplicação de métodos de aprendizagem cooperativa, não se poderá optar pela disposição tradicional de sala de aula, pois cooperar não é simplesmente colocar os alunos aleatoriamente à volta de uma mesa a conversar ou a realizar uma tarefa individual. É um processo complexo que exige uma prática adequada e uma pertinente utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis como se irá concluir na seção 1.7.

1.7. Os Recursos Humanos e Materiais Disponíveis

Visando, como previsto por fontes do ME (2008), a igualdade de oportunidades, a inclusão educativa e social de todos os alunos, o acesso e sucesso educativos, uma maior autonomia, estabilidade emocional e preparação para a vida profissional é primordial utilizar de forma apropriada todo um conjunto de recursos humanos e materiais disponíveis e pressupostos relevantes na prestação de serviços a alunos com NEE.

Para Correia (2008, 2003), uma escola inclusiva deve considerar todos estes pressupostos na sua organização, solicitar a participação de todos os que nela se inserem direta ou indiretamente, acionar o recurso a serviços externos quando necessário e proporcionar ofertas formativas adequadas às necessidades dos seus alunos. Cabe-lhes ainda a crescente preocupação com a formação dos seus docentes e assegurar a correta utilização dos serviços de apoio educativo e serviços de apoio de educação especial

Como afirma Warwick (2001), não se trata só de uma mera colocação escolar, mas antes de analisar e utilizar de forma coerente meios alternativos que se enquadrem numa educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a forma como são organizados os serviços assume-se fundamental para assegurar a sua correta utilização, pelo que em 1.7.1 serão abordadas algumas das características da organização desses mesmos serviços.

1.7.1. Organização dos serviços numa escola Inclusiva

A construção de um sentido de comunidade, a liderança de uma escola e a cooperação e colaboração dos seus membros são alguns dos pressupostos fundamentais na organização dos serviços numa escola inclusiva como previamente se afirmou.

Para Correia (2008), as escolas devem ser locais de partilha de ideias e não lugares isolados de aprendizagem, pois é através da interligação de todos os agentes

comunitários que se criam as bases vitais para a aceitação da diferença e participação de todo e qualquer aluno. Com efeito, este sentido de comunidade é uma mais-valia na resposta educativa a alunos com NEE e visa-se a partilha de responsabilidades e um maior envolvimento com todo o corpo educacional da escola, pois cabe ao órgão de gestão desenvolver um sentimento de pertença onde toda a comunidade educativa contribui para um projeto educacional assente nos princípios da inclusão. Ademais, relativamente à cooperação e colaboração, assunto anteriormente abordado, é de realçar neste ponto que a resolução de problemas de forma cooperativa apela a uma participação mais ativa nos processos de aprendizagem dos alunos e, como tal, a partilha entre profissionais da escola (por exemplo, através da formação de equipas de trabalho), serviços da comunidade (serviços sociais, de saúde, reabilitação e terapêuticos) e família (cuja participação deve ser considerada e encorajada) são essenciais na criação de ambientes de entreajuda, confiança e respeito mútuos e na resposta adequada às necessidades específicas de cada aluno

Além dos pressupostos mencionados, a organização das escolas terá que contemplar, de acordo com o referido autor, apoios educativos e serviços de apoio de educação especial. Os apoios educativos são o conjunto de intervenções realizadas em prol das programações que permitem a inserção de um dado aluno na sociedade de modo autónomo e responsável, pelo que a assistente operacional e o professor de apoio são fundamentais. O primeiro na organização de tarefas, vigilância e execução de tarefas instrucionais e o segundo no desenvolvimento de competências numa determinada área, note-se que este professor de apoio não é o professor de educação especial. Quanto aos serviços e apoios de educação especial, são serviços especializados que apresentam respostas educativas às necessidades específicas de cada aluno mediante as suas características próprias e centram-se no docente de educação especial. Este assume um papel de consultor perante docentes, pais e com outros profissionais da educação e, como tal, deve colaborar com todos, e trabalha com o aluno com NEE face às suas necessidades.

Segundo Marchesi (2001), as escolas devem estar munidas de uma liderança sólida e eficaz, pois cabe ao órgão de gestão assumir uma postura e compromisso de mudança a fim de melhorar a sua organização interna e contribuir para a modificação da cultura e organização da escola. De facto, “um processo colaborativo quer dizer uma relação de trabalho próxima baseada em objectivos e princípios comuns” (Warwick, 2001, p.117).

Com base em fontes do ME (2008), a escola inclusiva deve também contemplar na sua organização a questão dos alunos com multideficiência, espectro de autismo, surdez e cegueira e proceder, sempre que se justifique, à criação de unidades especializadas de apoio e ensino estruturado, assim como escolas de referência, o que implica a mobilização de recursos materiais específicos e técnicos especializados.

Apesar da importância da existência de uma escola inclusiva adequadamente organizada, a realidade é que as escolas nem sempre têm os recursos humanos e materiais ajustados às suas necessidades, pelo que é, por vezes, preciso recorrer a recursos e serviços externos às escolas, para suprir as carências verificadas, os quais se apresentam em 1.7.2.

1.7.2. Recursos e serviços externos às escolas

Na tentativa de assegurar serviços educacionais adequados e ajustados às necessidades particulares de cada aluno, são utilizados recursos e serviços externos às escolas sempre que as mesmas não conseguem responder pertinentemente a certas questões, embora existam escolas que já dispõem de serviços especializados para além do recurso ao professor de educação especial.

No trabalho de colaboração e cooperação realizado com a comunidade escolar efetuam-se, como declara Correia (2008), diversos protocolos a fim de proporcionar serviços aos alunos com NEE, a saber: serviços psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos. Os serviços psicológicos exercem funções de avaliação, aconselhamento e acompanhamento, ao passo que os serviços terapêuticos visam contribuir para uma melhoria no desenvolvimento específico de alguma área, nomeadamente, das capacidades motoras globais (fisioterapia), das capacidades motoras finas e preparação para a vida diária (terapia ocupacional) e capacidades da fala ou perdas auditivas (terapia da fala). Quanto aos serviços sociais, estes têm como objetivo o apoio às famílias, facultando-lhes os serviços e recursos disponíveis, enquanto os serviços clínicos asseguram o acompanhamento médico sempre que necessário ou de forma regular consoante os casos concretos.

Perante uma vasta panóplia de recursos, Warnick (2001) defende que são necessárias redes efetivas que possibilitem a comunicação entre os parceiros e a conseguinte troca de informação. Face a uma partilha constante, a formação de docentes torna-se fulcral na procura de uma mudança de formas de atuação, aspeto sobre o qual nos debruçaremos na seção seguinte.

1.7.3. A formação de professores

A importância da formação de professores habilitados para responderem à diversidade do público com que se deparam as escolas é algo inquestionável, porém não

poderá ser uma formação desfasada e realizada aleatoriamente sem considerar o contexto de ação de dado docente. Com efeito, Silva (2009b) afirma que a formação contínua de docentes deve englobar as dificuldades dos mesmos, de acordo com o contexto em que se verificam, pelo que assenta na análise das necessidades e problemas identificados, sendo que tanto podem decorrer das exigências do sistema educativo como das preferências, expectativas ou problemas dos docentes. Além disso, a formação realizada neste sentido contribui para o reforço da confiança e segurança dos docentes e situa-se no contexto real das escolas. Na verdade, a formação em contexto deverá para Correia (2008) ser organizada em função das necessidades dos docentes e sempre que possível ocorrer no local onde aqueles exercem funções, podendo consistir em ciclos de conferências, seminários, colóquios ou outras modalidades de curta duração. Trata-se de adequar os planos de estudos das licenciaturas em educação, preparando os futuros docentes para a diversidade das escolas, pelo que a formação especializada e a especialização de docentes de educação especial são essenciais.

É igualmente primordial na opinião de Sanches (2000) repensar a formação inicial de docentes de modo a que esta também incida sobre a aprendizagem, aposte no saber fazer, se diferenciem as aprendizagens e se desenvolvam formados cooperantes, aptos a construir os seus próprios saberes. Note-se que embora o ênfase acerca da formação tenha incidido nos docentes, todos os profissionais da educação têm direito a uma formação adequada, que vá de encontro às suas necessidades e que seja uma real resposta a cada escola, o que será notório nas ofertas formativas das mesmas, como verificável nos exemplos que apresentamos em 1.7.4.

1.7.4. Ofertas formativas da rede escolar

Pelo que anteriormente já foi exposto, cabe às escolas inclusivas construir as condições necessárias para a inclusão de todos os seus alunos e contribuir ativamente para o seu processo de aprendizagem e consequente sucesso. Na verdade, o sistema de ensino português encontra-se equipado com uma vasta rede de escolas ao nível do ensino básico, que visam responder às necessidades e interesses dos seus alunos.

Além das turmas de percursos regulares, as escolas proporcionam diversas ofertas educativas, por exemplo, as turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), as turmas de Percurso Alternativo (PA), bem como os Cursos de Educação e Formação (CEF) em que se insere o grupo sobre o qual incidiu a intervenção. Porém, nem sempre esta oferta formativa é suficiente e, deste modo, a rede escolar engloba escolas

cujas características e organização pretendem adaptar-se e responder aos desafios do contexto social em que as escolas se inserem, pois a especificidade das mesmas assim o exige, já que

os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como esta degradação se manifesta (Despacho nº 8065/2009, p. 10747).

Inserem-se nesta oferta escolar as escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), local de intervenção deste estudo empírico, cuja explanação se segue na seção ulterior.

1.7.5. O exemplo das escolas TEIP

As escolas TEIP como o próprio nome indica são, de acordo com o ME (Ministério da Educação [ME] 2011c) escolas que se localizam e atuam em territórios educativos de intervenção prioritária, isto é, escolas inseridas em programas do estado português para apoiar o desenvolvimento educativo em territórios sociais desfavorecidos ou marginalizados.

Pretende-se, como preconizado pelo Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro, a territorialização de políticas educativas mediante critérios de prioridade e de discriminação positiva, pelo que estas escolas devem ser munidas de instrumentos e recursos que lhes permitam criar as condições necessárias ao sucesso educativo dos seus membros.

Desta forma, as escolas TEIP assumem funções duplas, ou seja, como entidades responsáveis pela promoção do sucesso e igualdade de oportunidades e como instituições que visam o desenvolvimento comunitário através da realização de diferentes parcerias com entidades locais face a um enquadramento legal recente, a objetivos claros e definidos e a uma variedade de recursos humanos, aspetos que serão explorados nas seções 1.7.5.1. a 1.7.5.4.

1.7.5.1. Enquadramento legal das TEIP

O programa TEIP em Portugal é, segundo dados do ME (2011 c), bastante recente e é inicialmente regulamentado pelo Despacho nº 147-B de 1 de Agosto de 1996, contando

com 35 agrupamentos. Em 2006 o programa foi alargado a mais 24 agrupamentos e sujeito a reformulação legislativa com a publicação do Despacho 55/ 2008 de 23 de Outubro. Seguidamente, em 2009, mais 49 agrupamentos viriam a integrar o programa TEIP, pelo que o mesmo integra atualmente 105 agrupamentos do pré-escolar ao ensino básico com objetivos prioritários, que se indicam na seção posterior.

1.7.5.2. Objetivos das escolas TEIP

No âmbito da construção de uma escola inclusiva as escolas TEIP promovem a elaboração de um Programa Educativo (PE) que envolve um conjunto variado de medidas de intervenção na escola e comunidade.

Assim, tais medidas são orientadas para,

- a) a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- b) a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- c) a transição da escola para a vida activa;
- d) intervenção da escola como agente educativo e cultural (Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro, p. 43128)

Ademais, os TEIP visam a promoção do sucesso educativo e escolar dos seus alunos, mediante a flexibilidade e diferenciação curricular, a diferenciação pedagógica inclusiva e estruturas cooperativas em estreita articulação com as famílias e comunidade local.

Na opinião de Barroso (2003), as TEIP destinam-se a grupos diagnosticados com problemas socioeconómicos, para os quais um perfil académico clássico se revela insuficiente. Para além disso, visam assegurar a apropriação de um conjunto de conhecimentos essenciais à inserção social de alunos que se constituirão como autónomos, ativos, participantes e produtivos nas suas comunidades.

Segundo relatório do ME (2011c), os TEIP têm contribuído para o desenvolvimento das organizações escolares, ao nível do planeamento, avaliação institucional, gestão de recursos, na oferta educativa, nos serviços de apoio que disponibilizam e no acompanhamento dos alunos. Verifica-se uma redução dos problemas de disciplina, das taxas de abandono escolar e insucesso escolar. Para além disso, as famílias e docentes reconhecem a importância do contexto TEIP e asserem que as pequenas conquistas são consideradas importantes. Porém, aponta-se para uma melhoria lenta nos resultados nas provas nacionais, para uma deficiência na preparação da transição qualificada para a vida,

assim como, nas funções das escolas enquanto agente de desenvolvimento local e de articulação com entidades locais.

De forma a garantir que os objetivos das escolas TEIP sejam garantidos, as mesmas encontram-se providas de um conjunto de recursos humanos propícios à implementação de PE contextualizados e conducentes ao sucesso, que se abordam seguidamente.

1.7.5.3. Os recursos humanos e materiais das TEIP

Os recursos do espaço escolar TEIP, conforme dados do ME (2011c), são constituídos por gabinetes de acompanhamento de alunos e uma oferta formativa face à existência de clubes, academias e desenvolvimento de projetos. Além do corpo docente e não docente, contam com uma gama variada de técnicos profissionais entre os quais se destacam os psicólogos, mediadores, animadores e assistentes sociais. Verifica-se a existência de co docência e de espaços complementares à sala de aula para reforço da aprendizagem. Quanto às parcerias, são contempladas as intervenções de vários parceiros, para além dos recursos humanos afetos à escola, nomeadamente associações de pais, autarquias locais, centros de saúde, centros de emprego e formação profissional, serviços de ação social, comissões de proteção aos menores, instituições de solidariedade, entre outros exemplos, tal como previsto no Despacho Normativo 55/2008 de 23 de outubro.

Com base nos recursos e parcerias disponíveis, as escolas TEIP, numa altura em que se procuram caminhos alternativos à crise da escola vivenciada, oferecem um conjunto de soluções variadas, entre as quais a criação de turmas de CEF, cujas características se evidenciam na seção subsequente.

1.7.5.4. As turmas CEF no contexto TEIP

Para Pais (2001), perante o elevado número de alunos em risco de abandono escolar e em situação de transição para a vida adulta, as preocupações com o futuro daqueles aumentam consideravelmente e os mesmos defrontam-se com situações de insegurança e instabilidade, muitas vezes caracterizadas por um futuro marcado por uma multiplicidade de trabalhos precários e nada promissores. A aposta parece incidir fortemente em vias alternativas que preparem adequadamente os alunos para uma situação de transição positiva e ativa, pelo que os cursos CEF são uma opção a considerar.

Os CEF, segundo o Despacho Conjunto 453/2004 de 27 de Julho, visam desenvolver competências escolares, sociais, técnicas e relacionais, que permitam uma formação equilibrada e adequada aos jovens, conferir o 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade e uma qualificação profissional, promover a autonomia dos alunos ao longo do seu percurso formativo, mediante o estabelecimento de parcerias a nível local. Para além disso, pretende-se a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional desses jovens que lhes possibilite a entrada num mundo de trabalho cada vez mais exigente. Destinam-se a jovens entre os 15 e 25 anos, candidatos a um emprego, em situação de abandono escolar ou que já abandonaram a via regular de ensino. Estes alunos possuem habilitações académicas diversas, daí a diferente tipologia de cursos CEF, isto é, nível I, II e III e desde o tipo 1 ao 7, abrangendo várias áreas. Independentemente do nível, todos os cursos CEF integram as mesmas componentes, a saber: sociocultural, científica, tecnológica e prática. Desta maneira, permitem a articulação entre educação, formação e trabalho e exigem a realização de um Estágio de Formação Profissional. Assentam em referenciais de formação e orientações fornecidas pelo Ministério da Educação. A conclusão com aproveitamento de um curso CEF confere certificado de qualificação escolar e profissional, de acordo com o nível e tipo de curso. De resto, são cursos ministrados pelo ME ou em entidades certificadas pelo mesmo órgão de tutela e a sua duração varia de acordo com o tipo de curso.

Desta forma, os cursos CEF, enquanto via técnica e profissionalizante, são uma verdadeira aposta a ter em conta no contexto TEIP, uma vez que facultam a possibilidade de conclusão da escolaridade obrigatória mediante um curso flexível e ajustado aos interesses dos alunos e permitem a entrada qualificada no mundo do trabalho, uma vez que, na opinião de Madeira (2006), um ensino que conjugue a atividade profissional é não só uma mais-valia na formação de um dado grupo de alunos, como também uma forma de acesso e inserção no mercado de trabalho.

Em suma, neste primeiro capítulo delinear-se-ão os fundamentos teóricos conducentes à inclusão da turma CEF e ao seu sucesso académico, pessoal e profissional.

Deste modo, procedeu-se à análise das características e pressupostos em torno dos conceitos de escola e educação inclusivas, optando-se preferencialmente pela utilização do último conceito face aos motivos já expostos. Além disso, foram abordados os paradigmas, objetivos e enquadramento legal da educação inclusiva, bem como as suas dificuldades, meios de exclusão e implementação no contexto nacional.

Com base nas características da turma CEF foi ainda explorada a influência do capital social, dos valores culturais e geracionais e a questão da territorialização perante grupos com particularidades semelhantes, considerando-se o multiculturalismo e a interculturalidade como um importante recurso para a turma CEF, nomeadamente através

da utilização de uma língua estrangeira como é o caso da Língua Inglesa (LI). A fim de se delinear uma intervenção adequada, foi feita uma abordagem às estratégias mais pertinentes para este grupo concreto, a saber: a diferenciação pedagógica e por conseguinte a aprendizagem cooperativa. Por fim, dado o tipo de turma e o contexto particular em que se inseria, foram abordadas as características, recursos e enquadramento legal das escolas TEIP e caracterizadas as turmas CEF. De acordo com o enquadramento teórico efetuado foi posteriormente definida a metodologia e procedimentos da intervenção, procedendo-se à caracterização do contexto e grupo de trabalho, à delineação do plano de ação e conseguinte análise de resultados como se verificará no capítulo dois.

2 - Enquadramento Metodológico

No segundo capítulo será caracterizado o estudo empírico realizado, descrita a problemática identificada e definidos os objetivos a alcançar, as técnicas e instrumentos usados e respetivos procedimentos. Assim, este seguiu uma metodologia qualitativa numa abordagem de investigação-ação e visou um carácter exploratório e descritivo (Bell, 2008). Assume-se como um processo no qual os seus intervenientes observam e questionam a realidade e as ações desenvolvidas para contribuir para a reflexão, mudança e melhoria, visando a qualidade e eficácia educativa. Trata-se da construção de novas formas de agir e pensar através de um processo contínuo que combina várias fontes de informação. Procede-se à identificação do problema, mobilizam-se estratégias, técnicas e instrumentos para o ultrapassar e valoriza-se o conhecimento prático dos docentes (Marques & Sarmento, 2007; Sanches, 2005). Aspetos considerados na intervenção, pelo que após a explanação da metodologia selecionada, segue-se a caracterização deste estudo empírico em 2.1.

2.1. Caracterização do estudo empírico

Definida a metodologia, nesta seção serão introduzidos, de uma forma geral, o contexto, os principais intervenientes e o processo de recolha e análise de dados. Com efeito, pretendia-se a descrição e explicação dos fenómenos que foram estudados no seu ambiente natural, isto é, a escola. Tratou-se de um procedimento *in loco* para uma situação concreta e com traços próprios, pelo que a investigadora foi o principal instrumento de recolha de dados, que foram recolhidos de forma descritiva e cujos resultados serão apresentados do mesmo modo (Bell, 2008). Esta exercia em simultâneo as funções de

docente de Língua Inglesa (LI), Diretora de Turma (DT) e Coordenadora de Curso, pelo que foi participante em todo o processo, o que aumentou as hipóteses de interação com a turma e tornou o acesso à informação mais célere e eficaz.

A intervenção centrou-se mais nos processos do que nos produtos e a análise de dados foi feita de forma indutiva, pois não se limitou a observar comportamentos, preocupou-se com os significados que os sujeitos deram às suas ações e à dos outros (Bogdan & Biklen, 1999). Desta maneira, era intenção deste estudo empírico promover a mudança social, contribuindo para profissionais mais reflexivos, pelo que se acompanhou uma turma CEF numa EB 2,3 localizada num TEIP.

Nesta seção, procedeu-se à caracterização do estudo empírico e foram apresentadas as razões que deram origem à sua definição, pelo que em 2.2. será apontada a problemática em torno do mesmo.

2.2. Problemática e questão de partida

Após a definição do tipo do estudo empírico desenvolvido, nesta seção será exposta a problemática identificada, referidas as medidas previamente adotadas e delineada a forma como se irá intervir.

A inclusão de alunos numa turma CEF é *a priori* uma medida no combate à exclusão escolar e social mas, tal conjuntura é também ela causadora de sentimentos de discriminação, uma vez que pelo seu percurso académico estes alunos são frequentemente alvo de rejeição, revelando sentimentos de baixa autoestima e falta de empenho. Neste caso concreto, tratava-se de uma turma que não cooperava entre si e que não evidenciava espírito de grupo apesar das estratégias promovidas pelo Conselho de Turma (CT), sendo frequentes os conflitos verbais e não-verbais. Verificavam-se elevadas taxas de absentismo e graves problemas ao nível das aquisições académicas, tendo sido previamente implementados Planos de Acompanhamento. Realizou-se desde o início um controlo sistemático das faltas, contatos com os Encarregados de Educação (EE), acompanhamento pelo Grupo de Apoio Psicossocial (GPS), acompanhamento por parte da Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ) e programas de tutoria e parcerias com entidades locais. Semanalmente o CT reunia para analisar e delinear formas de atuação.

Identificada a problemática, isto é, as dificuldades de aprendizagem, a inadaptação dos alunos ao contexto escolar, assim como a quase inexistente rede de relações entre os pares e o atribulado processo de aprendizagem dos alunos, a questão de partida era:

“Como promover a inclusão de uma turma CEF na comunidade educativa através do desenvolvimento da cooperação no grupo?”

Nesta seção foi recolhida informação geral sobre a turma e apoio facultado à mesma para identificar a problemática e definir a intervenção, desta maneira procurou-se a inclusão da turma CEF na comunidade educativa através da cooperação no grupo turma, seguindo-se os objetivos a alcançar, os quais serão assinalados em 2.3.

2.3. Objetivos gerais

Com base na problemática verificada, nesta seção serão indicados os objetivos gerais a atingir através da intervenção efetuada junto da turma CEF.

Era intenção deste estudo empírico criar as condições necessárias para a inclusão da turma CEF, pois eram alunos que eram excluídos e que se pretendia incluir através da educação e formação, mediante a cooperação do grupo. Assim, visava-se um plano de ação que promovesse um conjunto de competências académicas, sociais, pessoais e emocionais para melhorar o seu rendimento escolar, proporcionar maior estabilidade emocional, promover a mudança de comportamento, desmistificar os estigmas a ela associados face a uma maior aceitação por parte dos outros da turma CEF, bem como modificar as relações interpessoais na turma, evitar o abandono escolar dos seus alunos e fomentar a sua transição para a vida adulta e conseguinte mundo laboral.

Nesta seção, indicou-se o que se visava adquirir com a intervenção e, embora, a investigadora tenha recolhido dados informalmente a partir do momento em que contactou com a situação, afigurava-se vital o recurso a técnicas e instrumentos de pesquisa de dados adequados à problemática apontada, cuja descrição é feita em 2.4.

2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A fim de realizar uma intervenção adequada foram usadas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados quer para a caracterização inicial da situação da turma CEF quer para a análise de resultados, pelo que a presente seção irá referir e explicar essa escolha, indicando os procedimentos aplicados na sua utilização.

Optou-se, pela pesquisa documental, sociometria, entrevista, inquérito por questionário e pela observação naturalista numa primeira fase da recolha de dados, de

outubro a dezembro de 2010, para proceder à caracterização inicial. Por sua vez, numa segunda fase, de janeiro a julho de 2011, repetiu-se a recolha de dados através das técnicas e instrumentos anteriormente mencionados e recorreu-se ainda à criação de um blogue para recolher dados para a avaliação da intervenção. Apesar dos dois momentos distintos, os procedimentos adotados foram os mesmos em ambas as fases e permitiram a tomada de consciência por parte dos intervenientes no processo dos ajustes a efetuar, aspeto que se terá que ter em conta nas seções subsequentes em que serão descritas as técnicas e instrumentos a que se recorreu e respetivos procedimentos (2.4.1 a 2.4.6).

2.4.1. A pesquisa documental

Procedeu-se, na fase inicial, à pesquisa documental a fim de recolher informação que permitisse a formulação e caracterização da questão de partida, (Quivy & Campenhoudt, 2008; Bell, 2008). Assim, consultou-se o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) para recolher dados acerca da situação e contexto de intervenção.

Por sua vez, recorreu-se ao Plano de Turma, saliente-se que uma turma CEF não possui Plano Curricular de Turma (PCT), mas sim Plano de Turma, e aos Processos Individuais dos alunos para recolher dados sobre as características específicas da turma CEF. Ademais, foram consultadas Atas de Reuniões para identificar a forma como foram utilizadas estratégias e delineadas formas de atuação iniciais, bem como para delinear o nível de competências dos seus elementos, tendo-se neste último caso recorrido ainda a Pautas de Avaliação Final de período.

Numa segunda fase, foram consultadas Atas de Reuniões para recolher informações acerca das estratégias do CT, das atividades desenvolvidas e situações ocorridas ao nível comportamental e de relacionamento com os pares. Foram ainda consultadas as Pautas de Avaliação, o Plano de Turma, os Processos Individuais dos alunos e relatórios de projetos para aferir os resultados obtidos pela turma.

Antes de se iniciar a localização dos documentos verificou-se a sua disponibilidade, neste caso a investigadora teve acesso a toda a informação existente face às funções exercidas, e foi solicitada autorização ao Órgão de Gestão e EE da turma CEF. Saliente-se que a natureza dos dados documentais foi maioritariamente documentos impressos e na sua seleção foi considerado o tempo disponível, procedendo-se a uma seleção equilibrada, tal como sugere Bell (2008). Realizou-se uma lista nominal dos alunos (Anexo I) e os dados recolhidos na pesquisa documental foram registados numa grelha própria.

A pesquisa documental assumiu-se muito importante na observação inicial da situação e na análise posterior, foi uma fonte de dados importante e a sua natureza variada.

2.4.2. A sociometria

A sociometria analisa as relações sócio afetivas de um grupo, isto é, investiga a posição e o papel de cada um. Entre outras técnicas distintas, a sociometria inclui o Teste Sociométrico que determina a rede de relações existentes num grupo, identifica a posição relacional de cada indivíduo e capta as representações e expectativas das relações nesse mesmo grupo (Bastin, 1980; Northway & Well, 1957; Estrela, 1994).

Numa primeira fase, recolheram-se dados sobre os elos de ligação na turma para definir a melhor forma de os distribuir num trabalho coletivo ou sala. Depois, numa fase intermédia a sociometria, foi utilizada para aferir as alterações nas relações na turma e reformular formas de atuação, motivo pelo qual só se recorreu à aplicação de uma técnica numa fase intermédia neste caso. Numa segunda fase, recorreu-se novamente a esta estratégia para analisar a situação final da turma CEF.

Na aplicação do primeiro Teste Sociométrico, foi feito um trabalho preparatório para conhecer as características do grupo ao nível das idades, meio socioeconómico, percurso académico e interesses individuais. Essa informação foi atualizada para a aplicação dos testes nas fases seguintes. Em ambas as fases, recorreu-se a uma linguagem simples e familiar, não foram colocadas questões de ordem económico-social e consideraram-se três categorias base para as questões, ou seja, o espaço, o tempo e as atividades (Estrela, 1994). A primeira questão abrange a situação de classe, a segunda a situação de trabalho e a terceira as atividades extracurriculares, dada a importância no contexto educativo (Anexo II). Previamente motivou-se o grupo, definindo claramente a que se destinava, em que consistia e como seria aplicado, garantindo toda a confidencialidade. Numa primeira fase e na fase intermédia todos os alunos estiveram presentes durante a aplicação dos testes, que foram fotocopiados (Northway&Weld, 1957). Na fase final, os alunos B e L não estiveram presentes, encontrando-se o primeiro em situação de absentismo e o segundo em abandono escolar. A aplicação dos Testes Sociométricos decorreu em ambientes adequados e a investigadora não esteve presente para não condicionar as respostas. Os dados foram recolhidos e preenchidas as Matrizes Sociométricas ao nível das escolhas e rejeições e verificadas as reciprocidades nas três fases de aplicação (Anexos III a VIII). Tornou-se necessária a elaboração de sociogramas individuais da aluna L, na fase inicial e intermédia, o que não sucedeu na fase final devido à sua ausência.

O recurso à sociometria foi importante na observação das relações entre os diferentes elementos da turma e facilitou a implementação de estruturas cooperativas.

2.4.3. A entrevista

A entrevista é “uma interacção verbal entre o entrevistador e o respondente” (Afonso, 2005, p. 97) que visa recolher informação acerca do entrevistado (Bell, 2008). Entre os diversos tipos encontra-se a entrevista semi-diretiva, com perguntas guia, não é totalmente aberta nem orientada e é pertinente para analisar o sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos, permitindo a reconstituição de experiências e acontecimentos passados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Numa primeira fase, realizaram-se dez entrevistas semi-diretivas individuais aos alunos da turma a fim de caracterizar o seu trajeto de vida, recolher dados sobre as suas práticas e analisar a sua inclusão na turma CEF. Foi ainda realizada uma entrevista semi-diretiva coletiva aos técnicos do GPS para recolher informações acerca das experiências no contexto em que se inserem, como sugere Afonso (2005) e para se compreender a implementação do “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a” que é parte integrante da intervenção realizada. Numa segunda fase, foi repetida a entrevista semi-diretiva coletiva aos técnicos do GPS para reunir informação sobre os resultados obtidos com o referido programa.

Foram elaborados os guiões e protocolos das entrevistas dos alunos e dos técnicos em ambas as fases (Anexos IX a XIV) e as questões foram organizadas por tópicos e os guiões previamente testados (Bell, 2008). Nas entrevistas aos alunos foi dada especial atenção à linguagem para que fosse compreensível e não criasse constrangimentos. Foi marcado o local e tempo das entrevistas, no caso das entrevistas aos alunos estas decorreram durante os dias 22 e 23 de novembro de 2010, no período das 10.00 às 13.00 e no caso dos técnicos a entrevista inicial foi realizada no dia 17 de dezembro de 2010 às 17.00. Na segunda fase, a entrevista aos técnicos ocorreu no dia 17 de julho, às 17.00. Foi sempre utilizada uma sala de aula disponível, tendo os entrevistados sido previamente informados acerca dos objetivos e duração das entrevistas, 30 minutos, e foi solicitada autorização para a sua gravação (Bell, 2008). Procedeu-se à transcrição e posteriormente à análise de conteúdo conforme exemplo (Anexos a XV e XVI), mediante a sua categorização por tópicos (Estrela, 1994).

Todas as entrevistas foram essenciais para a caracterização da situação inicial e contato real com a situação, auxiliando na definição e avaliação do plano de ação.

2.4.4. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um meio rápido e económico de recolher dados, mas a sua conceção e aplicação revela grandes cuidados (Bell, 2008). Esta técnica foi aplicada antes e após a intervenção aos docentes da turma CEF e foi a melhor forma de recolher as suas opiniões dada a indisponibilidade em serem entrevistados, tendo-se optado por questões abertas. Numa segunda fase, foram também inquiridos os alunos da turma, mediante questões abertas e fechadas, estas últimas organizadas por escalas, dado que se visava a medição das suas opiniões e atitudes, permitindo-lhes também expressar os seus motivos (Bell, 2008). Não se optou pelas entrevistas por não garantirem a confidencialidade das respostas

Utilizou-se sempre um formato cuidado para encorajar a leitura e resposta, as instruções foram claras e com letras dactilografadas, maiúsculas, diferentes do restante questionário. As questões mais delicadas foram as últimas e as mais simples as iniciais, elaboradas com linguagem simples (Bell, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2008). Os questionários foram testados, não tendo sido sujeitos a nenhuma revisão.

Foi inicialmente seleccionada a amostra de sete docentes da turma CEF e os inquéritos (Anexo XVII) foram entregues via e-mail no dia dez de dezembro de 2010 e devolvidos da mesma forma no dia vinte de dezembro de 2010. Dois dos inquiridos não os devolveram, motivo pelo qual na segunda fase a amostra seleccionada foi apenas de cinco docentes. Na segunda fase, os inquéritos foram entregues via e-mail no dia nove de junho de 2011 e devolvidos pela mesma via no dia vinte do mesmo mês (Anexo XVIII), sendo que só quatro docentes os devolveram. Por se tratar de questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados como sugere Bell (2008), verificável no exemplo (Anexos XIX).

Quanto aos inquéritos por questionário realizados aos alunos (Anexo XX), estes foram enviados por e-mail no dia 27 de junho de 2011 e devolvidos da mesma forma no dia 4 de julho de 2011. Foram inquiridos os oito alunos da turma CEF que concluíram com aproveitamento o curso CEF e todos devolveram os inquéritos, tendo-se depois realizado a análise por conteúdo das respostas abertas e elaborado histogramas das respostas fechadas conforme exemplos ilustrativos (Anexos XXI e XXII).

Note-se que todos os inquiridos foram previamente informados dos objetivos e procedimentos presencialmente. Em ambos os momentos os inquéritos por questionário foram pertinentes na recolha de dados e consequentemente na avaliação a realizar.

2.4.5. A observação naturalista

A observação naturalista, como é definida por Estrela (1994) é uma observação sistematizada que consiste na recolha de informações acerca dos comportamentos de um grupo ou indivíduos. É realizada num contexto natural, tirando partido dos acontecimentos que daí possam advir e assenta na observação não participante, pois o investigador é apenas espectador e não interfere no desenrolar dos acontecimentos, permitindo a recolha de material de análise espontâneo e a autenticidade dos acontecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2008; Bell, 2008).

Foram observadas duas sessões do “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a” para recolher dados sobre as atitudes da turma e considerados três momentos como sugere Estrela (1994). Antes da observação solicitou-se autorização, pelo que foi observada uma sessão no dia doze de novembro de 2010, às 15.05 minutos, com a duração de 90 minutos e no auditório, numa primeira fase, e uma outra no dia seis de maio de 2011, no mesmo horário e duração no anfiteatro exterior, numa segunda fase. Em ambas as fases recolheu-se informação quanto à organização do espaço, posicionamento dos alunos, atividades a desenvolver, material e decidiu-se a disposição da observadora para não interferir com as atividades. Assim, na primeira sessão realizaram-se dinâmicas em torno da comunicação não-verbal e verbal, com recurso a folhas de papel e canetas, e na segunda, dinâmicas de comunicação, expressão verbal e simbólica mediante balanço oral final a partir de imagens. Durante a observação anotaram-se os comportamentos verbais e não-verbais da turma, o momento em que os mesmos ocorreram, as notas e inferências, em intervalos de cinco minutos aproximadamente, numa grelha de registo. No fim, construiu-se o protocolo de observação e efetuou-se o tratamento de dados através de uma ficha síntese, como apresentado no exemplo ilustrativo (Anexos XXIII e XXIV). Procedeu-se à transcrição dos comportamentos observados imediatamente após a observação para não colocar em causa o seu registo e evitar a perda de detalhes.

A observação naturalista foi a forma mais eficaz e adequada de recolher informação acerca do comportamento da turma CEF.

2.4.6. A criação de um blogue

Recorreu-se, na segunda fase, à criação de um blogue, isto é, uma página criada e publicada com serviços gratuitos da internet e na qual os seus usuários podem registar e publicar informação. É, segundo Gomes (2005), um site autorizado cujos *posts* são

ordenados cronologicamente com texto, imagens, fotos ou links, têm vários formatos e temas. Assumem-se como recurso ou estratégia pedagógica, logo como instrumentos de divulgação de informação ou como espaços de intercâmbio, colaboração, debates, comunicação, portefólios digitais e diários de aprendizagem.

Optou-se por um serviço gratuito do *Blogger*, através do qual foram dadas todas as informações para a sua criação. Não foram precisos conhecimentos informáticos especializados para além dos da ótica do utilizador, assim procedeu-se inicialmente à leitura dos termos de utilização, privacidade e política de conteúdo facultados pela Google no endereço eletrónico <http://www.blogger.com/home>. Efetuou-se a criação de um endereço eletrónico *gmail* em maio de 2011 e aquando da criação do blogue foi escolhido o seu nome, “Passo a Passo CEF”, tal como o título da intervenção, pelo que o endereço do mesmo é <http://passoapassocef.blogspot.pt/>. Definidos estes passos, foram usados os *templates* do *Blogger*, os diversos formatos de página, optando-se por um modelo clássico que foi personalizado, fundo branco, castanho e azul com letra preta e hiperligações dentro do próprio blogue mediante imagens simbólicas criadas para tal, a informação foi organizada por ordem cronológica do *post* mais recente para o mais antigo. Quanto ao domínio de privacidade, o conteúdo e comentários a publicar por terceiros foram tornados públicos, já que foi utilizada a lista numeral dos alunos (Anexo I) e não foram fornecidos quaisquer dados que os pudessem identificar. O blogue foi usado como recurso e estratégia pedagógica, pois visava-se dar a conhecer o trabalho da turma na e para a comunidade educativa e também criar um espaço em que os seus alunos e restantes turmas da EB 2,3 pudessem partilhar, dialogar e colaborar entre si. Os alunos da turma CEF foram coautores do blogue com orientação da investigadora, no tempo livre de ambos, o que lhes permitiu desenvolver competências de seleção, análise e publicação. Puderam deixar os seus comentários, assumir um papel ativo e refletir sobre o processo.

Em conclusão, no capítulo dois foi descrita a metodologia e abordagem utilizada no estudo empírico, delinearam-se as características, objetivos e justificação do mesmo. Foram ainda descritas as técnicas, instrumentos e procedimentos usados na recolha e análise de dados, explicando-se os motivos da sua seleção. Por sua vez, para realizar uma intervenção adequada à turma CEF e ao contexto TEIP em que a mesma se encontrava inserida, foi recolhida informação sobre a situação inicial daquela que será apresentada no capítulo três.

3. Caraterização da situação inicial

Neste capítulo será descrita a situação inicial da turma CEF quanto ao contexto escolar em que se inseria, aos elementos intervenientes no seu percurso académico e, ainda, quanto às suas singularidades ao nível da estrutura, dinâmica educativa, comportamento, atitudes, competências adquiridas e relações interpessoais no grupo e na comunidade educativa. De facto, a investigação-ação ocorreu numa EB 2,3, Escola sede de Agrupamento num TEIP, cuja especificidade, já abordada na seção 1.3.2. e 1.3.3, foi desde logo um desafio a considerar, como será notório nas seções seguintes (3.1 a 3.2).

3.1. O contexto escolar

A EB 2,3 localizava-se num meio rural, marcado pelo isolamento, com graves problemas socioeconómicos e culturais. Tinha elevadas taxas de abandono escolar e absentismo, evidenciando os alunos rendimentos escolares baixos. Pertenciam na sua globalidade a famílias desestruturadas, ausentes e monoparentais que beneficiavam de apoio económico. Através dos inquéritos realizados aos docentes, numa primeira fase, foi perceptível tal situação. Foi referido que eram “geralmente alunos algo problemáticos, oriundos de meios e famílias com limitações assinaladas, pelo que o seu desenvolvimento social [era] normalmente débil”, sendo importante “um maior enquadramento socioeconómico”. Para além disso, uma grande parte dos alunos da turma CEF confirmou a ausência das famílias ao longo do seu percurso escolar, nas entrevistas realizadas, cujos relatos poderiam muito bem refletir boa parte da população deste contexto escolar.

3.1.1. Espaço físico e logístico

A escola situava-se no Conselho de Palmela, abrangida por duas freguesias. Existia um aumento da diversidade ética, cultural e religiosa numa população afetivamente carenciada. Na recolha inicial de dados, as taxas de analfabetismo eram as mais altas do Conselho de acordo com os dados do PEE. A rede de transportes era muito precária, dificultando o acesso à escola. Um dos alunos afirmou, nas entrevistas realizadas, - “(...) eu chegava a abalar de casa às seis e dez para entrar às nove e ia a pé.”.

Possuía vinte salas de aula, duas delas laboratórios, uma biblioteca escolar, bar, refeitório, papelaria, reprografia, serviços administrativos, quatro casas de banho, sala dos

professores, gabinete do Órgão de Gestão, uma sala de reuniões, um auditório, um campo desportivo e balneário, cinco monoblocos, onde decorriam aulas, por falta de salas de aula. Não tinha pavilhão gimno desportivo, o que impossibilitava a realização das aulas de Educação Física (EF) quando as condições climatéricas não o permitiam. Segundo o PEE, o espaço era reduzido para o número de alunos.

3.1.2. Recursos humanos

O agrupamento possuía um total de 1075 alunos, 588 alunos na escola sede, com 24 turmas. Quanto ao pessoal não docente contava, com um total de 45, e pessoal docente, num total de 100.

3.1.3. Dinâmica educativa

Face aos elevados níveis de indisciplina e insucesso escolar, o Órgão de Gestão criou o Gabinete de Orientação Disciplinar, o Gabinete de Apoio ao aluno e à Família e o GPS. Procedeu à constituição de Equipas Pedagógicas, Salas de Estudo, programas de tutoria e clubes e existia total flexibilidade de horários por parte dos DT no atendimento aos EE, devido à precariedade dos transportes, optando-se por meios de comunicação alternativos que permitissem a corresponsabilização daqueles.

As atividades visavam colmatar as necessidades socioeconómicas e culturais da zona, cabia à escola facultar o que a comunidade local não conseguia oferecer e assegurar uma educação pertinente, através do trabalho em equipa e da criação de projetos, como referiu um dos técnicos do GPS na primeira fase de entrevistas realizadas: - “ (...) trabalhamos essencialmente a desenvolver num sentido extraordinário contextos de vida diária, contextos a nível social, contextos a nível familiar, cultural, recreativo, desportivo”.

3.1.4. Estratégias inclusivas

O PEE da EB 2,3 previa a criação de turmas de Percurso alternativo e turmas CEF para combater o abandono escolar e contribuir para a transição para a vida adulta. Tais alternativas previam a possível empregabilidade na zona com a construção da plataforma logística do TGV e ambicionavam assegurar um futuro promissor a jovens desmotivados que estavam confinados ao insucesso escolar. Neste âmbito, os técnicos do GPS referiram

inicialmente a necessidade de dar a estes jovens hipóteses de desenvolver competências de vida que ainda não tinham adquirido. Os docentes também realçaram esta importância e um deles afirmou nos primeiros inquéritos efetuados “considero ser de elevada importância os alunos adquirirem as competências em questão, ainda que numa idade já tardia”.

3.2. A turma

Tratava-se de uma turma CEF de Operador de Armazenagem que se encontrava no segundo ano de um curso de equivalência ao 9º ano.

3.2.1. Caracterização estrutural

A turma era inicialmente constituída por dez alunos, entre os 15 e 18 anos, três raparigas e sete rapazes. Seguiam um currículo definido pelo ME no âmbito das turmas CEF e contavam com a lecionação de oito docentes. Porém, dos dez alunos apenas oito concluíam o 9ºano.

3.2.2. Dinâmica educativa

A turma CEF apresentava características particulares que a definiam e que condicionavam a implementação de estratégias e atividades por parte do CT. Era uma turma composta por alunos que apresentavam percursos de distanciamento perante o sistema escolar e cujos valores e interesses diferiam dos valorizados pela comunidade educativa, isto é, a solidariedade, respeito pelo outro e pela diversidade, na verdade, eram alunos que agiam individualmente e que não colaboravam entre si.

3.2.3. Caracterização da turma

Todos os alunos apresentavam no seu percurso escolar várias retenções, denotavam falta de assiduidade, verificando-se mesmo casos de alunos que já tinham estado em situação de abandono escolar e sinalizados pela CPCJ, conforme verificado no Plano de Turma. Estes revelavam desmotivação e falta de empenho na realização de

tarefas escolares e embora possuíssem um nível de aquisição de conhecimentos pautado por graves e variadas dificuldades nem sempre se empenhavam para as superar. Na verdade, nas entrevistas os alunos afirmaram que as suas retenções foram fruto de absentismo, falta de empenho e motivação na realização das tarefas a par com algumas dificuldades de aquisição de conhecimentos. O aluno F afirmou: - “Antes faltava muito, agora já não. (...) não me interessava por isto, não me apetecia não vinha, ficava aí na rua”; enquanto que a aluna S disse ter estado um ano ausente da escola.

Alguns alunos já tinham beneficiado de acompanhamento psicológico, outros continuavam a usufruir e, no início do ano letivo, foi feita a proposta de tutoria para um aluno com elevada taxa de absentismo, o aluno B. De um modo geral, foram os próprios a solicitar a inclusão na turma CEF, o que para alguns dos docentes inquiridos na primeira fase demonstrava a necessidade de concluírem o 9º ano de forma mais rápida

3.2.4. Nível de competências da turma

Nem todos os alunos tiveram aprovação no 1ºano (dado o cálculo a efetuar para a conclusão do curso, muitos teriam que ter nível 4 para colmatar os níveis obtidos no 1º ano e realizarem o estágio), os poucos que tiveram, fizeram-no com dificuldade exceto A, M e S. Todos revelavam dificuldades de aquisição de conhecimentos ao nível da escrita, leitura, compreensão e interpretação, do cálculo e raciocínio e participavam desorganizadamente. Afirmaram nas entrevistas ter mais dificuldade nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e LI e Matemática e preferiam as disciplinas técnicas. Eram notórias as graves dificuldades da turma. De acordo com um dos docentes inquiridos neste momento de recolha de dados, “os alunos revela[va]m fortes limitações ao nível da escrita, concentração e relacionamento interpessoal” e ao nível da “escrita, express[ão] [de] ideias, concentração, organização (de ideias e organização de tempo/espço), raciocínio logico-dedutivo”.

3.2.5. Comportamentos e atitudes da turma

Os alunos nem sempre cumpriam as regras do RI, conforme confirmado pela maioria, por exemplo, o aluno V reconheceu, na entrevista, que “(...) era um terror, só fazia era mal, não fazia nada na aula”. Verificavam-se participações disciplinares com alguma frequência. Porém, os docentes não consideravam que os alunos tivessem um comportamento fora do normal e um dos docentes inquiridos afirmou, na primeira fase, que

a postura dos alunos era irregular, já que “não se reveem no contexto onde estão, não têm perfil para o mesmo”. Na verdade, os técnicos do GPS salientaram, na primeira entrevista realizada, a discrepância de valores entre a escola e a família.

3.2.6. Empenho e motivação da turma

Apesar da vontade de concluir o 9º ano, sendo na sua maioria o motivo da integração no curso CEF, como revelaram as entrevistas e os inquéritos dos docentes na primeira fase, não se empenhavam para superar as suas dificuldades e não acreditavam que fosse possível concluí-lo numa turma regular.

Os alunos pareciam de uma forma global gostar das atividades e estratégias implementadas pelo CT e identificavam diferenças entre o ensino em turmas regulares e na sua turma, pois era um ensino mais individualizado dado o número reduzido de alunos, o que lhes permitia obter mais apoio. Aqueles revelaram desmotivação face à escola e descrença nas suas capacidades, segundo as entrevistas realizadas.

No que se referia aos Estágios de Formação Profissional, uma grande parte dos alunos apenas lhe atribuía importância dado permitir a conclusão do 9º ano e ser uma hipótese de arranjar trabalho. Para os docentes inquiridos inicialmente, era o meio para obter a certificação do 9º ano e eram importantes pela sua componente prática, embora nem todos os docentes concordassem com a sua conceção.

3.2.7. Acompanhamento familiar

Os EE eram, na sua generalidade, ausentes e só esporadicamente auxiliavam os seus educandos. O aluno H afirmou: - “era eu, eu e só eu”. Apenas os EE dos alunos L, Q e F pareciam denotar interesse pelo percurso dos seus educandos. Com base nos registos de atendimento aos EE, excetuando-se os EE dos alunos L e Q, os restantes EE só se dirigiam à escola quando solicitados. Na maioria das vezes, os contactos eram telefónicos ou por carta registada e com iniciativa da DT. Note-se que o aluno C disse: - “ Não, nunca me apoiaram na escola, nunca me ajudaram.”.

Os alunos apresentavam, no geral, problemas económicos e pertenciam a famílias desestruturadas que não providenciavam o apoio emocional e afetivo necessário. A salientar o baixo nível económico do aluno A que asseriu, na entrevista, que, por vezes, não tinha dinheiro para comprar comer ou o aluno H que já viveu na rua.

3.2.8. Relacionamento entre os elementos da turma

A turma evidenciava problemas no relacionamento entre pares e eram frequentes os conflitos, não existia espírito de grupo. O aluno H sugeriu mesmo, aquando da entrevista, a inserção num programa semelhante ao *Secret Story* para unir a turma.

Além disso, os resultados obtidos com a aplicação numa primeira fase dos Testes Sociométricos revelaram esta falta de coesão entre a turma. Verificava-se a existência de pequenos laços entre alguns alunos, também confirmados nas entrevistas iniciais, mas na sua generalidade não existiam relações interpessoais significativas. Na primeira sessão observada, notou-se que os alunos não revelavam coesão entre si, na verdade, eram frequentemente os técnicos a incentivar a sua participação. Os alunos interagiam com os técnicos, mas era notória a falta de relações coesas entre os alunos.

A realçar a total rejeição da aluna L nos primeiros Testes Sociométricos (Anexo IV) e nos respetivos sociogramas individuais, assim como a sua postura aquando da mencionada sessão observada, isto é, afastada dos colegas, embora os técnicos procurassem a sua inclusão. Note-se ainda que os técnicos asseriram na entrevista inicial que visavam “trabalhar o grupo no seu todo, ou seja, de uma forma mais evidente trabalhar as turmas ou pequenos grupos e tentar eliminar, resolver as suas problemáticas”.

3.2.9. Relacionamento com a comunidade educativa

Os alunos tinham na sua maioria uma imagem negativa de si próprios e da forma como eram vistos pelos seus pares. Aqueles revelaram, nas entrevistas, este sentimento de exclusão e acreditavam que os colegas os tratavam de forma diferente por pertencerem a uma turma CEF. Segundo os mesmos, “ (...) quando fazem alguma coisa dizem logo que é do CEF, alguma coisa de mal”, ademais, o aluno V relatava “desde os stôres lá em baixo, sempre que se fala no CEF é um bicho-de-sete cabeças, para os colegas o CEF são sempre os maus, não querem fazer nada, só fazem é mal”. Outros referiram os comentários a que estão sujeitos e um deles considerava que “ As pessoas têm uma imagem negativa por sermos CEF, que não sabemos fazer nada e só arranjam problemas na escola”. Para a aluna M os alunos da turma eram iguais aos outros simplesmente fizeram uma escolha diferente, a entrada na turma CEF. Outros alunos afirmavam que nem sempre participavam nas atividades da escola e quando o faziam era na sua organização.

Contudo, os docentes e técnicos que com eles trabalhavam colocavam neles várias expectativas. Afirmando a maioria dos docentes inquiridos, numa primeira fase, que os

alunos não tinham motivos para se sentir diminuídos, apesar de denotarem sentimentos de exclusão. Um dos docentes afirmou: -“os alunos relacionam-se normalmente com toda a comunidade educativa, no entanto tem a percepção que são uma turma CEF, que são marginalizados por essa mesma comunidade educativa”, De acordo com outro dos docentes, tal deve-se ao facto de as turmas CEF não estarem vulgarizadas nas escolas, enquanto um outro acreditava que os alunos CEF se aproveitavam desta situação,

estes alunos perceberam que a sociedade os vai levando ao colo e acham-se os reis da escola. Em certa medida, o CEF faz-lhes bem ao ego pois rapidamente deixam de se considerar os “que não dão para isto” para os que “têm facilmente os recursos que mais nenhum aluno tem na escola.

Assim, face às características desta turma, o GPS considerava, na entrevista inicial, prioritária uma intervenção que promovesse competências essenciais, pois estes alunos tinham “uma distorção enorme no sentido do eu e as crenças são de todo irracionais”.

3.2.10. O Conselho de Turma e a turma CEF

No âmbito das estratégias a implementar, todos os docentes inquiridos inicialmente eram da opinião que a cooperação entre os membros deste CT seria pertinente a fim de promover competências que conduzissem ao sucesso educativo daqueles. Assim, um dos docentes inquiridos declarou: -“a interdisciplinaridade e as relações de trabalho e pessoais, quando são desenvolvidas em conjunto, produzem quase sempre melhores *performances*, quer pelos alunos, quer pelos docentes”; e um outro docente realçou: - “seria interessante uma uniformização de estratégias e critérios para as diferentes disciplinas”.

3.2.11. Casos específicos da turma

Três dos dez alunos suscitaram preocupações acrescidas ao CT face à situação em que se encontravam, a saber: o aluno B estava prestes a atingir o limite de faltas permitido, o aluno Q apresentava perturbações emocionais graves e, por fim, a aluna L isolava-se constantemente dos seus pares. Nos três casos foram desde logo tomadas medidas, a DT reuniu com a assistente social, psicólogo e EE nos dois primeiros casos e, no terceiro caso, o CT comprometeu-se a promover atividades para a inclusão da aluna.

Em suma, no capítulo três, realizou-se não só a caracterização do contexto TEIP onde ocorreu a intervenção, mas também do grupo sob o qual aquela incidiu. Realçando-se quais os aspetos específicos identificados, procedeu-se à delineação de um plano de ação adequado à situação, o qual será descrito no capítulo quatro.

4. Plano de Ação

Neste quarto capítulo será descrita a intervenção realizada com a turma CEF e consequentemente o conjunto de projetos elaborados, quais os seus objetivos, áreas específicas de enfoque no contexto TEIP em que se inseriu, os pressupostos teóricos que estiveram na sua origem, a planificação e avaliação efetuada a longo e curto prazo.

Neste sentido, foi implementado um projeto geral “Novos Rumos”, cuja denominação não foi aleatória dado que era objetivo alcançar novas metas e contribuir para a construção de caminhos alternativos que possibilitassem traçar novas oportunidades para um grupo concreto de alunos de uma turma CEF. Na verdade, este projeto geral foi realizado ao nível do grupo e para o grupo, na escola, na sala de aula, nas famílias e na comunidade local e incluía um “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais” apelidado “Escol(h)a” dinamizado pelo GPS, o projeto *Cyberspot*, o “Projeto Educação e Promoção da Saúde”, o projeto *Schooling Perspectives*, o “Projeto de Intervenção junto das famílias da turma CEF” e o “Projeto dos Estágios de Formação Profissional”. Tratou-se, pois de um conjunto de projetos distintos que abrangeram diferentes áreas de desenvolvimento e que visavam a plena inclusão da turma CEF e conseguinte transição para a vida adulta através da cooperação do grupo. Todas estas iniciativas foram realizadas através da colaboração de diferentes intervenientes e face a parcerias pedagógicas, como se irá concluir posteriormente, a saber: docentes do CT, GPS, famílias dos alunos da turma CEF, entidades locais e Órgão de Gestão.

Abordado o conjunto de projetos levados a cabo junto da turma CEF, em 4.1 serão indicados os pressupostos teóricos que estiveram na sua origem.

4.1. Estratégias de Intervenção

A fim de orientar a intervenção e permitir a reflexão sobre a mesma, esta seção debruçar-se-á sobre os pressupostos teóricos em que incidiu o plano de ação delineado.

A intervenção assentou no modelo de aprendizagem cooperativa, cujas linhas orientadoras foram descritas no enquadramento teórico realizado no capítulo um. Tal pressuposto permitiu a criação de ambientes de entreajuda e contribuiu para “o fortalecimento das áreas fortes dos alunos e formulação de respostas adequadas às suas necessidades” (Correia, 2008, p.50). Esta realizou-se em três vertentes, ou seja, com base na aprendizagem cooperativa em sala de aula, na gestão colaborativa das estratégias de ensino e as estruturas cooperativas (Lopes e Silva, 2009; Roldão, 2009 e Leitão, 2010). O Projeto *Cyberspot* e “Projeto Educação e Promoção da Saúde” assentaram na gestão

colaborativa das estratégias de ensino, face à cooperação e colaboração do CT (Roldão, 2009), o projeto *Schooling Perspectives* desenvolveu-se em torno dos métodos de aprendizagem cooperativa em sala de aula, em concreto, os métodos formais “Investigando em grupo” defendido por Dewey e o método “Aprendendo Juntos” de Johnson, Johnson & Holubec (Lopes & Silva, 2009). A abordagem junto dos EE e entidades locais visou a implementação de estruturas cooperativas (Leitão, 2010). Por outro lado, o “Programa Escol(h)a” teve como base o “Sistema Motivacional Individual e de Grupo” (Young & Lindemann, 1992) como asseriram os seus dinamizadores na entrevista inicial. Baseou-se ainda no programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante, como verificável pela investigadora na pesquisa efetuada (Rijo et al, 2006).

Toda a intervenção foi feita através de uma aprendizagem estruturada dinamizada no grupo e com o grupo, respeitando as características próprias da turma CEF e do contexto TEIP onde se realizou a intervenção. Desta maneira, elaborada a resenha dos pressupostos teóricos que serviram de base à intervenção, será seguidamente esclarecida, em 4.2, a forma como se procedeu à planificação, consecução e avaliação do conjunto de projetos.

4.2. Planificação, realização e avaliação global da Intervenção

O conjunto de projetos implementado obedeceu a uma organização feita por etapas, tendo em conta que é um processo cíclico e em espiral, para permitir a auto e heteroavaliação e supervisão de toda a intervenção efetuada, sendo a investigadora a mediadora do mesmo (Roldão, 2009) e cujo processo se irá descrever nesta seção.

Foi inicialmente feita uma planificação global (Quadros 1 a 6, como se poderá verificar no final da seção 4.2.1), tendo-se depois procedido à planificação semanal do conjunto de projetos mediante os objetivos a atingir e competências a adquirir. Na implementação foram feitos os ajustes considerados pertinentes, foi sempre que possível respeitada a calendarização previamente definida, assim como as estratégias, atividades e recursos. O conjunto de projetos foi implementado ao longo do ano letivo 2010/2011 e mais intensamente durante os meses de janeiro a maio. Os “Estágios de Formação Profissional” tiveram a duração de seis semanas, de 9 de maio a 21 de junho de 2011.

Relativamente à avaliação foram considerados os períodos formais de avaliação da EB 2,3, pelo que o conjunto de projetos foi avaliado no final de cada período através do registo em atas de reunião, relatórios finais e grelhas próprias. Com exceção dos “Estágios de Formação Profissional” cuja avaliação só decorreu uma vez e no final do terceiro período.

Além do conjunto de projetos implementado, foram realizadas sessões de debate para os alunos da turma sempre que necessário (Roldão, 2009). Na verdade, estas começaram por ser reuniões pontuais e informais ao verificarem-se problemas ao nível do grupo/turma e relação com restante comunidade educativa. Porém, com o aumento dos problemas comportamentais na turma, os debates começaram a ser semanais, realizados nas aulas de LI. Note-se que se optou por esta estratégia para que a turma tivesse um papel ativo ao longo da intervenção realizada, participando na identificação e resolução de situações desfavoráveis verificadas. Não se realizou um registo escrito descritivo dos mesmos devido a abordarem assuntos particulares que facilmente poderiam conduzir à identificação dos alunos da turma CEF, porém, a investigadora elaborou uma lista das datas em que se realizaram e dos assuntos tratados.

Após a apresentação da organização do conjunto de projetos, será dado enfoque aos objetivos gerais e específicos de cada um dos projetos realizados, sua calendarização, estratégias, recursos e conseguinte avaliação a longo prazo.

4.2.1. Planificação global da intervenção

Nesta seção serão abordados os objetivos de cada um dos projetos levado a cabo, explicitando-se os vários contextos, períodos e modos de intervenção daqueles.

Com o “Programa Escol(h)a” visava-se promover competências sociais, pessoais e emocionais, uma mudança de comportamento da turma, um ajustamento na relação pedagógica e na relação do grupo e possibilitar aos alunos a participação ativa no seu processo de aprendizagem. Além disso, tinha como objetivos específicos a utilização de um registo adequado, o cumprimento das regras definidas, o desenvolvimento de princípios de regulação da interação social e a integração com interesse e empenho nas atividades. As estratégias foram as dinâmicas de jogos, o trabalho de equipa, a conversa e a atribuição de pontos ao grupo e individualmente consoante o cumprimento ou não das regras. Estes eram registados num cartão individual e num placard, mensalmente os alunos podiam trocar os pontos por prémios ou continuar a acumulá-los. O programa iniciou a 12 de outubro de 2010 e terminou a 6 de maio de 2011, foi composto por 25 sessões, que decorreram na disciplina de CMA em conformidade com o programa curricular e com a duração de 90 minutos cada.

Foram trabalhadas competências sociais, pessoais e emocionais em conjuntos de quatro ou cinco sessões, ocorrendo entre cada conjunto a respetiva reflexão, como afirmaram os técnicos do GPS (Anexo XVI). Estas seguiram todas a mesma estrutura, a saber: diálogo e reflexão sobre aplicação prática da competência adquirida e partilha de vivências dos alunos, seguido de dinâmicas de jogos e desenvolvimento de competências,

balanço final e desafio para posterior aplicação prática, alertando-os assim para as situações diárias. Por fim, eram atribuídos os pontos individuais e de grupo da sessão com consequente ponderação por parte dos discentes. (Rijo et al., 2006).

Os recursos humanos foram os alunos da turma CEF, os técnicos do GPS e a investigadora na qualidade de observadora, porém, foi solicitada a sua colaboração pela turma CEF enquanto DT em vários momentos do programa, bem como do docente da disciplina de CMA que esteve presente em todas as sessões. Sempre que desejaram os docentes do CT puderam participar de forma ativa ou passiva nas sessões, que não ocorreram no espaço físico de sala de aula, por se considerar que não seria benéfico para os alunos, já que os mesmos manifestavam atitudes de rebeldia, desafio constante quando aí se encontravam, porém revelavam interesse em estarem em outros locais. Optou-se, assim, pelo auditório da escola e anfiteatro exterior. Recorreu-se a cartões de pontos, a um placard de pontos e a material de escrita variado. A avaliação foi feita semanalmente com a gestão de pontos, nos momentos de avaliação final de período e no final do programa, em colaboração com o CT. Foi elaborado um relatório final do programa (Quadro nº 1, como se poderá verificar no final desta seção)

Quanto ao projeto *Cyberspot*, este foi realizado num monobloco cedido pelo Órgão de Gestão mediante pedido, sendo que foram realizadas várias atividades pela turma CEF com orientação dos professores das disciplinas de LI, “Cidadania e Mundo Atual” (CMA) e “Operações de Preparação e Expedição de Mercadorias” (OPM), ou seja, tratou-se da promoção de atividades de carácter lúdico no contexto escolar de modo a incluir a turma naquela realidade quotidiana, promover a sua participação nas atividades da escola, contribuir para fomentar a preservação do espaço escolar e aperfeiçoar uma atitude cidadã. Pretendia-se manter e cuidar um espaço coletivo próprio, dinamizar e organizar atividades de lazer e potenciar a entreajuda, a partilha de saberes e recursos na comunidade educativa. A colaboração dos docentes de CMA e OPM foi solicitada pela DT, dado que o mesmo se enquadrava nos objetivos das disciplinas em causa, nomeadamente, na organização, armazenamento e expedição do material a usar e na preservação do espaço.

As estratégias e atividades realizadas consistiram em torneios de jogos, sessões de música, visualização de filmes, dinamização de sessões de esclarecimento sobre temas a definir e com a colaboração de docentes, sessões de debate e leitura com temas diversos. A sua implementação decorreu de janeiro a maio de 2011, durante o período da hora de almoço, às terças e sextas (13:15 às 14:50) e às quintas (11:45 às 13:15) e foi elaborada uma escala de rotatividade para a turma CEF. Assim, a cada bloco estavam dois ou três alunos da turma CEF presentes no monobloco a dinamizar as atividades previstas. A turma assinou um termo de responsabilidade referente ao material existente no monobloco,

responsabilizando-se ainda pela preservação e manutenção do espaço. A DT com a colaboração do Órgão de Gestão procedeu à elaboração de grelhas de registo de presença para verificar quais os alunos da turma CEF presentes e quais as atividades desenvolvidas, sendo da responsabilidade da turma o seu preenchimento.

Os recursos humanos foram os alunos da turma CEF, os docentes de LI, CMA e OPM e outros docentes convidados. Os recursos materiais utilizados foram o monobloco, material de informática, material lúdico, cadeiras, mesas, material de escrita e material audiovisual. A sua avaliação decorreu sempre que se verificou uma atividade em grelha própria e através da elaboração de um relatório de avaliação intermédio e final. No final de cada período, foi feita uma avaliação em CT pelos docentes dinamizadores e respetivos representantes dos alunos, a qual foi registada em ata (Quadro nº 2).

O “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”, estendia-se a toda a comunidade educativa sob coordenação própria e foi adaptado a cada turma específica, visava promover a saúde dos jovens em matéria de alimentação saudável e atividade física, contribuir para a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade e promover uma intervenção eficaz baseada em conhecimento da violência em meio escolar. Era sua intenção contribuir para que os alunos possuíssem hábitos de higiene, alimentação e prática de exercício físico regulares e saudáveis, conhecessem os direitos, a legislação, os apoios e recursos disponíveis no acompanhamento e prevenção no âmbito da vivência da sexualidade e, ainda, sensibilizá-los e esclarecê-los para a identificação e erradicação da violência em contexto social, escolar e familiar. Assim, optou-se pelas seguintes estratégias e atividades: pesquisa sobre as temáticas em análise, debate e apresentação de opiniões acerca das temáticas em estudo, leitura e análise de textos sobre as temáticas em estudo, publicação em blogue dos trabalhos realizados pelos alunos e sessões com parcerias locais. Este projeto foi realizado e avaliado pelos docentes segundo a calendarização própria de cada disciplina, sendo os recursos materiais selecionados da mesma forma. Os recursos humanos foram os alunos, docentes e elementos de parcerias locais, sendo os resultados registados em ata (Quadro nº 3).

Relativamente ao projeto *Schooling Perspectives*, este ocorreu nas aulas de LI, assentou na realização de tarefas e atividades colaborativas e seguiu as orientações do ME para turmas CEF, quer ao nível dos conteúdos abordados, quer ao nível dos critérios e formas de avaliação. Decorreu ao longo do ano letivo e mais intensamente nos meses de janeiro a maio de 2011. Pretendia-se promover noções de cidadania global, sensibilizar para a compreensão de outros contextos sociais e linguístico culturais e potenciar o impacto de outros horizontes socioculturais no seu contexto imediato. Visava-se ainda discutir o papel dos jovens no mundo global, desenvolver a aprendizagem da LI e das capacidades de

comunicação intercultural e promover a reflexão crítica e análises comparativas e contrastivas de hábitos linguísticos e culturais. Os conteúdos programáticos abordados foram padrões de vida, comunicação e sociedade, o ambiente e o consumo, os jovens na era global e cidadania e Línguas. Os recursos humanos foram os alunos da turma CEF e a docente de LI, por outro lado, os materiais foram diversificados, a saber: revistas, panfletos, fichas de trabalho, *language cards*, *cue-cards*, CDs, Leitor CDS, DVDs, Leitor de DVDs, TV, computador, quadro e caderno diário. Foram realizadas um total de 43 sessões de 90 minutos cada. Os alunos foram avaliados mediante o portefólio apresentado e trabalho final elaborado de acordo com os critérios de avaliação da disciplina. (Quadro nº 4). Estes foram ao longo do processo informados dos objetivos a atingir e tarefas a realizar. Por fim, os resultados foram avaliados através da classificação final na escala de 0 a 5.

Na abordagem à família, realizada ao longo do ano letivo, foram tidos em conta os objetivos do PEE e aqueles a que nos propusemos, pretendia-se promover a participação dos EE no trajeto académico dos seus educandos e nas tomadas de decisões desses mesmos trajetos. Visava-se levar os EE a informar-se e a participar nas atividades definidas no PAA da Turma CEF, a contactar a DT, uma vez por período, a participar nas reuniões de Avaliação Intercalar e de Final de Período, num total de cinco, do CT, através do Representante dos EE e participar nas reuniões de EE de final de período, num total de três.

As estratégias e atividades a que se recorreu foram as reuniões coletivas e individuais com os EE, contactos telefónicos e por carta com os EE e reuniões de CT com os representantes dos EE. A calendarização foi definida para todo o ano letivo de 2010/2011 e agendada em função das datas estabelecidas pelo Órgão de Gestão para as já mencionadas reuniões. Foram estabelecidos contactos telefónicos regulares e por carta durante todo o ano letivo. Os recursos humanos utilizados foram a DT, os EE, os docentes do CT e os alunos CEF, enquanto os materiais foram o telefone e as cartas registadas. A avaliação ocorreu trimestralmente segundo calendário formal de avaliação da EB 2,3, sendo o registo feito em grelhas preenchidas pela DT (Quadro nº 5).

Foram ainda estabelecidos protocolos com diversas entidades locais para a realização de “Estágios de Formação Profissional” e consequente transição para a vida adulta a fim de potenciar o espírito de iniciativa e autonomia dos alunos e contribuir para a sua participação nas atividades de carácter laboral. Assim, pretendia-se a realização de tarefas no âmbito da logística e armazenagem, fazendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação, a implementação de práticas formativas que promovessem a aquisição de competências profissionais, pessoais e sociais no ambiente de trabalho e a integração dos alunos da turma CEF com interesse e empenho nas atividades laborais.

A Coordenadora de Curso, com a colaboração do CT, iniciou os contatos considerados pertinentes para que os prazos estabelecidos fossem cumpridos e as parcerias com entidades locais efetuadas. Durante os meses de novembro de 2010 a março de 2011 foram realizados diversos contatos telefónicos, presenciais, via e-mail e carta registada a fim de fornecer informações acerca dos objetivos, procedimentos, calendarização e regulamento dos estágios e recolher dados acerca dos locais de acolhimento. Saliente-se que foi necessária uma seleção cuidada das entidades e empresas para que a dinâmica destas fosse de encontro aos objetivos formativos do curso CEF e, sempre que possível, foram consideradas as preferências pessoais dos alunos. Foi dada especial atenção às distâncias entre as residências dos alunos e locais de acolhimento devido à ineficaz rede de transportes da zona, pelo que antes do começo dos estágios todos os transportes foram assegurados. Após a aceitação dos locais de acolhimento de estágio, foram realizados os respetivos “Protocolos de Parceria”. Assim, para os alunos A e F foram elaborados protocolos com uma empresa de distribuição; para os alunos H e B com Associações Voluntárias de Bombeiros, duas associações diferentes; para o aluno V numa empresa de transporte de mercadorias; para a aluna L numa farmácia e para a aluna M foi selecionada uma empresa de atividades hortícolas. Por sua vez, para o aluno C foi elaborado um protocolo com uma empresa de construção e para os alunos Q e S com a Junta de Freguesia onde se localizava a EB 2,3.

Quanto às estratégias e atividades, estas foram definidas pelos professores orientadores do estágio, DT e entidades de acolhimento, mediante as características específicas das entidades de acolhimento e registadas em “Planos de Estágio Individuais” elaborados, cumprindo os alunos o horário laboral das empresas ou entidades de acolhimento. Os recursos humanos foram os alunos e docentes da turma CEF, os docentes Orientadores de Estágio e as entidades locais de acolhimento. No que se refere à avaliação, esta foi feita pelos diversos intervenientes do processo, ou seja, entidades locais, técnicos/docentes responsáveis pela mediação e acompanhamento dos alunos, DT e Coordenadora de Curso. Esta avaliação foi quantitativa numa escala de 0 a 5. No final dos mesmos, os alunos realizaram a Prova de Aptidão Profissional (PAF) através da apresentação oral e escrita do relatório de “Estágios de Formação Profissional”. A referida prova foi avaliada por um júri, composto por docentes e técnicos, dos quais fazia parte a investigadora. Os resultados da mesma foram avaliados numa escala quantitativa de 0 a 5 e procedeu-se ao cálculo da nota final, isto é, trinta por cento para a PAF e setenta por cento para os estágios. Os resultados finais foram registados em grelha própria elaborada pela Coordenadora de Curso e secretário do CT CEF (Quadro nº 6).

Por fim, os debates realizados contaram um total de 21, durante os meses de setembro a maio, e permitiram à turma realizar a sua auto e heteroavaliação, identificando problemáticas e procurando soluções, além disso, visavam alertar e consciencializar os alunos CEF para situações quotidianas que necessitavam de ajustes urgentes. Estes começaram por realizar-se durante as aulas de LI e CMA durante o mês de setembro, porém dada a regularidade com que passaram a ocorrer os mesmos ocorreram durante o intervalo imediatamente após à aula de LI, isto é, às quintas-feiras das 9:45 às 10:05. Realce-se que os alunos manifestaram todo o interesse em fazê-lo e que estes nunca tiveram a obrigatoriedade de participar, fizeram-no por iniciativa e sempre que desejaram.

Depois de feita uma sinopse geral de todo o processo de intervenção realizado e seus enfoques globais, em 4.2.2. será explicado o processo anteriormente descrito a curto prazo.

Quadro nº 1- Proposta de planificação da Intervenção a longo prazo, “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Desenvolver competências académicas, pessoais, sociais e emocionais; - Promover a mudança de comportamento; - Desenvolver princípios de regulação da interação social; - Participar ativamente no processo de aprendizagem.	- Usar um registo adequado; - Cumprir as normas estabelecidas; - Promover um ajustamento na relação pedagógica e na relação do grupo; - Integrar-se com interesse e empenho nas atividades propostas.	- Dinâmicas de jogos; - Trabalho de equipa; - Conversa¹; - Atribuição de pontos/prémios como recompensa pelo trabalho desenvolvido;	- Sessões semanais de 90 minutos durante o período de novembro de 2010 a maio de 2011.	Recursos Humanos - Alunos da turma CEF; - Técnicos do GPS; - Professora - investigadora na qualidade de observadora; Recursos Materiais: - cartões de pontos; - placard de pontos; - material de escrita diverso.	- Avaliação semanal de resultados com base no sistema de pontos; - Avaliação final do processo, realizada pelo CT e GPS com base nas dimensões e indicadores definidos no início do programa e mediante a realização de um relatório.

¹ Segundo Rijo et al. (2006) trata-se da promoção da comunicação para contribuir para a reflexão.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Quadro nº 2 - Proposta de Planificação da Intervenção, a longo prazo, do Projeto *CyberSpot* .

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Fomentar a preservação do espaço escolar; - Promover a inclusão da turma CEF na comunidade educativa; - Aperfeiçoar uma atitude cidadã.	- Manter e cuidar um espaço coletivo próprio; - Dinamizar e organizar atividades de lazer; - Potenciar a entreajuda e a partilha de saberes e recursos na comunidade educativa.	- Torneios de jogos - Sessões de música - Visualização de filmes - Dinamização de sessões de esclarecimento sobre temas a definir e com colaboração com docentes; - Sessões de debate com temas a definir; - Sessões de leitura com temas a definir;	- janeiro de 2011 a maio de 2011.	Recursos Humanos - Alunos da turma CEF; - Docentes das áreas curriculares de Língua Inglesa, CMA e OPM); - Participação esporádica de convidados. Recursos Materiais: - monobloco; - material de informática; - material lúdico; - cadeiras; - mesas; - material de escrita; - material audiovisual.	- Avaliação será feita de acordo com as atividades desenvolvidas com base em relatórios elaborados para o efeito.

Quadro nº 3 - Proposta de Planificação da Intervenção, a longo prazo, do “Projeto Educação e Promoção da Saúde”.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Promover comportamentos saudáveis; - Implementar noções de educação para a sexualidade; - Prevenir comportamentos violentos.	- Possuir hábitos de higiene, alimentação e prática de exercício físico regulares e saudáveis; - Conhecer os direitos, a legislação, os apoios e recursos disponíveis no acompanhamento e prevenção no âmbito da vivência da sexualidade; - Sensibilizar e esclarecer para a identificação e erradicação da violência em contexto social, escolar e familiar.	-Pesquisa sobre as temáticas em análise; -Debate/apresentação de opiniões acerca das temáticas; - Leitura e análise de textos sobre as temáticas em questão - Publicação em blogue dos trabalhos realizados pelos alunos; - Sessões com parcerias locais.	- Ao longo do ano letivo de acordo com a planificação de cada disciplina.	Recursos Humanos -Alunos da turma CEF; - Docentes da turma CEF; - Elementos de parcerias locais. Recursos Materiais: - a definir pelas disciplinas.	- Avaliação por período de acordo com a disciplina.

Quadro nº 4 - Proposta de Planificação da Intervenção, a longo prazo, do Projeto *Schooling Perspectives*.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Promover noções de cidadania global; - Sensibilizar para a compreensão de outros contextos sociais e linguístico-culturais; - Potenciar o impacto de outros horizontes socioculturais no seu contexto imediato.	- Discutir o papel dos jovens no mundo global; - Desenvolver a aprendizagem da Língua Inglesa e das capacidades de comunicação intercultural; - Promover a reflexão crítica e análises comparativas e contrastivas de hábitos linguísticos e culturais.	Atividades/ estratégias com base nos métodos “Aprender Juntos” e “Investigar Juntos” a definir de acordo com os módulos a lecionar conforme orientações do Ministério da Educação para turmas CEF: - Padrões de Vida; - Comunicação e Sociedade; - O ambiente e o consumo; - Os jovens na era global; - Cidadania e Línguas.	- novembro de 2010 a maio de 2011, duas aulas de 90 minutos semanais.	Recursos Humanos - alunos da turma CEF; - docente de Língua Inglesa. Recursos Materiais: - Revistas; - Panfletos; - Fichas de trabalho; - Language cards; - Cue-cards - CDs/Leitor CDs - DVDs/Leitor de DVDs - TV - Computador - Quadro - Caderno diário	- Avaliação será feita por etapas de acordo com as orientações curriculares para turmas CEF e serão considerados os seguintes itens: - portefólio e trabalho final a elaborar pelos alunos de acordo com os seguintes critérios de avaliação; - SABER/SABER USAR FAZER – 60% - Compreensão oral -10% - Compreensão escrita -15% - Interação oral -10% - Interação escrita -10% - Produção Oral -10% - Produção escrita -15% SABER ESTAR/APRENDER 40% - Participação - 10% - Responsabilidade - 10% - Relacionamento Interpessoal - 10% - Autonomia - 10%

Quadro nº 5- Proposta de Planificação da Intervenção, a longo prazo, na família.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Promover a participação dos EE no trajeto académico dos seus educandos; - Envolver os EE nas tomadas de decisões do trajeto académico dos seus educandos.	- Levar os EE a informar-se e a participar nas atividades definidas no Plano Anual de Atividades da Turma CEF; - Contatar a DT, uma vez por período; - Participar nas reuniões de Avaliação Intercalar e de Final de Período (num total de cinco) do Conselho de Turma, através do Representante dos EE; - Participar nas reuniões de EE de final de período (num total de três).	- Reuniões coletivas com os EE; - Reuniões individuais com os EE; - Contatos telefónicos e por carta com os EE; - Reuniões de CT com os representantes dos EE;	- Reuniões coletivas no final de cada período; - Reuniões Individuais ao longo do ano letivo, uma vez por período; - Contatos telefónicos e por carta regulares ao longo do ano letivo; - Reuniões Intercalares de CT e reuniões de final de período.	Recursos Humanos - EE; - DT; - Docentes do CT; - Alunos da turma CEF. Recursos Materiais: - Telefone; - Cartas registadas	- Avaliação trimestral com base em grelhas de registo a preencher pela DT;

Quadro nº 6 - Proposta de Planificação da Intervenção, a longo prazo, dos “Estágios de Formação Profissional”.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Promover a transição para a vida adulta. - Potenciar o espírito de iniciativa e autonomia; - Participar nas atividades de carácter laboral;	- Realizar tarefas no âmbito da logística e armazenagem, conforme constará no Plano de Estágio a realizar, fazendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação; - Implementar práticas formativas que promovam a aquisição de competências profissionais, pessoais e sociais no ambiente de trabalho. - Integrar-se com interesse e empenho nas atividades laborais propostas.	- A definir pelos professores orientadores do estágio, DT e entidades de acolhimento, mediante as características específicas das entidades de acolhimento no Plano de Estágio Individual e elaborar.	- maio a junho de 2011.	Recursos Humanos - Alunos da turma CEF; - Docentes da turma CEF; - Docentes Orientadores de Estágio; - Entidades locais de acolhimento. Recursos Materiais: - a definir pelas entidades de acolhimento e professores orientadores de estágio.	- Avaliação a realizar no final do estágio de acordo com os protocolos a elaborar com as entidades de acolhimento.

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

A intervenção foi, de um modo global, realizada nos moldes previamente mencionados, assim, esta seção irá incidir na sua concretização a curto prazo.

Saliente-se que a investigadora procedeu à elaboração de um registo mensal, como sugere Bell (2008) para tomar nota das atividades realizadas ao longo da intervenção, sua avaliação e reflexão, o qual foi integrado no blogue. Ademais, foram sempre considerados os conceitos e valores subjacentes à implementação da educação inclusiva e promovida a aceitação pela diferença num contexto escolar com características peculiares como era o contexto TEIP em que ocorreu o presente estudo empírico. Neste sentido, foram tidos em conta os diferentes parceiros pedagógicos, níveis e locais de intervenção no processo de ensino aprendizagem dos alunos CEF, bem como a sua transição para a vida adulta e para o mundo laboral, pelo que nas seções subsequentes será individualmente descrito o conjunto de projetos efetuado com “Novos Rumos” (4.2.2.2.1 a 4.2.2.7).

4.2.2.1. “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”

De modo a cumprir os objetivos delineados, foram desenvolvidas diferentes competências, a saber: comunicação não-verbal, comunicação verbal, estilos de comunicação e assertividade, aceitação social, resolução de problemas e gestão de conflitos. Assim, os técnicos do GPS orientaram a turma na definição das regras a cumprir ao longo das sessões, sendo que por cada regra cumprida era atribuído um ponto e retirado caso se verificasse incumprimento. Os alunos foram sensibilizados para escolherem regras que considerassem pertinentes, pelo que definiram que deveriam entrar no local onde decorresse a sessão de forma ordeira e adequada, respeitar os colegas, esperar pela sua vez para falar e não deveriam utilizar o telemóvel, usar chapéu ou chegar atrasados.

Quanto à organização dos grupos, estes foram escolhidos pela turma CEF, sendo que existiam três grupos: o grupo Um era composto pelos alunos H, C, L e V, o grupo Dois pelos alunos F, B e A e o grupo Três pelos alunos M, Q e S tendo os alunos selecionado nomes para os seus grupos. Refira-se que o aluno H por motivos de saúde faltou às três primeiras sessões, sendo depois integrado no grupo mencionado.

Diversas dinâmicas foram desenvolvidas mediante a competência a abordar (Anexo XXV), desta forma, foi inicialmente feita uma sessão de apresentação do programa, técnicos e alunos, no dia 12 de outubro de 2010, tendo sido utilizada a conversa, o diálogo interativo e jogos lúdicos. Os alunos CEF efetuaram a sua apresentação de acordo com as indicações dadas pelos técnicos, tendo revelado insegurança e inibição.

Nas próximas cinco sessões, de 19 outubro a 19 de novembro de 2010, desenvolveu-se a comunicação não-verbal e para tal recorreu-se a manifestações através de gestos, expressão facial, postura e olhar, ao reconhecimento do outro a partir de situações de inibição, nomeadamente, com os olhos vendados, a atividades de mímica e à descoberta através do gesto. Os alunos revelaram insegurança e desconforto inicial, em particular a aluna M manifestou reticência em integrar o programa, embora tenham estado bem-dispostos num clima pautado pela informalidade. Algumas das regras definidas não foram cumpridas: entrada ordeira no anfiteatro, utilização do boné, uso do telemóvel e falar na sua vez. Note-se que a aluna L sentou-se durante este período numa posição distante dos restantes colegas, interagindo só quando lhe era pedido. O aluno Q, apresentou alguma relutância, apesar de ter participado em todas as atividades, não o fez com empenho.

Por sua vez, de 26 de novembro a 17 de dezembro de 2010, a competência abordada foi a comunicação verbal, num total de quatro sessões, pelo que as dinâmicas englobaram a identificação, transmissão e ambiguidade de mensagens, a caracterização de si e dos outros, jogos de caracterização com base nas qualidades e defeitos de cada um e limitações da comunicação. Os alunos apresentaram uma atitude proactiva, sendo que todos os desafios foram aceites com satisfação. Apesar de nem todas as regras terem sido cumpridas, isto é, alguns alunos utilizaram boné, usaram o telemóvel e não esperaram pela sua vez para falar, foi notória a tentativa dos alunos se regularem entre si. De referir a atitude da turma que incluiu a aluna L nas atividades desenvolvidas, sendo que a mesma passou a sentar-se junto dos colegas. Por outro lado, também a investigadora e o docente de CMA participaram em algumas das dinâmicas levadas a cabo, a pedido da turma.

De 7 de janeiro a 4 de fevereiro de 2011, foi abordada a competência dos estilos de comunicação e assertividade. Recorreu-se à distorção de mensagens, ao *role-play*, a jogos de afirmação do não, a jogos de recusa assertiva perante situações de imposição e à importância da assertividade. Os alunos manifestaram interesse em participar nas atividades, auxiliando-se entre si quando era preciso e apresentando sugestões aos colegas e técnicos. Continuaram a não ser cumpridas todas as regras definidas, nomeadamente o uso do telemóvel e o respeito pela sua vez de falar, mas tais situações ocorreram sobretudo devido a distrações e os alunos pediram desculpa aos restantes elementos. As quatro sessões dedicadas a esta competência foram marcadas pelo carácter lúdico e informal.

Quanto à competência de aceitação social, de 18 de fevereiro a 18 de março de 2011, em cinco sessões, foram concretizadas dinâmicas que visavam a reflexão acerca do auto conceito que cada aluno CEF tinha de si próprio, da opinião que os outros iam desenvolvendo acerca de cada um e, conseqüentemente, as opiniões que iam desenvolvendo reciprocamente, em efeito de espelho. Efetuaram-se atividades de *role-play*,

simulações concretas do quotidiano, explorados sentimentos e emoções tais como a alegria, a tristeza, o medo, a frustração, a raiva e a vergonha, tendo a turma tido a oportunidade de lidar com as críticas e opiniões uns dos outros.

Os alunos participaram com satisfação, procuraram concluir todas as tarefas e foi, por vezes, notória a sensibilidade com que se exploraram algumas questões embora delicadas. Respeitaram todas as opiniões e revelaram estar conscientes da temática abordada, a título exemplificativo, a aluna M falou abertamente da sua orientação sexual, a bissexualidade. Refira-se que os alunos referiram por iniciativa própria a aluna L, embora nesta altura a mesma já se encontrasse em abandono escolar, manifestando a sua preocupação perante a ausência da colega. A turma alertou o aluno B para a situação de fragilidade em que se encontrava devido à sua falta de empenho e elevado número de faltas, incentivando-o a concluir o curso, já que dispunha de todos os meios e ajuda necessários. Nesta fase, a turma solicitou a opinião da DT, que relembrou as qualidades individuais dos alunos e do grupo, fazendo o ponto da situação inicial e final, já que estávamos agora perante uma turma que procurava funcionar como um grupo coeso e auxiliar-se mutuamente, o que não sucedia inicialmente. Realce-se a orientação dos técnicos do GPS nesta mesma linha de pensamento, colocando os alunos a refletir sobre a importância da conclusão do curso. Os alunos revelaram capacidade de transferir as competências de treino para o contexto real, apontando a exclusão que sentiam por parte das restantes turmas e o progresso verificado, isto é, a união da turma, a colaboração entre os seus membros e o seu empenho. As regras foram cumpridas e os alunos manifestaram interesse em obter o maior número de pontos possível.

No período de 25 de março a 29 de abril de 2011, foram desenvolvidas as competências da resolução de problemas e gestão de conflitos, pelo que as dinâmicas envolveram a reprodução e identificação de problemas, a expressão nas situações de dificuldade, a capacidade de escutar os outros e ao mesmo tempo saber exprimir-se e a postura a ter na relação com os outros em situações variadas do quotidiano. Note-se que foram realizadas quatro sessões, as quais decorreram no anfiteatro exterior. A turma CEF manteve sempre uma postura e comportamento adequados, verificando-se que o aluno Q tinha agora maior predisposição e à-vontade na consecução das tarefas e que a aluna M já não apresentava relutância em participar. A turma cumpriu, de um modo geral, as regras definidas, trabalhou em equipa, auxiliando-se uns aos outros. Os alunos transmitiram as suas expectativas acerca do futuro, revelando mais confiança, controlo do *stress*, por exemplo, relativamente aos estágios profissionais a realizar, e maior propensão para a resolução conjunta dos conflitos.

Em cada conjunto de sessões foi sempre privilegiada a conversa, diálogo interativo e reflexão, sendo que concluída a abordagem de cada competência, realizou-se uma sessão de reflexão sobre o trabalho desenvolvido

Por fim, foi feito o balanço do programa numa sessão final, a 6 de maio de 2011, realizada no anfiteatro exterior, na qual se optou por abordar as expectativas iniciais e as metas alcançadas, recorrendo-se à exploração de imagens e conseguinte reflexão. Foi notória a satisfação da turma por ter integrado o programa, pelo que foi realçada a sua importância para a criação do espírito de grupo, uma vez que possibilitou a oportunidade de trabalharem em conjunto a fim concluir a parte curricular do curso. Além disso, segundo a turma, o programa contribuiu para reforçar a autoestima, aumentar a confiança, adquirir competências e utilizá-las em contexto de sala de aula mediante a adoção de diferentes posturas em situações menos positivas. Foi ainda considerado pelos alunos que a participação no programa seria importante para o seu futuro, permitindo-lhes realizar atividades com maior empenho e confiança, pelo que revelaram tristeza perante a sua conclusão. Verificaram-se duas situações já ocorridas anteriormente, a saber: a referência à aluna L, apesar da sua ausência, e o convite à participação da DT. Perante a primeira situação a turma manifestou a sua tristeza face à opção da aluna L, já no que se refere à intervenção da DT, esta recordou a cada um dos alunos o percurso efetuado, acentuando as potencialidades individuais e do grupo. Por último, os técnicos do GPS agradeceram a participação da turma CEF e felicitaram o trabalho desenvolvido.

Saliente-se que os técnicos do GPS mantiveram contatos frequentes com a DT e estiveram presentes em reuniões de CT sempre que se revelou pertinente, nomeadamente para a realização de um balanço intermédio da participação da turma. Estes elaboraram um relatório final que foi dado a conhecer ao CT, conforme se irá verificar posteriormente aquando da avaliação do programa em 4.3.

4.2.2.2. Projeto Cyberspot

A implementação do Projeto *Cyberspot*, foi precedida pelo debate realizado no dia 28 de novembro de 2010, face ao sentimento de exclusão vivenciado pela turma (Anexo XXVI). Após a elaboração da proposta do projeto, que indicava quais os recursos necessários, horário e regras de funcionamento, e conseguinte aprovação da mesma, a turma CEF rapidamente obteve toda a colaboração por parte do Órgão de Gestão, que auxiliou na definição concreta do horário e regras de funcionamento do monobloco disponibilizado, facultando algum do material previamente solicitado, ou seja, mesas, cadeiras e um computador.

Antes de se iniciar o projeto, a turma com a ajuda do docente de OPM elaborou um plano de organização do monobloco para dispor o material facultado de maneira funcional para a realização das atividades. Deste modo, os alunos visitaram por várias vezes o espaço para efetuar esta tarefa, posteriormente, iniciaram com o docente de CMA uma lista das regras e cuidados a cumprir e postura a adotar. Ainda no que se refere a esta situação, foram simulados diferentes incidentes para que os alunos pudessem aferir qual o comportamento que teriam que adotar enquanto responsáveis pelo projeto. A salientar que, ao contrário do que tinha sido inicialmente planificado, o *Cyberspot* só iniciou as suas atividades no dia 25 de janeiro de 2011, pois o processo demorou mais do que o previsto.

As atividades eram semanalmente planificadas e avaliadas do mesmo modo em grelha própria (Anexo XXVII). Durante o decorrer das sessões foi essencial efetuar algumas alterações face à planificação geral inicial, como se irá confirmar.

Na semana de 24 a 28 de janeiro procedeu-se à inauguração do espaço, foi realizada uma sessão de música *hip hop* e visualização dos respetivos videoclips, deu-se início ao torneio de damas e foi visualizado um filme. Os alunos da turma CEF revelaram nervosismo ao longo das sessões, apresentando também entusiasmo perante a presença de alunos de outras turmas. Os alunos responsáveis denotaram dificuldades na implementação das regras do espaço, na verificação e manuseamento do equipamento e na organização das sessões, pelo que se verificou algum barulho e confusão devido à falta de divulgação prévia das atividades, foi necessária a intervenção dos docentes. Desta feita, foi sugerida a divulgação atempada das sessões a realizar, a inscrição prévia sempre que fosse realizado um torneio e os discentes foram alertados para a urgência de fazer cumprir as regras do RI. A planificação destas atividades foi da iniciativa dos docentes. Por sua vez, os alunos participantes revelaram interesse, mas nem sempre apresentaram uma postura e comportamento adequados ao longo da semana, revelando impaciência face à confusão gerada, verificando-se mesmo a desistência na participação do torneio.

Relativamente à semana de 31 de janeiro a 4 de fevereiro, deu-se continuidade e concluiu-se o torneio de damas, foram levadas a cabo sessões de jogos lúdicos, visionamento de um filme, jogos de tabuleiros, debate acerca do *bullying*, música portuguesa e videoclips correspondentes. Os alunos da turma CEF continuaram a manifestar dificuldades na organização das sessões, não conseguindo apresentar alternativas face às situações problemáticas vivenciadas. Porém, conseguiram algumas vezes criar condições para um clima harmonioso, orientar bem os colegas e proceder à verificação e correta utilização do material, sendo que continuou a ser imprescindível o apoio e intervenção dos docentes. Foi-lhes salientada a importância de preparar atividades alternativas e de realizarem novo torneio de damas para os alunos que não conseguiram

participar. Como todos os alunos da turma CEF estiveram presentes, apesar do horário definido, e face ao espaço reduzido, foi-lhes solicitado que tal não voltasse a acontecer. Os alunos participantes nem sempre apresentaram interesse especialmente aquando do debate que não quiseram realizar, chegando alguns alunos a não permanecer no espaço, manifestando maior interesse nas atividades lúdicas. Revelaram sempre postura e comportamento adequados, apesar de nem sempre participarem de forma ordeira.

De 7 a 11 de fevereiro, efetuou-se a visualização de um filme, sessões de jogos de tabuleiros, de leitura de textos, de música *pop* e visualização dos videoclips e, ainda, debate acerca da violência escolar. Os alunos responsáveis organizaram algumas sessões de forma adequada, verificando atempadamente o material, selecionando textos, músicas e videoclips se bem que em número insuficiente. Contudo, verificaram-se alguns constrangimentos aquando da visualização do filme por serem necessários dois blocos para a atividade. Como estiveram presentes alunos diferentes nesse período, os primeiros não concluíram a atividade e os segundos não a iniciaram. Ademais, o ecrã do computador revelou ser demasiado pequeno para tantos alunos participantes, sendo o número de cadeiras insuficientes. Perante esta situação, os alunos CEF revelaram preocupação e tentaram solucionar a situação, apresentando alternativas. Relativamente aos alunos participantes, estes nem sempre manifestaram interesse, não quiseram participar nas sessões de leitura e de debate, todavia cumpriram sempre as regras definidas e aceitaram as alternativas propostas. Ficou claro durante esta semana a necessidade de organizar de outra forma a visualização de filmes e as sessões de leitura e debate. Com efeito, no debate realizado a 14 de fevereiro, estas situações foram abordadas, pelo que foi definido que os alunos CEF iriam afixar previamente a lista das sessões a realizar para aferir o número de alunos interessados em participar nas mesmas e seriam sensibilizados para tal (Anexo XXIV).

Na semana de 14 a 18 de fevereiro, a turma afixou a lista das sessões o que facilitou a concretização do torneio de damas, a sessão de música dos anos oitenta e respetivos videoclips. Realizaram-se ainda duas sessões não previstas inicialmente, isto é, de xadrez, a pedido dos participantes perante desagrado pelas músicas selecionadas e como alternativa, perante a recusa em participar na sessão de leitura, apesar de terem procedido à inscrição. Assim, os alunos responsáveis mantiveram uma postura e comportamentos adequados, continuaram a verificar atempadamente o material, conseguiram propor alternativas, procuraram sensibilizar e orientar os colegas, respeitando os seus gostos pessoais. Saliente-se que toda a turma CEF esteve presente, porém seguindo as indicações dadas, mantiveram-se no espaço exterior ao monobloco para não perturbarem, manifestando ora satisfação ora preocupação perante o interesse e

desinteresse dos participantes. Não procederam à afixação dos resultados do torneio de damas, sendo necessária a intervenção dos docentes. Quanto aos alunos participantes, continuaram a manifestar interesse quando as sessões iam de encontro às suas preferências e desagrado quando tal não se verificava, sessão de leitura e música, porém, respeitaram sempre as regras e aceitaram as alternativas propostas, sugerindo-as também.

De seguida, na semana de 21 a 25 de fevereiro, realizaram-se sessões de visualização do filme *Ice Age* e debate do mesmo, debate sobre a importância do desporto, jogos de tabuleiro e leitura de banda desenhada. Tal como já sucedera, os alunos participantes, apesar das inscrições, não quiseram participar no debate e na leitura, exceto um aluno, tendo os alunos responsáveis apresentado alternativas, ou seja, sessão de batalha naval e damas. A turma CEF tentou sensibilizar e incentivar os alunos no momento das sessões e previamente, por exemplo, com a introdução do debate na visualização do filme, não tendo tais esforços sido recompensados. Repetiu-se a confusão aquando da visualização do filme *Johnny English*, tendo-lhes sido sugerido uma organização diferente, a qual deveria incluir filmes com menor duração ou séries. Os alunos responsáveis divulgaram as atividades com antecedência, verificaram todo o equipamento, ajudaram os colegas relativamente às regras dos jogos de tabuleiro e asseguraram, tal como toda a turma CEF, que permaneceu no exterior, que o monobloco ficasse limpo. Os alunos participantes mantiveram as atitudes prévias, ou seja, descontentamento perante sessões de debate e leitura e interesse face a sessões lúdicas, não verificou nenhum problema comportamental.

No debate realizado a 28 de fevereiro, a turma CEF decidiu fazer algumas alterações relativas à planificação geral definida devido à receção por parte dos alunos participantes (Anexo XXIV). Assim, considerou-se que dada a recusa perante a realização das sessões de leitura e de debate, estas deveriam ser substituídas por sessões mais lúdicas para suscitar o interesse daqueles. Por conseguinte, na semana seguinte, de 1 a 4 de março, efetuaram-se sessões de música eletrónica e videoclips correspondentes, jogos de tabuleiros e deu-se início ao torneio de *playstation*. A salientar o espírito colaborativo entre a turma CEF e as outras turmas participantes, o qual permitiu o empréstimo da *playstation* e jogos, possibilitando a realização do torneio. Foi notório o cuidado da turma CEF na manutenção e devolução do referido material e na organização e divulgação da atividade, permitindo apenas a presença dos alunos participantes. Estes resolveram questões de comportamento de forma adequada sem que fosse necessária a intervenção da docente de LI, isto é, conversando e alertando para as consequências, ofereceram alternativas face ao tempo útil disponível, revelaram atenção na regulação do volume da música e demonstraram iniciativa na planificação das atividades. Quanto aos alunos

participantes, estes apresentaram interesse em todas as sessões desenvolvidas, verificando-se o caso de um aluno com comportamento inadequado.

Posteriormente, de 7 a 11 de março deu-se continuidade e concluiu-se o torneio de *playstation*, segundo os mesmos moldes da semana transata. Ao contrário do anterior torneio, os alunos CEF afixaram de imediato os seus resultados. Efetuaram-se também sessões de jogos de tabuleiro e de música rock com respetivos videoclips. Foi feita uma divulgação atempada das sessões, tendo os alunos procedido à seleção cuidada das músicas. Os alunos participantes demonstraram sempre interesse nas sessões realizadas, denotando novamente cuidado no manuseamento do material do torneio.

Na semana de 14 a 18 de março, iniciou-se o torneio de dardos e sessões de visualização de um episódio dos *Simpsons* e de jogos de tabuleiros. A seleção de um episódio em vez de um filme possibilitou resolver os constrangimentos verificados anteriormente. Além disso, a turma afixou previamente a lista das sessões, tendo os alunos responsáveis organizado as sessões de forma ordeira e adequada, zelando para o cumprimento das regras. Foram tidas em conta as questões de segurança aquando do torneio, pelo que foram utilizados dardos de plástico e mais uma vez o material para o torneio foi emprestado por colegas de outras turmas e devolvido imediatamente após as sessões. Os alunos participantes revelaram interesse e cumpriram todas as regras.

Posteriormente, de 21 a 25 de março, concluiu-se o torneio de dardos e foram realizadas sessões de jogos de tabuleiro, xadrez, música brasileira e *videoclips* correspondentes, quatro em linha e damas. Mais uma vez, a lista foi previamente afixada, os alunos responsáveis mantiveram a organização das atividades, asseguraram a segurança do torneio, verificaram o equipamento, procederam à limpeza do espaço, revelaram iniciativa na planificação das atividades e preocupação com a insegurança apresentada pelos colegas face às regras do jogo de xadrez, procurando ajudá-los. Note-se que os alunos da turma CEF resolveram um caso específico de comportamento inadequado com base no diálogo e sem que fosse preciso a interferência dos docentes. Relativamente aos alunos participantes manifestaram sempre interesse, empenho e satisfação ao longo das sessões, revelando alguma insegurança perante o jogo do xadrez, mantiveram um comportamento adequado com exceção de um caso pontual como previamente referido.

Na semana de 28 de março a 1 de abril realizou-se o torneio *online* de *pacman*, bem como sessões de jogos de tabuleiros, sessão de música instrumental e respetivos *videoclips*. Foram concretizadas duas outras sessões em simultâneo com o torneio, a saber: sopa de letras e jogos de diferenças. Tal situação visava solucionar a existência de um só computador para o torneio, mas apesar de se terem realizado sessões diferentes ao mesmo tempo, os alunos responsáveis conseguiram organizá-las de modo adequado. Assim,

aqueles apresentaram iniciativa na resolução de problemas e sugeriram realização de novo torneio para os alunos que não efetuaram a inscrição atempadamente, afixaram a lista das sessões, verificaram previamente o equipamento a usar e selecionaram o material. Por outro lado, os alunos participantes apresentaram sempre interesse, comportamento adequado e surpresa face à seleção de músicas, aceitando as sugestões dos responsáveis.

De seguida, de 4 a 8 de abril realizou-se o segundo torneio de *pacman online* segundo os mesmos moldes e, ao mesmo tempo, sessões de sopas de letras e jogos de tabuleiros, em ambas as situações não se verificou qualquer incidente, tendo os alunos responsáveis organizado as sessões de modo ordeiro. Na verdade, estes revelaram bastante à-vontade, fazendo cumprir as regras estabelecidas, orientando adequadamente os colegas e afixando os resultados finais. Foram também levadas a cabo sessões de *mikado* e de jogos de tabuleiro, tendo os alunos responsáveis assegurado o desenrolar das mesmas e sugerido aos alunos participantes outra atividade ao observarem o seu cansaço. A reforçar o interesse e empenho dos alunos participantes, mesmo perante uma situação concreta de desgaste, e o comportamento e postura adequados.

O torneio final de *pacman*, sugerido por iniciativa dos alunos da turma CEF para apurar os três primeiros classificados da primeira e segunda fases do torneio, ocorreu na semana de 26 a 29 de abril, assim como sessões de damas, xadrez, jogos de tabuleiro, de música portuguesa e *videoclips* correspondentes. Os alunos responsáveis revelaram, como anteriormente, capacidade de organização e orientação das sessões, procedendo à seleção de músicas e verificação do equipamento. A salientar o apoio dos alunos participantes na realização do torneio final, os quais revelaram interesse, empenho, satisfação, assim como comportamento e postura adequados.

Por fim, na última semana, de 2 a 6 de maio, os alunos da turma CEF selecionaram por iniciativa própria atividades do agrado dos participantes ao longo do projeto, isto é, jogos de tabuleiro, sessões de dardos e de música diversa e respetivos *videoclips*, tendo os responsáveis mantido uma postura e comportamentos adequados e não se verificando nenhum incidente. A salientar a devolução dos jogos de tabuleiro emprestados à turma CEF e a tristeza da turma perante o concluir do projeto a par com a satisfação perante a sua concretização. Os alunos participantes mantiveram interesse, empenho e satisfação.

A referir que, durante os períodos em que a turma CEF não estava presente no monobloco, decorriam no local outras atividades, pelo que os alunos tinham que proceder sempre à organização do espaço mediante as suas necessidades e depois colocar tudo como encontravam. Quanto às sessões dinamizadas por docentes, não foi possível a sua realização por incompatibilidade de horários. Foram elaborados dois relatórios, isto é, um intermédio e outro aquando da conclusão do projeto, procedendo-se assim à verificação dos

objetivos definidos, à síntese e conseguinte avaliação das atividades desenvolvidas e participação dos alunos da turma CEF.

4.2.2.3. “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”

No que concerne este projeto foram respeitados os conteúdos curriculares próprios de cada disciplina, pelo que foram trabalhadas diferentes áreas ao longo do ano letivo.

Ao longo do primeiro período foi trabalhada a área da alimentação e atividade física que visava melhorar o estado de saúde global dos alunos, inverter a tendência crescente de perfis de doença associada a uma deficiente nutrição e promover a saúde dos jovens relativamente à área em questão. As disciplinas envolvidas realizaram diferentes atividades, pelo que na disciplina de LI se optou pela realização de um debate, apresentação de hábitos saudáveis de alimentação e levantamento de vocabulário específico relacionado com a temática. Na disciplina de CMA realizou-se um debate acerca de hábitos de vida saudáveis e sedentarismo e em EF efetuou-se o *Fitnessgram*, ou seja, um programa de exercício físico. Nas disciplinas de LP e TIC foram elaborados cartazes alusivos às temáticas. Foi ainda dado ênfase a duas áreas, a saber: consumo de substâncias psicoativas e sexualidade. Relativamente à primeira área pretendia-se combater o consumo destas substâncias no meio escolar, pelo que na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi elaborado um folheto acerca da temática, a qual foi explorada através do debate e apresentação de opiniões em CMA e na leitura e análise de textos alusivos ao assunto em LP. Na disciplina de EF foi abordado o *doping* no desporto. Quanto à segunda área explorada, o objetivo era contribuir para uma melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens e contribuir para a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade. Desta maneira, o tema foi explorado em CMA e em LP através do debate, leitura e análise de textos respetivamente.

No segundo período, foram abordadas as infeções sexualmente transmitidas (IST) cujos objetivos visavam contribuir para a redução das possíveis consequências negativas das IST e promover a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade. Neste âmbito, na disciplina de CMA foi elaborado um mapa temático com incidência em algumas IST verificáveis em Portugal e sua conseguinte publicação em blogue em TIC, pois cada aluno possuía o seu próprio blogue.

No que se refere ao terceiro período, foi abordada a violência em ambiente escolar, procurou-se identificar os diversos tipos de comportamentos relacionados com a violência e promover uma intervenção eficaz baseada no conhecimento. Na disciplina de CMA

procedeu-se a uma pesquisa sobre a temática seguida de um debate, enquanto que em LI foram explorados diversos textos e realizado um diálogo interativo.

Foram ainda realizadas seis sessões por uma enfermeira do Centro de Saúde onde se localizava a EB 2,3, sendo que estas ações foram possíveis devido aos contatos estabelecidos pela coordenadora do projeto. Assim, a DT acolheu prontamente esta sugestão e as sessões realizaram-se nas aulas de LI nos dias 12, 19 e 26 de outubro, 2, 9 e 16 de novembro de 2010. Durante a sua realização, foram abordadas diferentes temáticas, embora relacionadas, deste modo, na primeira sessão foram apresentados e explorados conceitos sobre a violência no namoro, analisando-se casos sobre a temática na segunda sessão, refletindo-se sobre o que era ou não violência e verificando as diferenças entre a violência e o respeito na relação íntima. Por sua vez, numa terceira sessão, foram desmistificados mitos e crenças sobre a violência no namoro, ou seja, o que é e não considerado violência no namoro. Na quarta sessão, foram exploradas as diversidades e direitos, tendo os alunos sido orientados para imaginar como seria se fossem outras pessoas com diferentes condições e capacidades. A quinta sessão incidiu sobre o alcoolismo, sendo que na sexta e última sessão se procedeu a um jogo de papéis para que os alunos refletissem sobre a importância de não se rotularem as pessoas. Note-se que a seleção dos temas abordados, assim como a forma como os mesmos foram implementados, foi feita pela enfermeira cuja colaboração foi muito importante para o projeto elaborado. Embora não tenha sido inicialmente prevista esta intervenção, considerou-se que a mesma iria de encontro às necessidades da turma, motivo pela qual se procedeu à sua realização.

O CT procurou sempre articular as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e salientar junto da turma a importância da parceria com o Centro de Saúde para sensibilizar os discentes para as questões abordadas.

4.2.2.4. Projeto *Schooling Perspectives*.

Segundo os pressupostos teóricos que estiveram na origem deste projeto, foram introduzidas competências sociais que os alunos não dominavam, pois de novembro a dezembro de 2010 apesar dos esforços para a utilização de estruturas de aprendizagem cooperativa formais, tal não foi possível face a problemas comportamentais da turma. Foram imprescindíveis ajustes e além das estruturas cooperativas formais recorreu-se aos métodos informais “Círculos Concêntricos” e “Mesa Redonda” (Anexo XXVIII).

No primeiro período, com o módulo “Padrões de Vida”, fomentaram-se as seguintes competências sociais: falar um da cada vez, partilhar os materiais, persistir na tarefa e pedir ajuda. Num total de dez sessões, utilizaram-se nos quinze minutos iniciais destas os

“Círculos Concêntricos”, optando-se no restante tempo disponível pelo trabalho em pares, sem a atribuição de papéis (alunos A e H; B e S; V e L; M e Q; F e C). Além disso, os alunos foram incentivados a escutar os outros, a esperar pela sua vez, a partilhar ideias e respeitar as regras, pelo que foi iniciada a colaboração entre os pares ainda que informalmente.

A nível cognitivo cabia aos alunos mobilizar conhecimentos básicos da LI em situações concretas de aprendizagem e revelar compreensão do módulo. Foi reforçada a interdependência positiva para que todos os elementos aprendessem os conteúdos e partilhassem os recursos disponíveis. Desta feita, a docente auxiliou os alunos a desenvolver e refletir sobre as competências sociais, incentivando os pares a desempenhar papéis sem que o soubessem *a priori*. Coube-lhe ainda a definição da forma de apresentação do trabalho e a distribuição dos conteúdos, ou seja, rotinas diárias, produtos alimentares, refeições, preferências, verbos regulares, nomes contáveis e não contáveis. Os alunos deveriam refletir através dos “Círculos Concêntricos” sobre o trabalho desenvolvido, realizar e apresentar as tarefas. Verificou-se confusão e desorganização por parte dos discentes aquando dos “Círculos Concêntricos” nas primeiras cinco sessões, ocorrendo depois ligeiras melhorias ao nível do comportamento e participação, destacando-se dificuldades na partilha de ideias e na persistência da realização de tarefas. Evidenciou-se o empenho dos alunos M e H e notou-se resistência dos alunos B, L e Q. Os pares mostraram dificuldades em fazer as tarefas, partilhar ideias e recursos, nem todos entregaram os portefólios e alguns fizeram-no de forma incompleta e fora do prazo. A salientar a aluna L que revelou desinteresse e falta de empenho. Não foi atribuída nenhuma recompensa, sendo sublinhadas as competências sociais e o trabalho realizado.

Ainda neste período, foi estudado o módulo “Comunicação e sociedade” em sete sessões, assim, usou-se o método cooperativo informal da “Mesa Redonda” nos quinze minutos iniciais e face à formação de três grupos de trabalho, o grupo Um constituído pelos alunos F, V e C, o grupo dois pelos alunos A, L e H e o grupo três, alunos Q, B, M e S. No restante tempo utilizaram-se os pares já formados e trabalharam-se as subseqüentes competências sociais: registar ideias, escutar ativamente, partilhar materiais, persistir na tarefa e ajudar. Reforçaram-se as competências cooperativas previamente abordadas e foram introduzidas outras, a saber: respeitar diferentes opiniões e criar um espírito de equipa. Não se verificaram alterações ao nível das competências cognitivas e da interdependência positiva, embora existisse nesta fase como pré-requisito a mobilização de conhecimentos anteriores da LI. Mantiveram-se os procedimentos quanto às funções da docente e dos alunos, sendo que a docente orientou ainda os discentes para que tomassem consciência dos papéis que desempenhavam e aqueles efetuaram o registo das suas

opiniões. Foram analisados os meios de comunicação, os transportes, as direções, localizações, as preposições de lugar, os verbos irregulares, o singular e plural dos nomes.

Os alunos mostraram uma maior predisposição para as tarefas, esforçaram-se para registar e partilhar as suas ideias com o método informal. Porém, o grupo Um teve dificuldade em aguardar pela sua vez e nem sempre respeitou as regras; o grupo dois não concluiu a tarefa na primeira sessão devido a dificuldades manifestadas; os alunos B e Q do grupo três nem sempre se empenharam apesar dos incentivos do grupo. Quanto aos pares, continuaram a verificar-se dificuldades na concretização das tarefas, embora em menor número, sendo que os alunos se empenharam para as ultrapassar, procurando algumas vezes colaborar entre si. Partilharam alguns recursos e opiniões, denotando maior segurança, continuaram a não entregar portefólios, existindo outros incompletos e fora de prazo. No caso da aluna L também ocorreram ligeiras melhorias quanto ao seu interesse e participação, o aluno Q manifestou alguma resistência. Perante as melhorias a turma participou em jogos lúdicos de LI durante quarenta e cinco minutos.

Introduzidas as competências sociais referidas e aplicados os métodos cooperativos informais, seguiu-se no segundo e terceiros períodos a implementação formal da aprendizagem cooperativa em sala de aula. Desta feita, foi abordado no segundo período o módulo “O ambiente e o consumo” num total de dez sessões e com base no método cooperativo “Investigando Juntos”. Pretendia-se o desenvolvimento das seguintes competências cooperativas: entreajudar, escutar os outros, partilhar ideias e recursos, bem como respeitar as regras definidas. Os objetivos quanto à interdependência positiva e aos pré-requisitos foram os mesmos, sendo que no que se refere às competências cognitivas era agora intenção que os alunos também conseguissem pesquisar, seleccionar e organizar informação transformando-a em conhecimento mobilizável, e usar adequadamente o código escrito da LI. Foram novamente criados os grupos já mencionados, grupo Um, Dois e Três, e foram atribuídos papéis aos alunos, que alternam no grupo a cada aula. Os grupos com três elementos desempenhavam os papéis de facilitador, representante do grupo e gestor de recursos e no grupo com quatro membros possuía um mediador.

A docente distribuiu os temas e aspetos a abordar pelos grupos, neste caso os recursos naturais, problemas ambientais, animais em vias de extinção, estilos de vida alternativos e hábitos de consumo, o modo imperativo, nomes coletivos, verbos modais e *time clauses*. Competia-lhe orientar, auxiliar e dar sugestões aos grupos, explicar as tarefas a realizar e conteúdos antes e após cada tarefa. Os discentes tinham que definir as questões a abordar na investigação, organizar e dividir o trabalho, definir e negociar com a docente a sua apresentação e respetiva data, os critérios de avaliação, organizar individualmente os portefólios, realizar individualmente um trabalho final, preencher as

grelhas finais de autoavaliação individual e de grupo. Os grupos Um e Dois apresentaram dificuldades na organização e realização autónoma das tarefas, no trabalho em grupo, na conclusão e entrega atempada dos portefólios, no desenvolvimento dos papéis, sendo que só se verificou incumprimentos de regras no grupo Dois, denotando-se empenho por parte da maioria dos alunos com exceção da aluna L. O grupo três evidenciou empenho apesar das dificuldades, sendo que os seus membros colaboraram entre si, não existindo problemas ao nível da organização do trabalho, apesar de nem todos os alunos terem entregado o portefólio. Todos os alunos refletiram adequadamente sobre o trabalho, exceto o aluno Q que revelou um total desfasamento entre o trabalho feito e o que afirmou. Face ao desempenho os alunos visualizaram um filme selecionado pelos próprios e pela docente.

Durante este período foi explorado, em oito sessões, o módulo “Os jovens e a era global” e com o método “Aprendendo Juntos”. Além das competências cooperativas já trabalhadas era intenção que a turma se encorajasse para trabalhar com empenho, dar mutuamente *feedback* e demonstrar motivação. A par com as competências cognitivas já tratadas surgiu a capacidade de selecionar informação quanto ao módulo e relacionar situações do quotidiano com os temas em análise. Foram reforçados os papéis ao nível da interdependência positiva, nomeadamente de verificador e secretário alternadamente, já que se optou por manter os pares do módulo “Padrões de vida”. Os pré-requisitos anteriores mantiveram-se e à docente competia indicar os objetivos das atividades, distribuir os papéis a desempenhar pelos alunos, expor os conteúdos, explicar as tarefas a realizar e orientar os alunos. A estes cabia a realização das tarefas, desempenhar os papéis e refletir sobre o trabalho desenvolvido. Foram abordados os seguintes conteúdos: comunicação e sociedade, transportes, meios e vias de comunicação, a comunicação interpessoal e os *media*, preposições, adjetivos, verbos regulares e irregulares e conjunções.

Os pares empenharam-se na realização das tarefas, auxiliando-se e procurando ultrapassar as suas dificuldades na aquisição de conhecimentos. Procederam à conclusão e entrega atempada dos portefólios, revelando em alguns casos espírito de iniciativa, autonomia e entreajuda. A frisar o apoio da aluna S ao aluno B e do aluno V à aluna L. Notaram-se ainda algumas dificuldades em proceder à reflexão do trabalho, nomeadamente o aluno Q. A recompensa foi uma aula realizada no espaço da biblioteca, sendo que os alunos salientaram o desempenho dos colegas.

O método “Aprendendo Juntos” foi ainda usado nos moldes já referenciados no final do segundo período e início do terceiro com o módulo “Cidadania e línguas”, num total de oito sessões e apenas se verificaram alterações quanto à formação dos grupos. De facto, optou-se novamente pelos pares utilizados em sessões ulteriores, mas devido à ausência da aluna L, foi suprimido o par V e L e verificou-se a existência de um grupo com três

elementos, os alunos M, Q e V, pelo que neste grupo foi introduzido um outro papel, isto é, o de facilitador. Os grupos apresentaram maior autonomia, responsabilidade e senso de colaboração, procurando auxiliar-se na resolução dos problemas. Notaram-se ainda dificuldades ligeiras na concretização de tarefas, embora todos os portefólios tenham sido entregues, e na reflexão do trabalho levado a cabo.

Apesar de módulos distintos, as atividades realizadas visaram a enumeração, identificação, reconhecimento, descrição, compreensão, bem como manifestação de opiniões acerca da informação adquirida ao longo das várias sessões. Refira-se que os recursos foram sempre os indicados na planificação global, tendo os alunos sido previamente informados antes da abordagem de cada módulo dos objetivos a atingir e dos procedimentos a utilizar com os métodos cooperativos.

4.2.2.5. “Projeto Intervenção junto das famílias”

A intervenção junto das famílias incidiu no percurso académico dos alunos da turma CEF e no consequente envolvimento dos EE (Anexo XXIX).

Nas primeiras reuniões coletivas, de início e final de primeiro período, compareceram três EE, dos alunos B, C e Q, na primeira reunião e o EE do aluno C na segunda, de um total de dez. Todos os EE foram convocados formalmente, mas nenhum dos EE declarou ter tomado conhecimento. A referir que, aquando da primeira reunião realizada, foram eleitos os representantes dos EE, ou seja, o efetivo e o suplente, respetivamente os EE dos alunos B e C, sendo que, dado o reduzido número de EE presentes, os nomes dos representantes foram depois comunicados a todos os EE. Perante esta situação, todos os EE que não compareceram foram convocados para reuniões individuais. Nem todos compareceram, verificando-se o caso específico do EE da aluna S que se comprometia a reunir e não aparecia, não existindo explicação para tal. Desta maneira, dos EE convocados para reunião individual três, os dos alunos F, V e S, não compareceram inicialmente, os EE dos alunos F e V possuíam motivo válido, porém não avisaram que iriam faltar. Estes EE foram novamente contactados via telefone, sendo que dos três apenas um não compareceu após nova convocatória, o EE da aluna S, embora tenha novamente confirmado a presença numa nova data. Ao longo do primeiro período nenhum EE manifestou iniciativa em reunir com a DT, fazendo-o apenas quando convocados.

Quanto aos contatos efetuados pela DT no período em questão, estes foram apenas telefónicos e incluíram situações variadas. Na sua generalidade os EE foram contactados para confirmação de dados dos processos dos alunos, solicitação de documentos diversos, convocação para reunião individual após ausência na reunião coletiva para os casos já

referidos, marcação de nova reunião individual, perante ausência na primeira, pedido de esclarecimento perante a ausência dos alunos, solicitação atempada de justificação de faltas e reforço dos prazos para o efeito e para fornecer informações sobre atitudes comportamentais dos alunos. Não foi feito nenhum contato por carta registada, pois todos os EE, mesmo os que não compareciam à escola, sempre se manifestaram disponíveis via telefone. Contudo, foi ponderada essa situação para o caso concreto do EE da aluna S que nunca compareceu às reuniões coletivas nem individuais, mas ao explicar a situação ao mesmo foi agendada nova data de reunião individual para o início do segundo período. Saliente-se que o aluno H ao fazer dezoito anos apresentou um requerimento a fim de passar a ser ele mesmo o seu EE, o qual foi deferido.

No segundo período, a DT procurou sensibilizar os EE através de contatos telefónicos frequentes e de um acompanhamento direto da situação dos seus educandos, alertando-os para a pertinência de participar no trajeto educativo dos mesmos. Esta demonstrou-se sempre disponível para reunir com os EE fora da hora de atendimento, comunicando as atividades do Plano Anual da Turma via caderneta ou telefone, quando os EE não liam as informações constantes da caderneta e não declaravam ter tomado conhecimento das mesmas. Foi realizada uma reunião coletiva de final de segundo período, sendo que quatro EE estiveram presentes, alunos A, V, M e C, e o EE do aluno Q informou previamente que não poderia estar na reunião, tendo sido agendada nova data. Todos os EE que não compareceram foram posteriormente convocados via telefone pela DT para reunião individual, sendo que todos eles compareceram. Para além disso, foram agendadas reuniões individuais com os EE dos alunos P, L e H, tratando-se este último do próprio, na medida em os mesmos estavam prestes a atingir o limite de faltas permitido, tendo a comunicação dos extratos de faltas e medidas a adotar sido feita via carta registada. Foi novamente convocado o EE da aluna S que ainda não tinha reunido como acordado, tendo este comparecido. Verificou-se também iniciativa por parte do EE do aluno B em reunir com a DT a fim de transmitir informações relativas ao estado de saúde do seu educando.

Ademais, todos os EE foram convocados individualmente para tomar conhecimento formal dos locais, planos, protocolos e regras de estágios a realizar pelos seus educandos. Esta convocatória foi feita por telefone e com exceção do EE da aluna S, todos os restantes compareceram. Não obstante, toda a informação foi transmitida por telefone. Além dos contatos telefónicos já mencionados, realizaram-se ainda alguns que apresentaram os seguintes motivos: convocação para reuniões individuais, esclarecimento sobre situação clínica de alunos específicos, pedido de esclarecimento face à ausência de alunos, solicitação atempada de justificação de faltas e comunicação de informações relativas a atitudes comportamentais dos alunos. Refira-se que os contatos ocorridos devido a faltas e

atitudes comportamentais verificaram-se em menor número neste período. Quanto às reuniões de CT e à presença dos representantes dos EE, tal não ocorreu, apesar de ter sido feita uma convocatória formal. Porém, o representante suplente dos EE, o EE do aluno C, comunicou atempadamente a sua ausência. Os representantes dos alunos pediram autorização para comparecerem os dois à reunião de final de período, uma vez que habitualmente só um dos dois estaria presente. No primeiro período, nenhum dos dois tinha manifestado interesse em assistir à reunião.

Relativamente ao terceiro período, foi realizada uma reunião coletiva com os EE, não compareceram à mesma os EE dos alunos M, B, L, F e S. Refira-se que o EE do aluno F avisou previamente acerca da impossibilidade de comparecer, nesse sentido, foi agendada reunião individual, tendo o EE estado presente como acordado. Porém, os restantes EE não compareceram para nova reunião. Por sua vez, foram ainda agendadas outras reuniões individuais, nomeadamente com o EE do aluno B após diversos contatos telefónicos e na tentativa de solucionar a ausência do aluno no estágio, mas o EE não compareceu, bem como com o EE do aluno Q para esclarecer situações relacionadas com o estágio e respetivo comportamento do aluno. Não se verificou intencionalidade por parte de nenhum EE em reunir com DT para além do aluno F, como já referido.

Relativamente aos contatos telefónicos, estes incidiram na contínua sensibilização junto dos EE para o Plano Anual de Atividades da Turma e no trajeto educativo dos seus alunos, bem como para tratar os assuntos supracitados relativos aos alunos B e Q, comunicar data de realização da PAF e proceder às mencionadas convocatórias para reuniões individuais. Quanto à reunião de CT, tal como nos períodos anteriores, nenhum dos representantes dos EE esteve presente, tendo apenas um deles informado que não poderia comparecer. No entanto, os representantes dos alunos manifestaram interesse em participar da reunião, mas não puderam comparecer devido à hora da sua realização e à incompatibilidade com os transportes públicos a que estavam sujeitos. Todas as situações mencionadas foram devidamente registadas e comunicadas ao Órgão de Gestão e CT.

Por fim, é de frisar um aspeto que, embora não tenha sido inicialmente englobado na planificação feita, é merecedor de destaque pela relevância assumida, ou seja, a colaboração por parte de alguns EE para um projeto paralelo realizado pela turma CEF o qual visava a realização de uma viagem de finalistas. No final de primeiro período a turma manifestou interesse em colaborar para atingir este fim, tal como verificável no debate realizado a 25 de novembro de 2011 (Anexo XXVI). Desta maneira, foram levadas a cabo várias iniciativas, como a elaboração de um cabaz de natal e a venda de produtos caseiros confeccionados pelos EE. O período de implementação aconteceu maioritariamente durante o segundo período, sendo que apenas o EE da aluna S não participou na iniciativa, tendo os

alunos da turma apoiado a aluna face a esta situação. Esta iniciativa foi muito bem recebida pela comunidade educativa e contou com a autorização e apoio do Órgão de Gestão. Não foi possível angariar fundos suficientes para a realização de uma visita de estudo, mas a turma CEF teve a hipótese de jantar num restaurante à sua escolha, algo que raramente faziam no seu quotidiano.

4.2.2.6. “Projeto dos Estágios de Formação Profissional”

Com base nos procedimentos adotados para as parcerias com entidades de acolhimento conforme já indicado, foram posteriormente definidos os “Planos Individuais de Estágio”, estes foram elaborados pelos orientadores de estágios dos locais de acolhimento e da EB 2, 3, assim como pela Coordenadora de Curso e aprovados em CT. Os objetivos gerais foram definidos em função do tipo de curso CEF, a saber: experimentar um primeiro contacto com o trabalho, desenvolver o espírito de iniciativa e autonomia, adequar atitudes e comportamento para a integração no ambiente de trabalho e aprender a realizar tarefas de carácter profissional, fazendo aplicação dos conhecimentos adquiridos em formação.

Por outro lado, foram delineados objetivos específicos de acordo com o tipo de empresa e/ou entidade em que se realizaram os estágios. Assim, para os alunos A, F e L foram delineados os seguintes objetivos específicos: efetuar operações de *picking* e *packing*, aplicar os critérios de valorização de inventários *Lifo* e/ou *Fifo*, realizar a função de armazenagem, identificando e contribuindo para a organização do armazém, e contactar com os elementos do suporte administrativo e com as operações de armazém. Aos alunos H, M e B cabia realizar as funções de armazenagem, identificando e contribuindo para a organização local, aplicar os critérios de valorização de inventário *lifo* e/ou *fifo*, colaborar na manutenção dos equipamentos de suporte à operação e valorizar e incentivar/acompanhar a utilização de EPI’S (Equipa de Proteção Individual). No que se refere ao aluno V, este tinha que realizar a função de receção, expedição e condicionamento da mercadoria, identificando e contribuindo para a organização local, colaborar na verificação da conformidade da mercadoria, verificar a dinâmica de organização local e contactar com elementos de suporte administrativo às operações. Os alunos C, Q e S tinham que realizar a função de armazenagem, identificando e contribuindo para a organização local, colaborar na manutenção dos equipamentos de suporte às atividades no local., efetuar operações de *picking* e *packing* e contactar com elementos de suporte administrativo às operações. Refira-se que, embora tenha sido elaborado o Plano de Estágio da aluna L, o mesmo não é aqui apresentado pois esta não obteve média igual ou superior a três que lhe possibilitasse

a frequência do estágio e à data de início dos estágios, a mesma encontrava-se em situação de abandono escolar.

Consequentemente, semanalmente os orientadores da EB 2,3 e a Coordenadora de Curso visitaram os alunos CEF nos seus locais de estágio, de modo a acompanhar individualmente todo o processo e proceder a uma avaliação adequada e coerente. Para além disso, eram preenchidas as fichas de registo semanais e as fichas de assiduidade mediante colaboração dos monitores das empresas ou entidades.

No que se refere à planificação semanal das atividades, estas eram as constantes no Plano de Estágio ao longo das seis semanas que o compuseram e que foram definidas antecipadamente, motivo pelo qual não as mesmas não figuram aqui. Assim, os estagiários da turma CEF tinham que realizar as seguintes atividades: identificação e caracterização da empresa, tarefas práticas a desenvolver em função dos objetivos definidos no Plano de Estágio, armazenamento e identificação da organização local, aplicação dos critérios de valorização de inventários (*lifo* e *fifo*), manutenção dos equipamentos de suporte à operação, valorização e acompanhamento da utilização de EPI'S, organização do *dossier* de estágio e recolha de elementos para o Relatório de Estágio.

Após a realização do estágio, os alunos realizaram a sua autoavaliação em grelha própria e os docentes orientadores da EB 2,3 em conjunto com os monitores das empresas ou entidades e a DT/ Coordenadora de Curso procederam à sua avaliação final.

Os alunos procederam à apresentação dos relatórios de estágio e, assim, defesa de PAF no dia 22 de junho de 2011 pelas 15:00. Para a realização e avaliação da PAF foi elaborada uma matriz e perante o seu *terminus* a DT procedeu ao preenchimento de uma grelha própria, elaborada pela mesma e pelo secretário do CT, numa página do programa *Microsoft Excel*, onde foram registados os níveis finais obtidos pelos alunos em todas as componentes de formação, desta maneira, foram feitos os cálculos finais e aferiu-se quais os alunos que concluíram ou não o curso CEF.

Por fim, foi feita uma apreciação global da realização dos estágios em CT.

4.2.2.7. Os debates

Os debates realizados (Anexo XXVI) abordaram diferentes questões, a saber: situações comportamentais da turma e de alunos específicos, problemas de pontualidade e assiduidade, participação em sala de aula da turma, balanço de avaliação final do primeiro e segundo períodos, balanço do Projeto *CyberSpot* e alterações a realizar, “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”, Projeto *Schooling Perspectives*, “Estágios de Formação

Profissional e PAF”, “Programa Escol(h)a” e conseguinte sugestão de pintura de mural, bem como a falta de empenho na concretização de tarefas por parte de alguns alunos.

Alguns dos debates realizados foram da iniciativa da DT, nomeadamente os debates que incidiram sobre questões comportamentais, 07/10/2011 e 06/01/2011; participação desorganizada da turma, 14/10/2011; as preferências dos alunos relativamente aos estágios, 21/10/2011, e consequentes recomendações, 05/05/2011; o balanço de final de período e projetos realizados, 17/12/2011, 14/02/2011, 01/04/2011 e 28/04/2011.

Por outro lado, verificou-se uma atitude mais ativa por parte dos discentes na definição dos assuntos a tratar aquando dos debates, essencialmente a partir do mês de janeiro. Com efeito, a partir deste mês, os alunos sugeriram questões a abordar, sendo que as mesmas apresentaram-se sempre pertinentes, a saber: falta de pontualidade dos alunos F e B, bem como falta de assiduidade da aluna L e comportamento inadequado do aluno H, 06/01/2011; comportamento inadequado do aluno Q e falta de empenho na realização de tarefas propostas, 03/02/2011; falta de pontualidade do aluno B, falta de assiduidade da aluna L, 10/03/2011; pintura do mural do espaço exterior, 17/03/2011; comportamento inadequado do aluno H e falta de assiduidade do aluno Q, 24/03/2011. Desta maneira, foi visível uma preocupação por parte da turma em encontrar soluções para as situações já mencionadas, comprometendo-se várias vezes em auxiliar os colegas com maiores dificuldades. Além disso, houve debates que ocorrem naturalmente sem que tenham sido sugeridos quer pela DT quer pela turma, como é o caso dos debates em torno da viagem de finalistas, 25/11/2010; a opinião dos alunos face ao “Programa Escol(h)a”, 13/01/2010, e as expectativas e receios dos alunos face aos estágios a realizar, 10/02/2010.

Note-se que, embora de curta duração os debates realizados foram benéficos para a abordagem direta dos assuntos já mencionados, permitindo aos discentes expressar-se livremente acerca dos mesmos.

Em conclusão, nas seções precedentes procedeu-se à descrição a longo e curto prazo do conjunto de projetos implementados, pelo que foram dadas indicações quanto aos objetivos, organização, calendarização, local e nível de intervenção, bem como dos intervenientes no processo e atividades elaboradas. Deste modo, segue-se a sua avaliação em 4.3.

4.3. Análise de resultados

Após a explicação da intervenção feita com o projeto geral “Novos Rumos” nas diferentes vertentes anteriormente mencionadas, segue-se a análise dos resultados obtidos,

sendo que para tal foram considerados todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e todas as ações levadas a cabo. Procurou-se aferir quais as diferenças verificadas entre a situação inicial e final da turma CEF, assim, a avaliação da intervenção ocorreu a nível do grupo, dos casos específicos da turma, do contexto escolar, da sala de aula, da família, das parcerias pedagógicas, das parcerias com entidades locais e ao nível do processo como se irá constatar nas próximas seções (4.3.1. a 4.3.8)

4.3.1. Nível do grupo

Relativamente ao desempenho ao nível do grupo verificou-se uma melhoria considerável nas relações interpessoais da turma, assim como na colaboração e cooperação entre os seus membros a fim de atingir metas comuns, nomeadamente a conclusão do curso. Tratava-se inicialmente de um grupo que não apresentava coesão entre os seus elementos, não se auxiliava, não cumpria as regras definidas e não mostrava indícios de empenho que lhes permitissem ultrapassar as suas dificuldades académicas. Não existia espírito de grupo entre os alunos, os quais faltavam frequentemente sem justificação e apresentavam um comportamento inadequado em sala de aula.

Ao implementar-se o “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”, verificou-se que era possível promover a mudança de comportamento, desenvolver competências pessoais, sociais, e emocionais e consequentemente potenciar o desenvolvimento de competências académicas e o ajustamento na relação pedagógica, na relação do grupo e contribuir para a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, embora os alunos tenham de início mostrado alguma resistência ao programa segundo os técnicos do GPS (Anexo XVI). Ao analisar-se o percurso da turma CEF no referido programa (Anexo XXV) confirma-se que houve uma notória evolução relativamente à participação e empenho, já que nas sessões que ocorreram até 19 de novembro de 2011 os alunos revelaram insegurança e inibição, apesar de participarem em todas as sessões. Por sua vez, no mesmo período, nem todas as regras definidas foram cumpridas, embora tal incumprimento significasse a penalização através dos pontos a obter tanto individualmente como ao nível do grupo. Não obstante, a partir de 27 de novembro de 2011 verificaram-se melhorias ao nível das relações interpessoais dos alunos, já que estes revelaram preocupação uns com os outros e com o cumprimento de regras. Na realidade, foi visível a tentativa de regulação entre os membros da turma, o que teve como consequência a redução do número de regras não cumpridas e a inclusão de todos os alunos por iniciativa própria da turma. Ademais, a participação da turma passou a ser proactiva e pautada de

maior dedicação e foram convidados a participar nas sessões os docentes presentes. Progressivamente, intensificou-se ainda mais a participação e interesse da turma nos meses de janeiro e fevereiro, salientando-se o espírito colaborativo e de entreajuda entre a turma.

Por outro lado, os alunos passaram a cumprir as normas estabelecidas e mesmo quando tal não acontecia por distração, estes tinham o cuidado de pedir desculpa. Ao serem abordadas questões delicadas, aquando da competência da aceitação social, verificou-se que os alunos integraram com interesse e empenho as atividades propostas, denotando especial cuidado com o registo a utilizar. Foram feitas sugestões pelos alunos, os quais passaram a refletir acerca do comportamento, postura e situações vivenciadas, manifestando mais confiança e colaborando entre si por iniciativa própria. Quanto à ausência da aluna L, esta foi sempre considerada parte integrante do programa pelos restantes alunos, os quais manifestaram por algumas vezes a preocupação e ausência perante o seu abandono escolar. A turma utilizou este caso para alertar o aluno B para a urgência de se empenhar, o que revela espírito de grupo e vontade de se auxiliarem uns aos outros. Não se tratava nesta fase de objetivos individuais, mas de um objetivo coletivo que todos pretendiam que fosse atingido pelos presentes e ausentes caso fosse possível, a conclusão do curso. Nas últimas sessões, a turma funcionava como um grupo coeso que procurava solucionar os problemas em conjunto e contribuir para o sucesso de todos.

O progresso foi notório na avaliação do programa e no modo como esta foi concretizada, uma vez que na avaliação intermédia realizada a 24 de novembro de 2010 em reunião de CT, foi feita uma apreciação global de cada aluno e a 23 de junho de 2011 o relatório final dos técnicos do GPS não fazia referência a nenhum aluno individualmente, mas sim à turma como um todo. Na avaliação intermédia concluiu-se que o aluno V era participativo, respeitava as regras de forma natural e participava em prol do grupo; a aluna L demonstrava insegurança, mas também capacidades de superar os desafios; o aluno C era participativo e precisava de demonstrar que estava integrado; aluno H, entrou três sessões mais tarde, mostrava-se integrado e tinha uma participação normal; o aluno F era tímido e demonstrava complexos de inferioridade, entrou com uma postura de rutura, mas foi melhorando o seu comportamento, tinha ainda alguma dificuldade na exposição perante o grupo; o aluno B era atento, participativo, gostava de estar no programa e quando chegava atrasado tinha necessidade de se justificar; o aluno A era respeitador, inseguro e não manifestava as suas ideias; a aluna S sabia a posição que ocupava no grupo e os outros respeitavam-na, participava de forma natural; o aluno Q era descontraído e participativo; a aluna M no início mostrou-se reticente, agora demonstrava uma postura correta e levava muito a sério a sua participação no programa. Quanto à avaliação final, considerou-se que num primeiro momento a turma revelou sentimentos de insegurança e desconforto face às

atividades propostas. Todavia, após a interiorização dos objetivos, o grupo passou a empenhar-se nas tarefas, pelo que através da aprendizagem experiencial, este potenciou o crescimento pessoal, aprofundando conhecimentos nas relações humanas e de suporte emocional. O trabalho desenvolvido pela turma promoveu o desenvolvimento positivo de autodeterminação e de identidade própria quer individual quer do grupo. Esta revelou trabalho em equipa, apoio entre os seus membros, estruturação, confiança, sociabilidade, cumprimento de regras, assertividade, controlo de *stress*, resolução de problemas, aceitação, expectativas positivas em relação ao futuro e capacidade de transferir aprendizagens de um contexto de treino para o contexto real. Em suma, a turma foi competente ao nível pessoal, social e emocional e o resultado final foi considerado positivo.

Segundo os dinamizadores do programa, em entrevista realizada na segunda fase, os objetivos iniciais foram cumpridos e foi importante a participação da turma, uma vez que lhes permitiu adquirir competências que lhes serão favoráveis no futuro ainda que não sejam visíveis a curto prazo. Os alunos possuíam características inatas, tais como a liderança e autodeterminação e conseguiram usufruir adequadamente das mesmas, pelo que a participação e adesão no programa pela turma foram encarados pelos técnicos como uma mais-valia para o mesmo. Até os aspetos menos positivos eram relativos a questões normais do dia, por exemplo, conversarem uns com os outros, mas os alunos tentaram melhorar esses pormenores quando se apercebiavam deles ou eram alertados. Neste sentido, o desafio pela escolha e não obrigatoriedade nas dinâmicas propostas contribuíram para o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, sendo que para os técnicos foi importante o espírito de equipa desenvolvido pela turma e que não se verificava inicialmente, segundo o técnico M “o trabalho em equipa e entreajuda entre eles foi formidável, deu para perceber que para além de ser trabalho em equipa eram individualmente muito fortes”. Ainda que o programa tenha sido implementado apenas durante um ano letivo, os técnicos do GPS consideram que o mesmo foi benéfico para a turma que apresentou um *feedback* positivo. A destacar “a coesão, a força e união que foi crescendo ao longo das sessões do grupo/turma e das equipas e o respeito mútuo” e “o trabalho de entreajuda, de confiança, a resolução de problemas, isto é, enfrentá-los e não fugir deles”. Por sua vez, considerando que foi a primeira vez que se procedeu a uma intervenção a este nível, os técnicos realçam a figura intermediária do CT, já que “tudo o que era aplicado nas sessões era transferido para o contexto de sala de aula”, afirmando que este órgão percebeu os objetivos do programa e procurou aplicá-los em sala de aula. Porém, em futuras intervenções deverá existir uma maior proximidade entre o CT e os técnicos para se proceder a possíveis ajustamentos. O trabalho desenvolvido pela turma superou as expectativas iniciais e as competências adquiridas são para serem desenvolvidas ao longo de toda a vida, pois este tipo de

programa deve ser implementado o mais precocemente possível e em diferentes contextos e faixas etárias devidamente adaptado, daí os técnicos sugerirem a sua continuidade no contexto TEIP onde ocorreu a intervenção. No que concerne a alterações no programa em si, os técnicos declararam que não seriam feitas modificações na sua génese, apenas seriam trabalhadas mais ou menos competências de acordo com o grupo de trabalho. Na realidade, caso fosse possível a continuidade do programa junto da turma CEF seriam trabalhadas competências relacionais e a correlação dos alunos, sendo que seria feita uma transferência para outros contextos para aferir as reações dos discentes (Anexo XXV).

Na opinião dos discentes, através dos inquéritos realizados por questionários na segunda fase, cinco dos oito inquiridos afirmaram que a participação no programa foi muito importante e os restantes três inquiridos consideraram que tinha sido importante (Anexo XXII). Estes referiram a união do grupo, a possibilidade de expressarem a sua opinião livremente sem que fossem alvo de críticas, o desenvolvimento de confiança entre os membros da turma, o conhecimento das características de cada um e a reflexão acerca das suas atitudes. Na verdade, um dos inquiridos afirmou: - “Aprendemos a confiar mais uns nos outros”; outro disse: - “Consegui pensar no que fazia mas foi difícil custou muito”; enquanto um outro inquirido exclamou: - “Deixamos de pensar só em nós e percebemos que temos de ajudar”. Apenas um dos inquiridos fez referência a outros aspetos do programa, ou seja, a realização de jogos.

Segundo a perspectiva dos docentes inquiridos numa segunda fase, o programa apresentou benefícios para três dos docentes, na medida em que contribuiu para o reforço do espírito de grupo/turma, para a aquisição de competências fundamentais e crescimento individual. Um dos inquiridos afirmou que o programa “foi importante, na medida em que havia um tempo e espaço próprios, para poderem falar de certos assuntos.”; outro declarou: - “O espírito de união foi certamente um dos grandes benefícios do programa”. Contudo, um outro inquirido considerou que o programa não assumiu grande importância, já que o mesmo afirmou: - “Pouca. Apesar dos dinamizadores falarem muito deste programa, os alunos não se mostraram muito efusivos com as mais-valias do projeto”.

Todavia, com base nas opiniões divulgadas pelos alunos no blogue, é notória a satisfação da turma por terem tido a oportunidade de participar no programa e reconhecem a importância do mesmo para a união, coesão e espírito de entreajuda entre os elementos da turma, conferindo-lhes mais confiança e com a hipótese de poderem divertir-se. A aluna M, a qual revelou alguma relutância inicial, afirmou

Gostei do programa, foi giro, divertido e deu para unir mais a nossa turma. Deu para nos libertarmos mais e dizermos o que achamos. Podíamos divertir e ao mesmo tempo ter assuntos sérios, responsáveis, aprender e decidir as nossas vidas em parte (blogue).

Por sua vez, o aluno H considerou que

Foi bom, foi divertido e deu para dar mais confiança à nossa turma. Aprendemos a trabalhar em grupo, deu para ficarmos mais confiantes, conseguirmos ajudar mais os outros, superar os problemas que foram propostos e os que apareceram. Deu para unir mais a turma (blogue).

A referir também que no debate realizado no dia 31 de janeiro de 2011, os alunos já demonstravam a sua satisfação por integrarem o programa. Além disso, com os restantes debates foi visível uma maior colaboração entre os diversos elementos da turma, não só na procura de soluções para situações comportamentais verificadas individualmente ou coletivamente, mas também na reflexão acerca da postura e atitudes evidenciadas, tendo na sua maioria a turma revelado intenção em alterar a situação. Apenas no caso do aluno Q é que foi notória a sua falta de preocupação face ao seu comportamento inadequado e falta de preocupação em modificar a situação, 24/03/2011, embora anteriormente tivesse sido visível o contrário, 03/02/2011. No que se refere à falta de pontualidade e assiduidade de alguns alunos ocorreu exatamente o mesmo, isto é, a turma manifestou preocupação perante este assunto, essencialmente nos casos dos alunos B, L e Q, sendo que toda a turma ofereceu ajuda aos mesmos para que estes pudessem modificar a situação, pelo que o espírito de união e entreajuda na turma foi amplamente beneficiado. Ocorreu também uma melhoria relativamente à participação desorganizada da turma após a reflexão acerca do assunto, já que debatiam de modo barulhento e desorganizado, não se verificando depois nenhuma outra situação semelhante. Os debates de balanço de final de período foram úteis para que os alunos tomassem consciência do percurso até então efetuado, na realidade, no segundo período, foram os próprios alunos a reconhecer a evolução positiva mas, ao mesmo tempo, afirmaram que os alunos B e Q deveriam esforçar-se mais (Anexo XXVI).

Por outro lado, aquando da segunda observação realizada, foi notória uma maior união entre os diferentes elementos da turma, manifestando-se sentimentos de respeito, entreajuda e coesão entre o grupo. Foi visível a preocupação com alguns alunos específicos, nomeadamente os alunos B, L e Q, note-se porém, que nesta fase a aluna L já não estava presente, embora tenha sido mencionada pelos colegas de turma. A referir a tentativa dos alunos em incluir todos os elementos na dinâmica realizada, inclusive a investigadora (Anexo XXIV). Esta coesão não era visível na primeira sessão observada e nem nos registos mensais feitos inicialmente pela investigadora, na verdade, só se tornou visível nos referidos registos a partir do final do mês de janeiro (blogue).

Estas afirmações são ser também constadas nos Testes Sociométricos, pois numa primeira fase existiam poucas reciprocidades, quer a nível das escolhas quer das rejeições. Mas, este panorama modificou-se, assim, na fase intermédia o número de indivíduos escolhidos é superior à primeira fase, bem como os totais por critério relativos às

reciprocidades obtidas. Quanto às rejeições efetuadas, verificou-se que na fase intermédia existia um maior número de alunos excluídos, sendo que na primeira fase as exclusões recaíam num número menor de alunos, ou seja, os alunos optavam por excluir sempre os mesmos colegas. Verifica-se, desta maneira, na fase intermédia um número maior de reciprocidades de rejeição, isto é, seis alunos rejeitam-se mutuamente em comparação com os quatro da primeira fase. Quanto aos dados obtidos na segunda fase, obtiveram-se 82 totais combinados, mas a aluna L não realizou os mesmos, daí o número reduzido de totais combinados, já que é notório que mais alunos são escolhidos e existe um maior número de alunos que se escolhem mutuamente. No que se refere às rejeições existe uma maior uniformidade no total obtido e não são notórias grandes alterações face à fase intermédia, além da diminuição das reciprocidades de seis para cinco respetivamente e já considerando a ausência da aluna L (Anexos III a VIII).

As melhorias ao nível do grupo foram também visíveis no comportamento, sendo que se verificou uma diminuição em termos de incumprimento de regras, conflitos verbais e não-verbais e na postura da turma CEF, tal como é notório nos debates e nos registos mensais (Anexos XXVI e blogue). De acordo os oito discentes inquiridos, a turma manteve uma postura adequada e cumpriu as regras definidas. Um dos inquiridos afirmou: - “Fizemos tudo direito. Sinto grande orgulho em fazer parte da turma”; enquanto que outro declarou: - “A turma mudou mesmo o seu comportamento estamos todos de parabéns”. Além disso, com exceção de um dos docentes inquiridos, que afirmou que os alunos nem sempre cumpriram as regras do RI, os restantes docentes consideram que a turma as cumpriu. A título exemplificativo, um dos docentes inquiridos disse: - “No que concerne ao cumprimento de regras, creio que sim. Não houve incidentes dignos de realce.” Ao passo que um outro docente inquirido afirmou: - “Verificou-se uma melhoria relativamente ao cumprimento de regras e na própria postura da turma”. Saliente-se a iniciativa dos representantes dos alunos em comparecerem às reuniões de avaliação de final de período e consequente preocupação com os assuntos a tratar.

Segundo estes dados e os pressupostos teóricos que orientaram a implementação do “Programa Escol(h)a”, considera-se que, ao nível do grupo, se obtiveram melhorias positivas e para além do contributo do referido programa para a colaboração, coesão e motivação da turma, os restantes projetos também influenciaram as modificações ocorridas, pois reforçaram o espírito colaborativo e contribuíram para alterações, ainda que momentâneas, ao nível dos casos específicos da turma, como se irá constatar seguidamente.

4.3.2. Nível individual

Inicialmente, os alunos B, Q e L suscitavam especial atenção por parte do CT, motivo pelo qual foram tomadas medidas específicas de acordo com cada situação.

Relativamente ao aluno B, que faltava frequentemente e sem justificação, o que poderia colocar em causa a conclusão do curso, o CT estabeleceu Planos de Acompanhamento e solicitou a colaboração ativa do EE através da supervisão das tarefas a realizar em casa pelo discente e foi ainda reforçado junto do EE a urgência em que aluno fosse assíduo e pontual. O trabalho colaborativo realizado entre o CT e o EE do aluno permitiu que os planos fossem cumpridos na íntegra e a sensibilização feita junto do EE contribuiu para que o aluno revelasse maior pontualidade e assiduidade. No segundo período, o aluno apresentou alguns problemas de saúde e o EE teve a iniciativa de comunicar a situação, justificando adequadamente as faltas mediante atestado médico (Anexo XXIX). O aluno manifestou interesse nos projetos desenvolvidos com a turma, nomeadamente no Projeto *Cyberspot*, no qual participou ativamente, e foi proposto para tutoria no segundo período pelo CT, sendo o tutor o docente de CMA. Assim, com base no relatório final de tutoria entregue, o aluno, de seis aulas dadas, compareceu a três e manifestou alguma disposição para revelar as suas dificuldades. Participou também de forma empenhada no “Programa Escol(h)a”, justificando os atrasos e revelando interesse em integrar o programa, conforme dados da reunião de CT de 24 de novembro de 2011, no “Projeto Educação e Promoção para a Saúde” e nos debates realizados, nos quais manifestou frequentemente a sua opinião, e no Projeto *Schooling Perspectives*, embora tenha inicialmente revelado algumas dificuldades neste último.

Ao nível dos Testes Sociométricos realizados, verificaram-se algumas alterações, de facto, na primeira fase o aluno B apresentava um total de critérios de 314 ao nível das escolhas, sendo que esse total diminuiu nas fases seguintes para 105. Quanto às rejeições, o referido aluno tinha um total de critérios de 100, o qual aumentou consideravelmente na fase intermédia para 401 e diminuiu para 311 na segunda fase (Anexos III a VIII). Porém, não se verificaram problemas de relacionamento com os pares e os dados poderão dever-se a um maior número de escolhas e rejeições realizadas pela turma de uma forma geral.

O aluno B concluiu com aproveitamento a parte curricular do curso CEF e dispunha de todos os requisitos necessários à realização do estágio. Todavia, nunca compareceu ao local de estágio cuja seleção ia ao encontro das suas preferências, já que foi o próprio que sugeriu o local. Note-se que o transporte foi previamente definido com o EE do aluno, já que o aluno B morava a cerca de 25 quilómetros do local de estágio e tal distância não era abrangida pelos transportes públicos da escola. Assim, o EE do aluno comprometeu-se a

levar o seu educando ao local de estágio durante as duas primeiras semanas, posteriormente através de reuniões realizadas com a Associação Voluntária de Bombeiros onde o aluno iria realizar estágio acordou-se que o restante tempo seria assegurado pela entidade. Porém, aquando do início do estágio o EE não levou o aluno tal como combinado e apesar de efetuados diversos telefonemas pela DT a fim de alertar o EE para a gravidade da situação e enviadas convocatórias mediante carta registada a solicitar a comparência do EE na EB 2,3, tal nunca se verificou (Anexo XXIX). O aluno B não participou no “Projeto dos Estágios de Formação Profissional” e em 22 de junho de 2011 o CT procedeu à elaboração do Relatório de Retenção Repetida do aluno com conhecimento do seu EE. Esta situação foi comunicada pela DT ao Órgão de Gestão e respetivas entidades competentes. Apesar de nunca ter comparecido ao estágio, nas entrevistas aos alunos da turma CEF o aluno B considerou a importância do mesmo afirmando “Vai ser importante porque é mais fácil depois ter trabalho com o nono ano”. Ademais, face aos registos mensais elaborados pela investigadora é visível o entusiasmo revelado pelo aluno ao longo do processo (blogue).

Relativamente ao aluno Q, dada a sua forte instabilidade emocional, foram tomadas todas as medidas necessárias para que o aluno obtivesse acompanhamento psicológico. Também nesta situação foi solicitada a intervenção direta do EE do discente não só ao nível da autorização para efetuar o pedido, mas também no sentido de ser efetuado um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes. Ao analisar-se a última sessão observada do “Programa Escol(h)a” (Anexo XXV) é de realçar um reforço da autoestima do aluno visível nas suas atitudes e comportamentos, sendo que na reunião de CT de 24 de novembro de 2011 se considerou que este estava descontraído e participativo ao contrário do que acontecera inicialmente.

Foi primordial a colaboração do EE para se acertarem formas de atuação junto do aluno sempre que o mesmo apresentava comportamentos inadequados, note-se que ao longo do segundo período não se verificou nenhum incidente e o aluno participou ativamente nos projetos, por exemplo, no caso do *Cyberspot* cumpriu todas as regras e revelou empenho, bem como no “Programa Escol(h)a” apesar da sua relutância inicial. Quanto ao “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”, o aluno Q participou no mesmo de forma adequada, isto é, cumprindo as regras definidas e atingindo os objetivos, porém só dava a sua opinião e colaboração ativa quando solicitado e tinha graves dificuldades em refletir adequadamente sobre o trabalho desenvolvido, verificando-se a mesma situação relativamente ao Projeto *Schooling Perspectives*.

Relativamente aos estágios, no início, o aluno não cumpriu as regras nem as atividades definidas no seu plano de estágio. Este não revelou uma postura adequada, recusava-se a cumprir as atividades previamente estipuladas, não era pontual e chegava a

ser mal-educado com funcionários e pessoas que se encontravam na entidade. Note-se que o próprio EE tinha a mesma atitude e afirmava constantemente que o seu filho estava a realizar atividades que não eram da sua competência e que não era remunerado. Desta maneira, a DT procedeu a uma reunião com o professor orientador de estágio da EB 2,3 e do local de acolhimento, com o aluno e respetivo EE. Durante essa reunião, aluno e EE foram alertados para as suas atitudes e posturas, foi lembrado ao EE que a realização do estágio pelo aluno Q não estava sujeito a remuneração, tal como fora informado aquando da realização do protocolo. Foram novamente dadas a conhecer as atividades realizadas durante as duas primeiras semanas de estágio pelo aluno e reforçada a ideia de que todas essas atividades estavam incluídas no “Plano de Estágio” do seu educando, sendo que o EE foi alertado para a falta de pontualidade do aluno. Por fim, foi recapitulada a necessidade de o aluno concluir o estágio e foi novamente transmitida a informação de que o incumprimento das regras estabelecidas implicava a suspensão do estágio. Foi dado conhecimento ao Órgão de Gestão de toda a situação. Assim, na terceira semana verificou-se uma melhoria por parte do aluno Q e EE, sendo que nas semanas seguintes não se verificou qualquer incidente, tendo o aluno concluído o estágio. A salientar que inicialmente, em entrevista, o aluno declarou: - “As expectativas são boas, vai ser mais uma etapa ganha. O estágio vai ser importante para eu desenvolver a vida, a nível financeiro”, embora nem sempre tenha optado ao longo do estágio por uma postura adequada e nem se tenha esforçado para cumprir as regras. Contudo, saliente-se que nos registos mensais efetuados e o aluno revelou um total desfasamento perante a situação verificada e a realidade (blogue).

Além disso, na concretização da PAF o aluno não revelou empenho e apenas procurou atingir os requisitos mínimos para obter uma classificação positiva. No que se refere aos Testes Sociométricos na primeira fase o aluno apresentava um total de critérios de 525 ao nível das escolhas, total esse que diminuiu nas fases seguintes para 342 na fase intermédia e 231 na segunda fase. Quanto às rejeições, tinha um total de critérios de 010 na primeira fase e na fase intermédia, o qual aumentou na segunda fase para 012. Tal como referido no caso do aluno B, tal situação pode dever-se ao maior número de escolhas e rejeições efetuados e no caso da segunda fase à ausência da aluna L. (Anexos III a VIII).

Quanto à aluna L, era urgente a sua inclusão no seio do grupo turma para contribuir para a criação de laços que auxiliassem a aluna a concluir o curso CEF e que a motivassem para tal. Tratava-se de uma aluna que não se sentia incluída e que não o estava efetivamente. Assim, foi redefinida a planta de sala de aula de modo a que esta fosse posicionada num lugar que lhe permitisse uma maior interação, já que esta optava sempre por se isolar quer em sala de aula quer noutras situações, refira-se o exemplo do “Programa Escol(h)a”, pois a participação no mesmo contribuiu para estabelecer as ligações

inexistentes entre esta aluna e o grupo turma, a título exemplificativo, a aluna passou a sentar-se junto dos colegas da turma. Foi também visível nos projetos *CyberSpot* e *Schooling Perspectives* uma clara inclusão nas atividades desenvolvidas, revelando a aluna L maior à vontade nas tarefas realizadas. Considera-se que os debates organizados em torno da situação (XXVI), terão contribuído para sensibilizar a aluna e a restante turma para a problemática do abandono escolar durante um período considerável, uma vez que a aluna manifestou, por várias vezes, intenção em concluir o curso CEF e realizar o estágio: - “Acho que vai ser bom. Gostava de começar a trabalhar” - afirmou aquela em entrevista.

Relativamente aos Testes Sociométricos, recorde-se que na primeira fase a aluna era rejeitada por todos os seus colegas e não era incluída em nenhuma das escolhas. Esta incidia as suas escolhas em quatro alunos e as suas rejeições em três, mas, na fase intermédia houve uma alteração significativa desta situação, sendo que a aluna aumentou o seu número de escolhas para sete alunos e foi selecionada por cinco. Quanto às rejeições, apenas cinco alunos selecionaram a aluna L, verificando-se assim uma clara diminuição, sendo que a aluna incidiu as suas rejeições em dois alunos (Anexos III a VIII). Considera-se que a aluna passou a estar incluída no seio do grupo turma, tendo todos os seus elementos sofrido com a sua ausência e manifestado frequentemente a sua preocupação quer ao longo do “Programa Escol(h)a”, quer nos debates (Anexos XXV e XXVI).

Todavia, a partir da segunda quinzena de janeiro, a aluna começou a faltar bastante, embora com justificação entregue pelo EE via caderneta, pelo que passou a ter Planos de Acompanhamento para colmatar as lacunas causadas pela sua ausência. Ademais, a DT em colaboração com os Assistentes Operacionais da EB 2,3, confirmou que nos dias onze e quinze de Novembro de 2010, a aluna foi vista a chegar de autocarro à escola às oito horas e trinta minutos e só entrou na escola às dez horas. A DT confrontou a aluna ao que esta afirmou que tinha ido passear com uma amiga, o EE declarou nada saber sobre esta situação, tendo a aluna sido advertida para a consequência dos seus atos.

Refira-se novamente que a aluna L não frequentou o estágio, sendo que todas estas situações referidas foram comunicadas por escrito à Assistente Social do Agrupamento, tendo o EE sido convocado para reuniões nesse sentido (Anexo XXIX). Foi sugerido à aluna a realização de um projeto de voluntariado na biblioteca escolar, definido com base no plano curricular do curso CEF, para que aquela conseguisse cumprir os Planos de Acompanhamento de uma forma mais motivadora. A aluna manifestou interesse nesse sentido e assumiu perante o CT compromisso em fazê-lo através de uma carta dirigida a este órgão. Contudo, continuou a faltar e a treze de abril de 2011 era desconhecido o local onde a mesma se encontrava. Tal situação foi comunicada pelo EE da aluna à Guarda Nacional Republicana. Neste sentido, a DT solicitou esclarecimentos junto do EE que

afirmou não saber onde se encontrava a sua educanda, revelando grande preocupação face a esta situação. Apesar das várias tentativas do CT em colaboração com a Assistente Social para que tal situação não se verificasse, saliente-se, por exemplo, o apoio individualizado fora do espaço sala de aula e a realização de trabalhos suplementares a fim de permitir a aquisição das competências essenciais para a conclusão do curso, sendo que a aluna raramente manifestou interesse ou compareceu nos horários definidos, em consequência, a aluna não concluiu o curso CEF. Ao longo dos registos mensais é notória uma preocupação com a situação da aluna L e com toda a problemática envolvente (blogue).

Ao nível dos casos específicos da turma considera-se que só foi notória uma melhoria geral no caso do aluno Q, uma vez que, apesar das situações verificadas, o aluno começou a relacionar-se de forma harmoniosa com os restantes elementos da turma, participou em todos os projetos, ainda que com aproveitamento mínimo em alguns, concluiu o nono ano e obteve qualificação profissional. Em relação aos alunos B e L, era visível uma melhoria no final do segundo período e um maior envolvimento e empenho, todavia não se pode concluir que os objetivos tenham sido alcançados junto destes dois alunos, já que nenhum dos dois terminou o percurso a que se propôs, apesar de terem sido criadas todas as condições para tal. No caso do aluno B, não existiam indícios de um desfecho negativo, dado que aquele realizou toda a parte curricular apesar das dificuldades, além disso, a escolha do local de estágio foi feita em total acordo com o aluno e EE, tendo a DT e o orientador de estágio da EB 2,3 facultado o seu transporte pessoal para ultrapassar este obstáculo. Relativamente à aluna L, foram feitas diversas tentativas por todos os envolvidos no processo, tendo esta manifestado interesse em colaborar, o que não viria a acontecer.

4.3.3. Nível do contexto escolar

Relativamente ao contexto escolar, os alunos apresentavam no início do ano letivo sentimentos de insegurança e frustração perante o seu grau de participação nas atividades da comunidade e no que dizia respeito à sua aceitação às restantes turmas e docentes, conforme verificado anteriormente.

Com a elaboração da proposta do Projeto *Cyberspot*, a turma apresentou bastante disponibilidade e empenho, mas foram frequentes os momentos nos quais os alunos denotavam insegurança e receio daquele não ser aprovado, conforme notório no registo mensal e nos comentários feitos no blogue (blogue). Na verdade, ao obterem autorização para a realização do referido projeto os alunos, manifestaram grande entusiasmo, revelaram um grande sentido de responsabilidade e denotaram bastante empenho e interesse em

participar em todo o processo de organização. Consequentemente, com o aproximar do dia de inauguração os alunos revelaram novamente bastante insegurança (Anexo XXVII). O aluno H afirmou: - "No início, estava com muito medo. No primeiro dia então, fogo, pensei mesmo que ninguém fosse aparecer. Depois quando vi que as pessoas estavam curiosas fiquei mesmo feliz. Gostei muito e voltava a repetir tudo outra vez" (blogue).

Os primeiros dias do *Cyberspot* surgiram de forma positiva, as restantes turmas reagiram muito bem à proposta da turma CEF e não se verificou qualquer situação negativa já que todas as regras foram cumpridas e este início revelar-se-ia fundamental no empenho da turma CEF ao longo do projeto. Ademais, os alunos estavam totalmente dependentes da colaboração dos docentes responsáveis para a sua elaboração quer no que se refere à planificação e organização das atividades quer relativamente ao cumprimento de regras no monobloco, mas a partir do final do mês de fevereiro os mesmos já apresentavam propostas de forma autónoma e revelaram progressivamente maior iniciativa, deixando de ser necessária a intervenção direta dos docentes. Revelaram progressivamente maior autonomia no cumprimento de regras e transmitiam às restantes turmas a necessidade de preservar o espaço que lhes tinha sido atribuído, já que consideraram desde logo que era um espaço de todos e que teriam que assumir uma atitude de responsabilidade, visível no vídeo elaborado pelos alunos para a divulgação da inauguração, o qual se encontra no blogue, onde se podem ler frases como "Um espaço de todos!", " Temos que ter cuidado, tudo limpo e não deixar ninguém estragar nada!" (blogue).

No que concerne a avaliação semanal é evidente uma evolução positiva da turma quanto à preservação do espaço e no que se refere à promoção e organização de atividades lúdicas para a comunidade. Perante atividades mais desorganizadas os alunos aceitaram sempre as sugestões dos docentes, esforçando-se para melhorar os aspetos menos positivos e obtendo resultados bastante satisfatórios. Assinale-se a preocupação com os interesses dos alunos participantes, as alternativas apresentadas perante o desinteresse daqueles e a tentativa de os sensibilizar, esclarecendo as suas dúvidas. Ao comparar-se os registos semanais verifica-se uma maior preocupação na manutenção e limpeza deste espaço coletivo, assim como no cumprimento de regras, na preservação do equipamento e materiais existentes, note-se que o material emprestado foi devolvido nas mesmas condições. A turma contribuiu para a criação de um clima harmonioso no monobloco e foi visível o esforço em melhorar progressivamente a sua intervenção. Além disso, notou-se, sensivelmente a partir do mês de março, um aumento no número de atividades que foram propostas e organizadas pela turma o que não se tinha observado até esse período, pelo que foram notórias melhorias ao nível da planificação, organização e apresentação de propostas. Foi dado maior ênfase à partilha de recursos na comunidade

educativa, na medida em que vários dos jogos lúdicos e equipamentos foram facultados por alunos de outras turmas, verificando-se espírito colaborativo entre os alunos responsáveis e participantes, assim como entre os alunos da turma CEF que insistiram ao longo de todo o projeto em estar presentes no espaço exterior, auxiliando os colegas responsáveis quando necessário. A turma revelou grande responsabilidade na manutenção quer do espaço quer de todo o material facultado pelo Órgão de Gestão quer pelos colegas (Anexo XXVII).

A concretização deste projeto foi pautada por um espírito colaborativo entre responsáveis e participantes, que foi progressivamente aumentando. Neste âmbito, numa fase intermédia o balanço do projeto era positivo dado que os objetivos iniciais estavam a ser plenamente cumpridos. Os motivos para o êxito do projeto prenderam-se essencialmente com o clima de cooperação e espírito de partilha verificado entre a turma, que se ajudou mutuamente ao longo de todo o processo, incentivando-se a fim de atingir os objetivos propostos.

Não obstante, verificou-se nesta fase, a existência de pontos fortes e fracos. A salientar, desta forma, a participação ativa na organização, realização e dinamização das atividades levadas a cabo, contribuindo para a criação de um espaço de lazer para a comunidade educativa, caracterizado por valores de entreajuda e partilha. Ademais, verificou-se uma maior responsabilização por parte dos seus intervenientes na preservação do espaço escolar e consequente dinamização de atividades de lazer pelos e para os alunos. A turma revelou grande empenho e procurou sempre manter o espaço designado limpo e arrumado, fazendo cumprir as normas estabelecidas no RI. As atividades foram sempre pautadas por um clima de harmonia, não se tendo verificado qualquer incidente. Por outro lado, não se verificou a existência de todo o material necessário para a dinamização do espaço, pelo que os alunos tiveram que disponibilizar algum material seu, contando com a colaboração dos alunos participantes. O próprio espaço deveria ser de maiores dimensões, de forma a incluir mais membros da comunidade, podendo inclusivamente realizar-se diferentes atividades em simultâneo, idealmente o espaço deveria ser alocado exclusivamente ao projeto. Por sua vez, tendo em conta que era maioritariamente da responsabilidade dos alunos a dinamização do espaço, foram assinalados alguns constrangimentos, a saber: o possível uso indevido de ferramentas disponibilizadas, tais como jogos, filmes ou música desadequados para o contexto da escola e cuja mensagem pudesse não ser a mais adequada. Porém, tais constrangimentos não se verificaram essencialmente devido à supervisão realizada. Destacou-se também como constrangimento o protagonismo que os alunos pudessem ter junto da comunidade e a forma como iriam geri-lo face aos demais, contudo nada houve a assinalar neste sentido e os alunos da turma CEF, embora revelassem bastante orgulho no projeto mantiveram sempre a mesma atitude,

só a aluna S disse: - “Senti-me mesmo bem e às vezes até um pouco importante por fazer uma coisa que nunca ninguém tinha feito na escola. Foi muito curtido” (blogue).

Com a conclusão do projeto, nove dos dez alunos da turma CEF expressaram a sua satisfação por terem participado no projeto através dos comentários efetuados no blogue. Por exemplo, para o aluno Q “ Isto foi um sonho, não acreditava nada nisto, mas conseguimos. Adorei” (blogue).

Desta maneira, a avaliação final do projeto é muito positiva, como constou no relatório final, uma vez que a turma CEF participou de forma ativa nas atividades da comunidade educativa, potenciando a entreajuda e a partilha de saberes, promovendo um bom ambiente entre alunos e docentes. Promoveram a inclusão de todos os alunos e sua participação na preservação e dinamização do espaço escolar e conseguiram manter com os alunos, pessoal docente e não docente uma relação pautada pela cordialidade e respeito. A sua consecução, de acordo com a opinião dos alunos da turma CEF expressa no blogue, permitiu que as restantes turmas da escola tivessem a possibilidade de construir uma imagem diferente daqueles, isto é, mais cooperantes e capazes de preservar o espaço escolar, contribuindo fortemente para a sua dinamização. Segundo o aluno V, “Aprendemos a gerir um espaço nosso e deu para as pessoas gostarem mais de nós e para não terem uma ideia errada da turma”. Enquanto para o aluno C “ Foi um grande projeto, onde podemos mostrar que a nossa turma não era o que muitos pensavam e ao mesmo tempo deu para nos divertirmos e socializarmos com os outros” (blogue).

Continuaram a verificar-se os mesmos constrangimentos mencionados no relatório intermédio quanto ao material, sendo que esta deverá ser uma situação a evitar futuramente para evitar que os alunos tragam o seu próprio material ou de colegas, evitando perdas ou desgaste. Todos os alunos da turma continuaram a participar ativamente na organização, dinamização e preservação do espaço. A salientar o empenho extraordinário daqueles que realizaram este projeto durante o seu tempo livre e o espírito de cooperação e entreajuda entre a turma, que conseguiu aproveitar o potencial de todos. Foram desenvolvidas diversas atividades de lazer para a comunidade educativa, sendo que se verificou uma maior afluência por parte das restantes turmas sempre que se verificava a realização de jogos diversos, visualização de filmes, torneios de jogos e sessões de música. Note-se que, embora não tenha sido possível a dinamização de atividades por docentes convidados pela turma, considera-se que a concretização dessas sessões poderia ter contribuído para situações de partilha entre docentes e alunos, potenciando as relações já existentes. Na realidade, com exceção dos docentes que compunham o Órgão de Gestão e os docentes responsáveis pelo projeto, não se verificou interesse de outros professores em conhecer o espaço e as atividades desenvolvidas, nem mesmo pelos docentes do CT CEF, que tinham

conhecimento da evolução e avaliação do projeto. Contudo, verificou-se interesse por parte dos alunos de outras turmas, tal como verificável nas planificações semanais (Anexo XXVII).

A realização deste projeto contribuiu para aumentar a autoestima dos alunos da turma CEF, na realidade, o aluno F afirmou: - "Na minha opinião este projeto deu-nos mais força para acreditarmos em nós e naquilo que conseguimos fazer" (blogue). Permitiu a atribuição de atitudes de maior responsabilidade e partilha, geradores de um clima harmonioso, para o aluno B "Este projeto contribuiu muito para a união da turma. Pela primeira vez fizemos qualquer coisa juntos e de valor" (blogue). Estes fatores tornaram-se essenciais no reforço do rendimento escolar da turma, conforme verificável em atas de reunião do CT CEF. Assim, os docentes responsáveis pelo projeto sugeriram a continuação do mesmo projeto com outra turma CEF ou PA no ano letivo seguinte.

Segundo os dados recolhidos com os inquéritos aplicados aos discentes, na segunda fase, a participação no Projeto *Cyberspot* foi considerada muito importante pelos oito inquiridos (Anexo XXII) e permitiu que os alunos fossem mais responsáveis, deu-lhes a possibilidade de transmitir uma imagem diferente da turma CEF, dinamizando um projeto útil para a escola que nunca tinha sido levado a cabo por mais nenhuma turma. Na realidade, para um dos inquiridos a comunidade percebeu "(...) que somos uma turma como as outras, mas que fizemos outra escolha" e para outro dos inquiridos "A escola viu que sabemos fazer coisas em condições. " Ademais, permitiu-lhes, de acordo com um outro aluno inquirido "(...) começar e acabar uma ideia". Apenas um dos discentes inquiridos refere somente os momentos bem passados aquando do projeto em questão e não incide a sua resposta sobre os fatores apontados como positivos na consecução do mesmo.

Já no que se refere aos inquéritos por questionários realizados aos docentes do CT CEF, os mesmos corroboram em parte o que anteriormente se afirmou relativamente ao interesse demonstrado pelo projeto, uma vez que um dos inquiridos afirmou não ter conhecimento do projeto: - "Não tenho conhecimento desse projeto, pelo menos com esse nome.", embora o mesmo tenha sido por diversas vezes abordado pela DT e docentes de CMA e OPM nas reuniões de CT. Por sua vez, um outro inquirido, apesar de conhecer o projeto indica situações não verificáveis na concretização do mesmo afirmando: - "Aspetos positivos: aprendizagem na comunicação via web, aprendizagem de ferramentas web." Com efeito dos quatro inquiridos apenas dois denotam conhecimento acerca do projeto em questão, sendo que um deles afirmou: - "Considero como aspetos positivos a partilha e colaboração entre os membros da turma e restante comunidade e não identifico fatores negativos"; enquanto outro dos inquiridos disse: - "Foi importante para os alunos CEF a realização deste projeto, possibilitou-lhes o contributo pleno para a escola que frequentam e

foi um meio eficaz de os incluir nas atividades desenvolvidas. Os aspetos negativos incidem sobre as condições que disponibilizadas.”

Contudo, considera-se que os objetivos gerais foram cumpridos o que contribuiu bastante para a inclusão da turma CEF na comunidade escolar, criando laços de amizade, partilha e colaboração entre os seus membros e os das restantes turmas. Como aspetos negativos salienta-se a quase inexistente adesão por parte dos docentes, embora a mesma não tenha surtido efeitos junto do trabalho desenvolvido pela turma CEF. Os alunos revelaram preocupação não só em conceber um espaço de lazer para a comunidade educativa e refletiram a sua preocupação em preservar o espaço já existente. Recorde-se a questão da pintura do mural, mencionada no debate do dia 17 de março, no qual os alunos manifestaram interesse em pintar um mural numa parede destruída com frases e desenhos impróprios (Anexo XXVI), cuja ideia surgiu como aplicação prática de uma sessão do “Programa Escol(h)a”, tendo os alunos apresentado a proposta no Órgão de Gestão. Porém, não foi possível a sua concretização por coincidir com os estágios a realizar.

A salientar que o projeto que envolvia a realização de uma visita de finalistas contribuiu para reforçar os laços dos alunos na comunidade educativa, já que possibilitou a criação de laços colaborativos na turma, restantes alunos, docentes e as famílias.

Dado que o projeto assentava na gestão colaborativa das estratégias de ensino, face à cooperação e colaboração do CT (Roldão, 2009), considera-se que neste sentido os objetivos foram parcialmente atingidos, uma vez que estes aspetos só se verificaram na sua maioria entre os docentes responsáveis pelo projeto.

4.3.4. Nível da de sala de aula

Ao analisar o percurso da turma com o Projeto *Schooling Perspectives* nota-se uma melhoria significativa no que se refere à cooperação e colaboração entre os alunos, no seu comportamento, empenho, responsabilidade e aquisição de competências ao nível da LI.

Com a implementação dos métodos cooperativos informais e conseguinte introdução de competências sociais foi visível a falta de organização, autonomia, motivação e concretização das tarefas quer ao nível do grupo quer individualmente, embora se evidenciem ligeiras melhorias nas últimas sessões. Todavia, considera-se que o recurso às competências sociais facilitou bastante o trabalho cooperativo a desenvolver posteriormente, uma vez que permitiu à turma consciencializar-se das atitudes a adotar em sala de aula, potenciando a entreajuda e partilha entre os elementos da turma e orientando-os para os papéis que teriam que assumir. De facto, com os métodos formais verificaram-se

progressivamente mudanças na turma e se inicialmente nem todas as tarefas eram realizadas adequadamente ou concluídas, esta situação alterou-se consideravelmente, sendo que nas últimas sessões todos os alunos efetuaram as atividades solicitadas e na sua maioria com dedicação e de forma organizada, conforme verificável nas planificações ilustrativas apresentadas (Anexo XXVIII).

Para a generalidade dos docentes inquiridos, numa segunda fase, tratava-se agora de uma turma que quando motivada conseguia realizar as tarefas propostas. Na verdade, apesar das dificuldades evidenciadas quanto à aquisição de conhecimentos, os alunos esforçaram-se por concretizar e consolidar as suas tarefas, o que se tornou visível através da entrega atempada dos portefólios na fase final. Note-se que ao longo do projeto alguns alunos não entregaram os seus portefólios e outros fizeram-no fora do prazo estabelecido. Além disso, os pares formados deixaram de trabalhar isoladamente entre si, reconhecendo a importância da partilha e da colaboração, procurando alguns auxiliarem-se entre si. Quanto à formação de grupos foi evidente uma maior aceitação dos seus elementos ao longo das sessões, ocorrendo momentos frequentes de ajuda entre estes. A salientar que os grupos na fase final não se ressentiram com as alterações ocorridas perante a ausência da aluna L, realizando as tarefas de igual modo.

Por outro lado, os discentes manifestaram, por vezes, dificuldades em desempenhar e alternar os papéis atribuídos, mas também neste caso foram visíveis modificações positivas, por exemplo, perante a necessidade de introduzir novos papéis com a modificação dos membros de alguns grupos, os alunos esforçaram-se para os cumprir.

No que concerne a postura e comportamento dos alunos, estes apresentaram na fase final maior espírito colaborativo, tolerância para com os colegas, revelaram iniciativa e sentido de responsabilidade. Verificou-se que a turma compreendeu a importância de respeitar as regras definidas, fazendo-o intencionalmente. Segundo três dos docentes inquiridos, a turma revelou no final do ano letivo postura correta e semelhante às restantes turmas, cumprindo as regras, na verdade, um dos inquiridos afirmou: - “ [os alunos] revelaram a este nível um melhoramento o que facilitou o trabalho em si”. Só um dos inquiridos é que discordou declarando: - “Nem sempre. A pontualidade e a postura em sala, apesar de serem melhores do que em muitas outras turmas CEF, não é a adequada”.

Ao nível da apresentação do trabalho desenvolvido e conseguinte reflexão, ocorreram evoluções positivas, embora alguns alunos tenham evidenciado problemas neste parâmetro. A turma revelou maior autonomia à medida que foi sendo reforçada a interdependência positiva, foi capaz através dos representantes dos grupos de negociar as formas, datas de apresentação e as recompensas a atribuir. Estas últimas refletem o carácter evolutivo do projeto, pois foram sendo reforçadas perante as melhorias do

desempenho da turma. A salientar que no caso dos alunos B, Q e L, que evidenciaram maiores dificuldades, também ocorreram mudanças positivas ao longo das sessões.

Os oito alunos inquiridos consideraram benéfico a implementação de estruturas cooperativas nas aulas de LI (Anexo XXII), as quais reforçaram o espírito de grupo. Estes afirmaram que aquelas contribuíram para a aquisição de conhecimentos, motivaram os alunos que não gostavam de LI, possibilitaram ultrapassar as dificuldades evidenciadas por estes e originaram o trabalho em grupo. Para um dos inquiridos “Todos ganharam com isto, os que gostavam das aulas ajudaram quem não gostava e foi mais fácil aprendermos.”

O balanço da intervenção em sala de aula é positivo, pois o recurso a métodos cooperativos informais e formais (Lopes & Silva, 2009) possibilitou a aprendizagem da LI, consciencializando os alunos para a diversidade sociocultural e promovendo a reflexão, ao mesmo tempo que contribuiu para a cooperação entre o grupo turma e reforço da sua autoestima.

4.3.5. Nível da família

Após a intervenção feita junto da família dos alunos da turma CEF, em concreto através da figura dos EE, o balanço é positivo, embora os objetivos gerais não tenham sido plenamente atingidos (Anexo XXIX).

No que se refere às reuniões coletivas de EE, apenas o EE do aluno C participou nas três reuniões de final de período realizadas e, dos dez EE, dois nunca compareceram às mencionadas reuniões, os EE dos alunos L e S. Porém, verificou-se um aumento, ainda que não tenha sido muito significativo, do número de participantes nas referidas reuniões e foi visível que um maior número de EE começou a comparecer nas reuniões individuais para as quais eram convocados, após terem faltado às reuniões coletivas. Com efeito, no primeiro período verificaram-se situações em que os EE não informavam que não iam comparecer ou simplesmente não estavam presentes quando definido, sendo necessária marcação de nova data. Posteriormente, tais situações diminuíram, por exemplo, no segundo período, todos os EE convocados para reunião individual compareceram, inclusive o EE da aluna S que nunca tinha comparecido a nenhuma reunião. Ademais, na segunda reunião individual agendada todos os EE compareceram, exceto o EE da aluna S, verificando-se iniciativa por parte do EE do aluno B em reunir com a DT, pelo que salvo casos pontuais já mencionados foi notória um maior envolvimento dos EE no trajeto académico dos seus educandos.

Relativamente aos contatos estabelecidos com a DT não se verificou nenhuma alteração significativa já que quase não foram feitos contatos por iniciativa dos EE, sendo que a iniciativa foi quase sempre da exclusividade da DT. Para além disso, os mencionados

contatos foram sobretudo por telefone devido à celeridade da resolução das situações, já que se tratava de uma zona cuja rede de transportes era muito limitada, como referido na caracterização do local de intervenção, pelo que foi utilizada a carta registada como último recurso. Ainda no que diz respeito aos contatos telefónicos, não se verificou nenhuma alteração, uma vez que os EE estiveram disponíveis via telefone sempre que era preciso.

No que concerne à participação do representante dos EE nas reuniões de CT, tal nunca se verificou, sendo de realçar a iniciativa dos representantes dos alunos neste âmbito, como já afirmado anteriormente.

Ao longo de todo o ano letivo, os EE tomaram conhecimento acerca do Plano Anual de Atividades da Turma (PAA) e foram sensibilizados a participar ativamente e, embora estes nunca tenham procurado informação por iniciativa própria, quando solicitada a sua colaboração direta colaboraram, note-se a viagem de finalistas mencionada e título exemplificativo, com exceção do EE da aluna S. A maioria dos EE envolveram-se nas tomadas de decisão relativas aos seus educandos já que participaram em todo o processo de realização de estágios profissionais dos seus educandos, tomando conhecimento formal da situação em reunião individual, exceto o EE da aluna S. No caso dos alunos cujo limite de faltas estava quase a ser ultrapassado, alunos B, L e H, os respetivos EE participaram ativamente do processo, sendo que inicialmente manifestaram preocupação e interesse, mas a situação só se alterou no caso específico do aluno H, o qual era o próprio EE.

Não obstante, no final do terceiro período voltou a verificar-se uma diminuição do número de EE presentes na reunião coletiva e os mesmos não manifestaram interesse em fazê-lo. Só o EE do aluno F indicou que não estaria presente nesta reunião e solicitou que fosse agendada reunião individual. Note-se que a reunião coletiva foi realizada após a conclusão do ano letivo em questão, já tendo os EE tido conhecimento da situação escolar dos seus educandos, e nesta fase a aluna L encontrava-se em situação de abandono escolar e o aluno B não tinha obtido certificação profissional por não ter frequentado o estágio.

Na opinião dos discentes, apenas três dos inquiridos afirmam ter tido o devido acompanhamento familiar, enquanto os restantes cinco alunos consideram que a família não lhes facultou o apoio necessário (Anexo XXII). Por exemplo, um dos inquiridos declarou: - “Somos muitos e nunca houve tempo para estas coisas lá em casa”; por outro lado, um outro inquirido disse: - “Os meus pais estão separados e nunca quiseram saber da escola”. Para os docentes inquiridos, numa segunda fase, este acompanhamento familiar não se verifica, na verdade, um dos inquiridos disse: - “O acompanhamento familiar é insuficiente e quando existe é ineficaz” e um outro afirmou: - “São famílias desestruturadas e que não providenciam o acompanhamento que é preciso.”

Considera-se que a DT tomou todas as medidas necessárias de forma a promover a participação dos EE, existindo momentos em que foi parcialmente atingida uma situação positiva. Nunca se verificou nenhum tipo de relacionamento e/ou proximidade entre os EE na tentativa de solucionar problemas da turma através dos representantes dos EE, sendo que a iniciativa foi quase sempre da DT, nomeadamente através da comunicação de situações comportamentais. Assim, incidindo esta intervenção na colaboração entre os seus membros (Leitão, 2010), esta teve importância na medida em que se verificaram algumas melhorias na participação dos EE. Considera-se que foi pertinente, uma vez que permitiu sensibilizar os EE para o trajeto académico dos seus educandos.

4.3.6. Nível das parcerias pedagógicas

Ao nível das parcerias pedagógicas, o papel desempenhado pelo CT ao longo de todo o ano letivo foi fundamental para a realização de atividades colaborativas, definição de formas de atuação, criação das condições necessárias para a inclusão da turma, fomentação das relações entre os seus membros e, por conseguinte, para a evolução positiva no que se refere ao aproveitamento, comportamento e assiduidade da turma CEF.

Em reunião de avaliação intercalar realizada no primeiro período, o CT considerou que, dadas as características da turma CEF tornava-se primordial proceder à implementação de estratégias comuns a todas as disciplinas que permitissem colmatar as dificuldades verificadas ao nível do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos da turma CEF como já referido. Assim, O CT propôs-se a fomentar a diversificação de metodologias no processo de ensino-aprendizagem, a incrementar a participação e responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem, implicar os pais e EE no acompanhamento dos seus educandos e reforçar a participação organizada e pertinente em sala de aula mediante o espírito colaborativo de todos os membros do CT. Desta maneira, através da implementação do “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”, o CT tentou utilizar um projeto já existente para contribuir de maneira mais informal para colmatar as lacunas evidenciadas na turma. Com base nos objetivos gerais do projeto, procurou-se motivar os alunos para a aprendizagem e sensibilizá-los para a tomada de decisões conjuntas por parte do CT. Note-se que apesar de composto por docentes com personalidades e formas de estar diversificadas, todo o CT fez um esforço para adotar as mesmas medidas em situações similares, o que acabaria por ser bastante benéfico para que os alunos percebessem a intenção colaborativa do CT.

Por sua vez, cada docente procedeu à avaliação da(s) atividade(s) desenvolvidas na sua disciplina, sendo feito o balanço final em reunião de final de período em CT. Todos os

conteúdos previstos foram concretizados ao longo dos três períodos, mas nem todos os alunos atingiram as competências exigidas e desenvolveram as atividades propostas com empenho. No primeiro período os alunos L, B e Q não revelaram grande interesse na consecução das atividades propostas, verificando-se uma melhoria relativamente ao segundo período por parte dos alunos B e Q. Quanto à aluna L, esta evidenciou algumas melhorias na primeira quinzena do segundo período, com exceção das disciplinas de EF e TIC. Relativamente ao terceiro período não existem elementos referentes à aluna L, sendo que os alunos B e Q se empenharam nas tarefas propostas, embora evidenciassem dificuldades. A salientar que estes dados foram recolhidos das atas de CT, assim, de acordo com esta fonte, o balanço do projeto é positivo, uma vez que contribuiu para melhorar a participação, atenção e empenho da generalidade dos alunos, sendo que foi também primordial para a criação de hábitos de higiene, alimentação e prática de exercício físico, sensibilizando-os para a violência em contexto social, escolar e familiar e dando-lhes a conhecer os direitos, legislação e apoios no âmbito da sexualidade, conforme definido nos objetivos específicos do programa, os quais foram cumpridos na íntegra. Ademais, o CT considerou que houve evolução significativa em termos da assiduidade da turma, com exceção dos alunos B e L no terceiro período, bem como do aproveitamento e comportamento, que foram considerados positivos no final do ano. Foi também verificável o espírito de cooperação entre os alunos da turma, inclusive no caso da aluna L, sendo que os restantes elementos procuraram incentivar a aluna na concretização das tarefas a realizar.

Atendendo ao facto de que o “Projeto Educação e Promoção para a Saúde” assentava na gestão colaborativa das estratégias de ensino (Roldão, 2009), foi possível a partilha de conhecimentos através da definição de objetivos comum, com base num projeto específico já existente na EB 2,3, entre os docentes para contribuir para uma aprendizagem diversificada e que fosse de encontro à realidade da turma em questão.

Por outro lado, a parceria com os docentes de CMA e OPM, aquando do Projeto *CyberSpot*, foi consideravelmente importante, uma vez que permitiu conjugar diferentes componentes da aprendizagem dos alunos. Os discentes colocaram em prática alguns conteúdos relativos à logística e Armazenagem de espaços e produtos, já que procederam à organização do espaço e do material facultado, e permitiu-lhes o uso em contexto real dos valores cívicos e morais lecionados na disciplina de CMA e que, de resto, são transversais a todas as outras, ou seja, o respeito, tolerância, solidariedade e ajuda. O referido projeto não teria certamente tido um balanço tão positivo se não se tivesse tido em conta estes aspetos.

De resto, a parceria com os técnicos do GPS e o CT foi muito preciosa, pois tratavam-se de alunos que não possuíam à partida as competências necessárias para concluir com aproveitamento o curso CEF e através do “Programa Escol(h)a” foi possível

transmitir-lhes competências pessoais e sócio emocionais que permitiriam depois realizar o trabalho individual de cada disciplina. No caso concreto da disciplina de LI, não poderiam nunca ter sido implementadas com sucesso estruturas cooperativas se os alunos não tivessem tido primeiro acesso a competências básicas, como verificável nas primeiras temáticas abordadas e de acordo com o exemplo apresentado (Anexo XXVIII).

Segundo a opinião de sete dos alunos inquiridos, o “Projeto Educação e promoção para a Saúde” foi benéfico (Anexo XXII), uma vez que lhes permitiu tomar consciência dos cuidados de saúde a ter, possibilitando-lhes falar de assuntos pessoais e complicados como a violência no namoro. Um dos inquiridos afirmou: - “Temos o direito de sermos como somos” e apenas um dos oito inquiridos não considerou o projeto importante. Para os docentes inquiridos, o projeto foi pertinente, já que lhes permitiu a abordagem direta de determinadas questões, alertando-os para a prevenção de algumas situações como doenças sexualmente transmissíveis, violência e gravidez na adolescência. Na verdade, um dos inquiridos afirmou: - “Este projeto foi particularmente pertinente para sensibilizar os alunos para questões relacionadas com a sua sexualidade e situações diárias com que são confrontados fora do espaço escolar”, ao passo que para outro dos inquiridos serviu “(...) para prevenir situações futuros como é o caso das doenças sexualmente transmissíveis e a violência doméstica”. Nos registos mensais, nota-se que o projeto foi útil em termos de sensibilização, por exemplo em questões relacionadas com violência (blogue).

Este trabalho conjunto e consequentes parcerias pedagógicas contribuíram para desmistificar a barreira entre os valores da escola e os valores preconizados pelas famílias dos alunos da turma CEF, facilitando o ajustamento e melhoria no relacionamento pedagógico, com os pares e EE. Contudo, dos docentes inquiridos numa segunda fase, apenas dois consideraram que o papel do CT tinha sido importante para a intervenção realizada junto da turma e que as estratégias de cooperação e colaboração entre os docentes tinham sido pertinentes. Neste sentido, um dos docentes inquirido considerou que as estratégias tinham sido pertinentes, afirmando: - “Fundamental, a turma não teria certamente colaborado tão ativamente se não verificassem a coesão de alguns elementos do conselho de turma”. Por outro lado, o outro docente declarou: - “Considero que a implementação dessas estratégias verificou-se entre alguns docentes e que se todos tivessem colaborado ativamente os resultados teriam sido ainda melhores”. Os outros dois inquiridos não consideraram que tivessem sido implementadas estratégias de cooperação ou colaboração benéficas, na verdade, um dos inquiridos indicou: - “O conselho de turma foi muito pouco contributivo na resolução de problemas (...) Não houve partilha de práticas, estratégias e materiais”; enquanto o outro inquirido disse: - “Os docentes estavam

demasiado sobrecarregados com trabalho e desgastados com a falta de iniciativa da turma para que o trabalho fosse com a qualidade desejada”.

Em suma, as atas semanais de CT confirmam a importância da colaboração entre os membros do CT e das parcerias pedagógicas, embora alguns docentes inquiridos não corroborem ou partilhem dessa opinião nos inquéritos por questionário realizados numa segunda fase.

4.3.7. Nível das parcerias com entidades locais

Relativamente às parcerias com entidades locais no âmbito do “Projeto Estágios de Formação Profissional” considera-se que os resultados obtidos foram bastante positivos.

Dos dez protocolos e nove planos de estágio elaborados, oito foram concluídos com êxito. Desta maneira, com exceção dos alunos L e Q, todos os outros alunos cumpriram os prazos, atividades, objetivos e regras previamente definidos nos “Planos de Estágio”. Note-se que o aluno Q só não cumpriu as regras definidas durante as duas primeiras semanas, conforme mencionado previamente. Quanto aos restantes alunos, não se verificou qualquer situação irregular ao longo das seis semanas que durou o estágio, na realidade, todos os restantes alunos foram assíduos, pontuais. Para além disso, todos eles apresentaram um grande sentido de responsabilidade, procurando aprender e evoluir, sendo que os sentimentos de insegurança manifestados pelos alunos F, C e S rapidamente desapareceram, conforme verificado nos registos mensais (blogue). Ademais, pelo que se expôs anteriormente a não realização dos estágios pelos alunos L e B não se deveu a lacunas no projeto definido, mas ao incumprimento por parte dos alunos das regras estabelecidas relativamente ao plano do curso CEF.

Mediante as visitas aos locais de estágio e reuniões efetuadas com todos os envolvidos no processo, foi possível verificar-se que a grande maioria dos alunos não revelaram problemas de integração no local de trabalho, pelo contrário foram empenhados e interessados na realização das tarefas propostas, tendo na sua generalidade adquirido competências profissionais iniciais fundamentais. Salientam-se os alunos H, V, M e C cujo desempenho ao longo do estágio foi fortemente elogiado pelos envolvidos em todo o processo. No balanço semanal realizado, aferiu-se que todas as tarefas foram cumpridas pelos alunos, exceto pelo aluno Q nas duas primeiras semanas e pontualmente nas semanas seguintes, como mencionado anteriormente.

Com exceção dos alunos B e L, todos os outros alunos compareceram à apresentação da Prova de Aptidão Final (PAF), tendo sido entregues os respetivos relatórios de estágio e maquetes de armazém. Todos os discentes obtiveram aprovação na PAF e

embora não seja possível referir aqui as classificações finais, uma vez que não foi dada autorização nesse sentido, é de salientar o excelente empenho dos alunos V, M e C. Por outro lado, o aluno Q não revelou grande empenho na elaboração da PAF, na verdade, a mesma apenas preenchia os requisitos mínimos para obter classificação positiva. Note-se que os técnicos e DT estiveram sempre disponíveis para auxiliar os alunos na elaboração das PAF e o aluno Q foi o único que nunca manifestou interesse nesse sentido.

Realizados os estágios e PAF e feitos os cálculos finais, os oito alunos concluíram o curso CEF com sucesso. Ao fazerem-no, três alunos da turma CEF ficaram a trabalhar a tempo inteiro nos locais de estágio, isto é, os alunos H, V e M, e o aluno A ficou a trabalhar em regime de *part-time* no local de estágio. O aluno V procedeu à sua inscrição num curso profissional na área de eletromecânica, como era sua intenção inicial na entrevista realizada, sendo que iniciou o referido curso em outubro de 2011, porém, continuou a trabalhar no local de estágio, ainda que em regime de *part-time*, para conciliar trabalho e estudos. Para além disso, os alunos C e S conseguiram emprego após a conclusão do curso, em regime de *part-time* e *full time* respetivamente. Quanto ao aluno F, este prosseguiu os estudos inscrevendo-se num curso CEF de 12ºano, curso que frequenta no momento atual. Assim, só o aluno Q não beneficiou da realização do curso, na verdade, o aluno não está nem a trabalhar, nem a estudar, estando a viver em casa dos pais.

Relembre-se que quanto às expectativas iniciais demonstradas em entrevista pelos alunos, o aluno A não tentou sequer o ingresso na PSP, o aluno F integrou um curso CEF de 12º ano tal como pretendia, o aluno H ingressou a corporação de Bombeiros onde realizou estágio e até ao momento não lhe foi solicitado o 12º ano. Por sua vez, o aluno V cumpriu os objetivos definidos inicialmente, a aluna L não concluiu o nono ano, a aluna M começou a trabalhar e a tirar a carta de condução, mas não prosseguiu estudos, o aluno C começou a trabalhar, porém não se inscreveu nas forças armadas. Na verdade, o aluno encontra-se a viver com a namorada e não pretende continuar os estudos, na mesma situação encontra-se a aluna S, também a trabalhar. Por fim, o aluno B pretendia concluir o nono ano, mas tal não se verificou devido à sua ausência, e o aluno Q queria ingressar um curso de soldador, todavia tal não aconteceu.

Não obstante, face aos inquéritos por questionário realizados, numa segunda fase, cinco dos alunos inquiridos consideraram que os seus objetivos académicos e pessoais iniciais tinham sido totalmente cumpridos, três que tinham parcialmente cumpridos e nenhum aluno achou não ter cumprido os objetivos. Além disso, sete dos oito alunos da turma CEF inquiridos consideraram que quer os estágios quer o curso CEF foram muito importantes para o seu futuro, pelo que permitiram para seis dos inquiridos a conclusão do nono ano e consequentemente a obtenção de trabalho e a possibilidade de continuação do

percurso académico para um dos alunos (Anexo XXII). Assim, um dos inquiridos declarou que com o estágio: - “Descobri que afinal sirvo para alguma coisa”; enquanto que outro reconheceu que: - “Não gostei lá muito mas sei que me fez bem.”; já um outro aluno disse que : - “Foi bom para não começar logo a trabalhar sem ter ajuda”. Por sua vez, a maioria dos alunos inquiridos realça a importância da realização dos estágios para a obtenção de um trabalho e consequentemente de uma vida melhor, segundo um dos inquiridos: - “Sem o estágio arranjar trabalho ia ser mais complicado”; enquanto que outro declarou: - “Vou ter um futuro”; afirmando outro discente: - “Comecei a trabalhar e agora vai ser tudo diferente”. Porém, um dos alunos inquiridos informou que o curso CEF foi pouco importante e o estágio não revelou importância, pelo que nenhuma das situações apresentou benefícios. Com efeito, o referido inquirido afirmou que o curso CEF: - “Não vai servir para nada”; e referiu ainda que o estágio não tinha sido relevante já que não conseguiu trabalho através do mesmo.

Perante os inquéritos por questionário realizados aos docentes da turma CEF, numa segunda fase, foi possível verificar a importância da conclusão dos estágios e curso CEF, nomeadamente por terem concluído o nono ano e obtido a qualificação profissional. Na verdade, quer prossigam ou não estudos, será um meio mais eficaz para obter um posto de trabalho melhor e, consequentemente, melhores condições de vida, agora que já possuem qualificação profissional para tal. Ao contrário do que afirmaram inicialmente, alguns dos docentes inquiridos acreditam que, no final do ano, os alunos já não encaravam o percurso no curso CEF como uma forma mais simples de concluir o nono ano, referindo que, de um modo geral, os alunos revelaram maior responsabilidade, empenho e interesse pela consecução das suas tarefas. Um dos docentes afirmou que: - “estes alunos foram uma agradável surpresa, concluíram o curso com uma postura adequada ao contexto escolar onde se encontram, respeitando e fazendo-se respeitar conseguiram realizar a passagem para uma nova etapa das suas vidas de forma positiva”.

Da parte das entidades locais, com as quais foram feitos protocolos, obteve-se desde o início todo o apoio necessário para a realização dos estágios quer ao nível da colaboração com os alunos, EE, professores orientadores da EB 2,3 e DT/Coordenadora de curso. Todos os materiais, equipamentos e fardas necessários foram facultados pelas empresas e/ou entidades. Os orientadores dos locais de estágio apresentaram sempre disponibilidade para reunir com os orientadores da EB 2,3 e DT a fim de se definir formas de atuação e articulação e para proceder ao balanço semanal dos estágios e avaliação final.

Considera-se que as parcerias realizadas a este nível foram uma mais-valia para a realização dos estágios, uma vez que permitiram aos alunos da turma CEF a concretização de tarefas relativas à logística e armazenagem, a aplicação dos conhecimentos formativos

adquiridos ao longo dos dois anos que compunham o curso, a aquisição de competências profissionais, pessoais e sociais no ambiente de trabalho e a integração com interesse e empenho nas atividades laborais que foram propostas pelos locais de acolhimento, conforme os objetivos definidos na planificação a longo prazo. Assim, segundo um dos docentes inquiridos: - “A realização dos estágios em contexto real foi um aspeto extremamente favorável para o reforço das competências formativas adquiridas durante o curso”. Além disso, outro dos docentes inquiridos afirmou: - “Considero que o CT e eu em particular obtivemos todo o apoio necessário por parte das empresas e entidades. Na verdade, valeu a pena toda a seleção inicial, pois todos acreditaram nos nossos alunos e na importância da realização dos estágios, caso contrário teríamos tido dificuldades acrescidas”.

Quanto aos constrangimentos verificados com os alunos L, B e Q, acredita-se que foram tomadas todas as medidas necessárias para a sua resolução, apesar de só se terem verificado melhorias e por conseguinte resultados positivos no que se refere ao aluno Q. Nestes três casos apenas se obteve colaboração por parte do EE do aluno Q.

No que concerne a autoavaliação realizada pelos alunos, verificou-se que todos conseguiram refletir acerca do trabalho desenvolvido, exceto o aluno Q, o qual revelou um total desfasamento entre o trabalho realizado e aquele que se propôs realizar, como referido nos registos mensais (blogue) e como aconteceu com o Projeto *Schooling Perspectives*.

A investigadora foi um elemento participativo ao longo de todo o processo, sendo que todos os dados aqui mencionados se encontram devidamente registados em atas de CT. Desta forma, foram criadas as condições necessárias para transição para a vida adulta dos alunos CEF e foi-lhes possibilitado o contato direto com atividades de carácter laboral, pelo que o “Projeto Estágios de Formação Profissional” obteve resultados positivos.

A acrescentar que a parceria com o Centro de Saúde, permitiu a abordagem de assuntos mais delicados e que dificilmente seriam analisados de forma tão direta se orientados por um docente do CT, dada a proximidade e relação estabelecida com os discentes. Na verdade, mesmo estando presente a DT procurou sempre não intervir de forma a dar espaço aos alunos para transmitir livremente a sua opinião, intervindo apenas inicialmente face aos casos de comportamento e postura inadequados. Neste sentido, foi visível uma evolução positiva por parte da turma, já que, ao comparar-se as seis sessões realizadas, verifica-se que nas duas primeiras os alunos participaram porque assim tinha sido definido, não revelando grande empenho ou interesse. Nas restantes sessões os alunos tiveram uma participação ativa, colocando questões e dando exemplos, verificando-se mesmo situações em que as alunas referiram que no passado tinham sido vítimas de violência por parte dos namorados. A salientar a preocupação evidenciada pela restante

turma e as recomendações dadas por iniciativa própria. Com a abordagem do álcool e alcoolismo, na quinta sessão, os discentes falaram abertamente sobre a questão, fazendo referência a situações concretas do seu quotidiano. As maiores dificuldades evidenciadas pela turma ocorreram na última sessão devido à não aceitação das orientações sexuais dos outros, curiosamente a abordagem da mesma temática no “Programa Escol(h)a” teve uma maior aceitação por parte dos alunos, mesmo quando a aluna M fez menção à sua orientação sexual conforme já referido.

No debate realizado no dia 17 de dezembro de 2010, os alunos procederam ao balanço destas sessões, manifestando a sua satisfação e concluindo que a exposição não tinha sido fácil, embora benéfica (Anexo XXVI). Desta maneira, considera-se que as seis sessões realizadas foram pertinentes para a turma CEF, pois não só foram de encontro aos objetivos do “Projeto Educação e Promoção para a Saúde” como também permitiram sensibilizar e alertar os alunos para as temáticas abordadas. Nos inquéritos por questionário alguns alunos fazem menção às temáticas desenvolvidas e, por exemplo, um dos inquiridos afirmou: - “Algumas pessoas eram vítimas de violência dos namorados e conseguiram falar sobre isso e pedir a nossa ajuda”.

De acordo com as estruturas colaborativas implementadas, considera-se que as parcerias realizadas com entidades locais produziram resultados positivos e conducentes ao sucesso dos alunos da turma CEF.

4.3.8. Nível do processo

O balanço final do estudo empírico é positivo, sendo que se considera que a implementação de um conjunto de projetos foi uma mais-valia para o processo, uma vez que permitiu realizar uma intervenção em diferentes níveis, contribuindo para a inclusão da turma CEF através da cooperação do grupo. Todavia, dada a dimensão da intervenção realizada, o cruzamento de dados foi mais demorado para evitar possíveis repetições dos resultados obtidos, pelo que foi fundamental a definição prévia das técnicas, instrumentos e procedimentos a utilizar para que a investigadora tivesse uma linha orientadora clara e objetiva. Em futuros projetos poder-se-á recorrer a conhecimentos informáticos mais avançados para realizar o tratamento dos dados e de forma a rentabilizar o tempo disponível, por exemplo usar a aplicação *Google Docs* para os inquéritos por questionário permitirá um cruzamento mais célere, motivo pelo qual a investigadora iniciou formação na área. Além disso, não foi possível incluir no presente relatório todos os anexos elaborados devido ao limite de páginas e, como tal, foi imprescindível seleccioná-los, motivo pelo qual só figuram aqui alguns anexos e foram escolhidos exemplos representativos do que se afirmou

ao nível dos dados recolhidos e tratados. Contudo, todos os anexos elaborados estão disponíveis para consulta se necessário em suporte CD (Anexo XXX).

Por sua vez, foi necessário efetuar alguns ajustes a fim de permitir uma intervenção adequada, nomeadamente no que refere à calendarização e atividades realizadas no Projeto *Cyberspot* e às estruturas cooperativas implementadas com o Projeto *Schooling Perspectives*. Estes ajustes assumiram-se pertinentes, pois tornaram possível a sua concretização e contribuíram para uma atitude proactiva dos alunos da turma. Neste sentido, considera-se que os debates realizados foram importantes para todo o processo, sendo que foi através deles que a turma procurou soluções para algumas situações vivenciadas, pelo que foi pertinente a maior periodicidade com que ocorreram e a alteração do horário para não coincidir sempre com as aulas de LI. Relativamente à restante planificação global, não foi necessária nenhuma alteração, sendo que a mesma foi de encontro às necessidades da turma CEF.

Ao longo de todo o processo foi sempre salvaguardada a identificação não só dos alunos da turma CEF, como também de todos os intervenientes, parceiros e locais de intervenção, de forma a respeitar os interesses de todos, fator primordial neste caso concreto devido à peculiaridade dos aspetos abordados.

Quanto às parcerias realizadas, estas foram vitais para os bons resultados obtidos e para a conseguinte inclusão da turma CEF, assim considera-se que este será um aspeto que poderá continuar a ser desenvolvido, já que o sucesso obtido com o conjunto de projetos implementado se deve essencialmente ao espírito colaborativo verificado entre os parceiros. Não obstante, relativamente à colaboração do CT e de acordo com os resultados apresentados deveria ter havido um investimento maior para que um maior número de docentes manifestasse interesse em colaborar espontaneamente em alguns dos projetos. Saliente-se que devido aos dados dos primeiros inquéritos por questionário feitos aos docentes e às afirmações constantes das atas de CT, partiu-se erradamente do pressuposto que todo o CT estava atento às necessidades da turma, porém como verificável na segunda fase, nem todos os docentes do CT estiveram atentos ao trabalho realizado com a turma, apesar de sempre lhes terem sido fornecidas informações nesse sentido. Embora existissem todas as condições necessárias para a plena articulação do CT, tal só ocorreu quando existia obrigatoriedade nesse sentido, por exemplo no “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”, ou em parcerias com disciplinas específicas, pelo que em próximas intervenções este aspeto não deverá ser descurado, mas antes reforçado em benefício do grupo/turma.

A referir a colaboração por parte das famílias, pois embora possa pareça à partida que pouco foi alcançado neste nível, ao comparar-se a situação inicial e final conclui-se que foi dado um passo significativo nesse âmbito.

De frisar que poderá ter-se verificado alguns constrangimentos na recolha de dados aquando da observação de algumas atividades realizadas pela turma e consequente participação da investigadora nas mesmas a pedido daquela, todavia procurou-se sempre a imparcialidade nos registos efetuados. Ademais, os laços relacionais entre a investigadora e a turma sofreram melhorias significativas ao longo do processo, tendo-se vivenciado situações de verdadeira partilha referidas nos registos mensais (blogue). Com efeito, a grande dificuldade residiu sob esta questão, dado que cabia à investigadora manter uma posição neutra, pelo que com o fortalecimento dos laços de amizade o esforço para continuar com essa postura foi claramente maior. Não se considera este aspeto negativo, pelo contrário, permitiu um maior empenho e dedicação por parte da turma e da investigadora a fim de atingir os resultados desejados.

Por outro lado, foi sempre respeitada a heterogeneidade da turma e as atividades foram dinamizadas no grupo e com o grupo, sendo que foram tomadas medidas específicas para os alunos B, L e Q, a fim de os auxiliar corretamente. O desejável teria sido a conclusão do curso CEF pelos dez alunos que compunham a turma. Porém, tal não se verificou possível e considera-se ser esse o aspeto menos positivo deste estudo empírico, embora tivessem sido tomadas todas as medidas para que o desfecho fosse diferente.

No que concerne a criação de um blogue, considera-se que o recurso a esta ferramenta conferiu maior dinamismo ao processo, possibilitando aos alunos e docentes saber em tempo útil o que estava a ser feito e de que modo. De facto, os discentes puderam participar em todas as etapas, refletir sobre todo o processo, comentá-lo quando assim quieram, saber o *feedback* da investigadora e possibilitou uma maior aproximação entre investigadora e turma dado ser um meio de comunicação privilegiado pelas faixas etárias mais jovens como era o caso da turma CEF. Algumas pessoas anónimas e alunos de outras turmas da EB 2,3 deixaram os seus comentários acerca do trabalho realizado o que conferiu entusiasmo à turma, a mencionar, um comentário de uma professora que solicitou mais informações sobre o conjunto de projetos levado a cabo (blogue). Assim, o recurso a esta ferramenta será um bom investimento para projetos futuros.

Retomando a questão de partida do presente estudo empírico, isto é, “Como promover a inclusão de uma turma CEF na comunidade educativa através do desenvolvimento da cooperação no grupo?”, considera-se que tal só é possível numa escola inclusiva que valorize a potencialidade de cada aluno e através de uma educação e formação que respeitem a heterogeneidade do grupo/turma, responsabilizando os alunos pelo seu processo de aprendizagem, postura e atitudes, bem como pelas consequências dos seus atos. Além disso, torna-se vital a colaboração entre o CT, a sensibilização junto dos EE e a colaboração das respetivas famílias, bem como a realização de parcerias locais

e pedagógicas, tudo isto efetuado mediante um controlo atento e sistemático quer do Órgão de Gestão quer da DT, enquanto representante direta do CT. Assim, o desenvolvimento da cooperação no grupo e sua posterior inclusão na comunidade educativa só se alcança com o apoio e participação dos diferentes intervenientes do processo, incluindo os próprios alunos.

Em conclusão, neste quarto capítulo foi realizada a avaliação e conseguinte reflexão do conjunto de projetos implementado, que contribuiu para a inclusão da turma CEF e transição, dos oito alunos que concluíram o curso, para a vida adulta e mundo laboral.

Reflexões conclusivas

Numa altura em que o sistema escolar sofre profundas alterações e se verifica uma profunda desilusão por parte de docentes e discentes, é primordial que todos assumam as suas responsabilidades e procurem soluções para promover uma educação ajustada ao seu público-alvo. Com efeito, perante a emergência de um contexto TEIP e o contato com uma turma CEF concreta, verificámos desde logo a urgência de agir em conformidade com o problema com que nos deparávamos a fim de corresponder às necessidades do local e grupo com o qual trabalhávamos. Afigurava-se-nos essencial a aquisição de conhecimentos e práticas que não encontramos nos livros e que não aprendemos na formação académica, pelo que a investigação-ação surgia como o passo inevitável na procura de respostas.

Face às funções exercidas pela investigadora, este estudo empírico facultou bases mais sólidas e mais seguras para práticas futuras com este tipo de turmas, como era sua intenção, uma vez que não é suficiente refletir constantemente sobre as nossas atitudes e ações, torna-se também fundamental proceder ao cruzamento de diferentes opiniões e dados. Trata-se de analisar o que está a ser feito e o que poderá ser efetivamente realizado para aproximar e enquadrar os alunos destas turmas específicas no contexto educativo a que pertencem, motivo pelo qual a investigação-ação se revelou pertinente na procura de respostas adequadas à inclusão plena da turma CEF. Possibilitou o conhecimento aprofundado dos receios, expectativas e dificuldades da referida turma, permitindo que oito dos seus dez alunos concluíssem o nono ano e realizassem um estágio profissional, transitando de forma progressiva para o mercado de trabalho e comunidade na qual se sentiam inicialmente excluídos. A investigadora teve a oportunidade de analisar e compreender as características próprias dos alunos desta turma, o que facilitou a sua prática letiva, contribuiu para um clima harmonioso de aprendizagem e forneceu maior confiança quer à docente quer aos alunos. Deste modo, foi uma experiência enriquecedora para ambas as partes e em que uns e outros lucraram mediante a partilha frequente.

Perante a experiência que vivenciámos, consideramos que a existência de turmas CEF poderá ser uma mais-valia para alunos em risco de exclusão educacional e social, já que permitem a diferenciação e respeito pela individualidade de cada um, permitindo a realização de projetos que conferem a este grupo de alunos o acesso a uma formação de qualidade e ajustada às suas necessidades. Não nos interessa ensinar-lhes ou facultar-lhes conhecimentos e aprendizagens que não lhes façam falta no seu quotidiano, que não lhes suscitem o interesse e não os forme como cidadãos reflexivos, ativos e responsáveis. São alunos que se sentem excluídos e que se pretende incluir através da educação e formação, pelo que transmitir-lhes meros conhecimentos académicos só os afasta mais da escola e

consequentemente de uma entrada estável na vida adulta. Não podemos de deixar de tecer um comentário quando falamos no facilitismo latente nestas turmas, uma vez que, como tudo na vida, depende de quem executa o trabalho e como verificado ao longo deste estudo, são alunos que quando motivados se empenham, chegando a abdicar do seu tempo livre. Necessitam de um apoio constante e de se sentirem úteis na comunidade educativa, pois dado o percurso académico e pessoal são alvo de rejeição desde cedo e estão habituados e a que todos desistam deles, inclusive eles próprios.

Desta forma, a recolha prévia de informação teórica, o recurso a uma metodologia qualitativa, com base em técnicas bem definidas e a uma planificação devidamente estruturada, possibilitou um contato mais adequado com o contexto TEIP e com a turma CEF, contribuindo para o balanço positivo do presente estudo empírico e para a inclusão da turma face à cooperação entre os seus membros. Considerámos desde logo que por se encontrarem inseridos na mesma turma e partilharem das mesmas dificuldades e sentimentos, a sua inclusão seria mais célere se construída em conjunto por todos os intervenientes, isto é, acreditávamos que os alunos da turma se empenhariam mais se sentissem que os próprios colegas se encontravam na mesma situação. A união da turma foi efetivamente o motor do sucesso do conjunto de projetos implementados em articulação com as parcerias estabelecidas. Assim, reforçamos a opinião de que isoladamente nada se atinge, mas que, através da cooperação, estes alunos podem ser passíveis de atingir resultados *a priori* não esperados. É, de acordo com as perspetivas que fomos defendendo, que consideramos que deve ser concebida a formação junto destas turmas, pelo que após a intervenção realizada acreditamos que um projeto como o que foi desenvolvido poderá ser planeado em articulação com as diferentes disciplinas do CT e não somente numa, na verdade, podem atingir-se resultados e condições favoráveis o mais cedo possível se todos trabalharem em uníssono e encararem a formação de turmas CEF como uma oferta formativa rigorosa e promotora da inclusão, em vez de uma forma latente de facilitismo. Cabe aos docentes e parceiros criar as condições adequadas, evitando que estes alunos se sintam excluídos e desistam de si mesmos, mais do que uma função é uma obrigação com que nos confrontamos quando nos são atribuídas estas turmas específicas.

Inevitavelmente, verificou-se um envolvimento emocional por parte da investigadora em relação a estes alunos, como já mencionado, o que contribuiu para uma maior dedicação de ambos e um clima de respeito e confiança mútuos. Era um conjunto de projetos propostos pela investigadora, mas que os discentes assumiram, e bem, como seus, procurando incansavelmente contribuir para o seu sucesso. Este espírito colaborativo foi construído e fortificado progressivamente, originando laços fortes de amizade que perduram à data da conclusão deste estudo.

Em futuras intervenções, sugeríamos que o CT repensasse a realização de estágios, pois consideramos que os mesmos deveriam ocorrer durante um maior período de tempo e faseado ao longo dos dois anos que compõem o curso, de forma a conferir maior responsabilidade a estes alunos. Quanto mais ocupados e incluídos se sentem, mais se empenham na concretização das tarefas que lhes são propostas. Consideramos ainda que deve ser previsto um período concreto de componente prática dentro de cada disciplina específica dada a necessidade que estes alunos têm em perceber a utilidade dos conteúdos lecionados e, conseqüentemente, proceder à sua aplicação.

Em suma, um conjunto de projetos planificados em torno de uma aprendizagem cooperativa em sala de aula (Lopes & Silva, 2009), na gestão colaborativa das estratégias de ensino e as estruturas cooperativas (Lopes & Silva, 2009; Roldão, 2009; Leitão, 2010) e num programa de prevenção (Rijo et al, 2006) poderão ser conducentes ao sucesso de um dado grupo de alunos e permitir a inclusão através da cooperação dos seus membros, se implementados mediante a ajuda de diferentes parceiros pedagógicos e locais.

Referências bibliográficas

- Abramovay, R. (2000). O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, 2, vol.IV: 379-397 [online] disponível em http://www.abramovay.pro.br/artigos_cientificos/2000/O_capital_social.pdf (consultado em 09/10/2011).
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia Prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Favero. et al (org), *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 11-21). Rio de Janeiro: Edições Unesco .
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In D. (org), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, vol. 14 *Colecção Educação Especial* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- American Psychiatric Association [APA]. (2001). *Manual de estilo de publicaciones de la APA*. (2ªed). México: Editorial El Manual Moderno.
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Social. A Inclusão Exclusiva. In D.Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, vol. 14, *Colecção Educação Especial* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Bastin, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Batouxas, M. & Viegas, J.(1998). *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bautista, G. (. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (2010). Diálogos. A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. Manuel Tavares em conversa com Ana Benavente. *Revista Lusófona da Educação*, 16: 133-148.
- Bloemers, W. (2003). Perspectivas Europeias sobre a Inclusão. Aspectos Sociais e Educacionais. In D. Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, vol. 14, *Colecção Educação Especial* (pp. 210-233). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1979). Os três estados do capital cultural. In M. Nogueira & A.Catani (org), (2001) *Escritos da Educação*: 73-79. Petrópolis: Vozes [online] disponível em <http://pt.scribd.com/doc/30995524/BOURDIEU-Pierre-Escritos-da-Educacao> (consultado em 13/05/2012).
- Bourdieu, P. (1980). O capital social: notas provisórias. In M. Nogueira & A.Catani (org), (2001) *Escritos da Educação*: 65-69. Petrópolis: Vozes [online] disponível em

<http://pt.scribd.com/doc/30995524/BOURDIEU-Pierre-Escritos-da-Educacao>
(consultado em 12/05/2012).

- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço- Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In D.Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, vol.14, Colecção Educação Especial (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Colecção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard: University Press, 1994.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma Educação de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão quer dizer Exclusão. In L.M.Correia, *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, vol.13, Colecção Educação Especial (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Delgado, P. (2009). O acolhimento familiar numa perspectiva ecológico-social. *Revista Lusófona da Educação*, 14: 157-168.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fay, R., & Lytra, V. N. (2010). Multicultural awareness through English: a potencial contribution of TESOL in Greek schools. *Intercultural Education*, 21, 6: 581-595.
- Forsman, L. (2010). On the changing role of English language education: promoting respect for difference in the language classroom. *Intercultural Education*, 21, 6: 505-518.
- Freire, M. (2007). *Valores Sociais*. Galiza: Marina Editores.
- Freire, P. (2007a). *O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança. Educação e Mudança* (30ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007b). *Não há docência sem discência. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, M. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 16-18 de Novembro*:311-315. Portugal : Leiria [online] disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. (consultado em 11/04/2012).
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L.M.,Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, vol.13, Colecção Edicação Especial (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

- Guilherme, M. (2009). Multiculturalismo e educação. Carta aos professores brasileiros segundo inspiração de Paulo Freire. In Sopelsa, O. & Trevisol, J.V. (eds). *Currículo, Diversidade e Políticas Públicas* (pp. 45-50). Joaçaba: SC: Editora UNOESC.
- Guilherme, M. et al. (2006). The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming, *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 213-231). Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2005). Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 73: 131-143.
- kronberg, R. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L.M. Correia (org), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, vol.13, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. . Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala de Aula: Um Guia prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, M. C. (2010). As Lideranças e a Diferenciação Curricular Inclusiva: Que Caminhos Para a Escola do Século XXI? *Entretextos*, 9: 2-21 [online] disponível em <http://www.ceief.ulusofona.pt/index.php/entretextos> (consultado em 15/10/2011).
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens. Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona da Educação*, 7: 121-141.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (org), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, vol.7, Coleção Educação Especial (pp. 94-108). Porto: Porto Editora.
- Marques, M. (2010). A Inclusão e a Educação Democrática como Factores Nucleares da Construção das Boas Escolas. *Entretextos*, 6: 2-16. [online] disponível em <http://www.ceief.ulusofona.pt/index.php/entretextos> (consultado em 02/09/2011).
- Ministério da Educação [ME]. (2011a). *Educação para a Cidadania - Proposta Curricular para os Ensinos Básicos e Secundário*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. [online] disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=132> Consultado em 15/05/2012).
- Ministério da Educação [ME]. (2011b). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores - Chave Para o Desenvolvimento das Escolas Um Guia Para directores*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação [ME]. (2011c). *Efeitos TEIP : Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Direcção

- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [online] disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/relatorioTeip.pdf> (Consultado em 10/08/2011)
- Ministério da Educação [ME]. (2009). *Educação da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Ministério da Educação [ME]. (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação [ME]. (1997). *Programa Inglês. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação básica.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L.M.Correia (org), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, vol. 13, Coleção Educação Especial. (pp. 73-84). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, 9: 135-149.
- Northway, W. &. (1957). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, r. &. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Print, M. &. (2003). Towards Understanding of Social Capital and Citizenship . *Cambridge Journal of Education*, 33, 1: 123-148.
- Rijo, D. et al. (2006). *GPS Gerar Percursos Sociais. Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Desviante*. Ponta Delgada: Equal, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas e as Más notícias. In D.Rodrigues (org), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, vol.14, Coleção Educação Especial (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (org), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, vol. 7 Coleção Educação Especial (pp. 13-34). Porto : Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (1999). *Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sanches, I. (2011). *Em busca dos Indicadores da Educação Inclusiva. A'voz' dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer.* . Colecção Ciências da Educação 01. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8: 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, Incluir. da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5: 127-142.
- Sanches, I. (2000). A Escola Inclusiva e a sua (Des)Contextualização nos 2º e 3º Ciclos do Ensino básico. *Revista Lusófona da Educação (Dossier)*, 3: 112-117.
- Sánchez, P. (2005). A Educação Inclusiva: Um Meio de Construir Escolas para Todos no Século XXI. *Inclusão Revista Educação Especial*, 7: 7-18. [online] Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. (Consultado em 10/08/2011).
- Santos, B. (2007). Diálogos. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares em conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona da Educação*, 10: 131-137.
- Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63: 237-280.
- Santos, M. & Carvalho, A. (1997). *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrano, J. (2007). A sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? . In D. Rodrigues. (org.) . *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. (pp. 53-60). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, M.O.E. (2009a). Necessidades Educativas Especiais: da Identificação à Intervenção. In L.A.R.,Martins & L.G.S., Silva (org). *Múltiplos Olhares Sobre a Inclusão* (pp. 23-31). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Silva, M. (2009b). A Análise das Necessidades de Formação de Professores Como Estratégia Para a Cosntrução de uma Escola Inclusiva. In L.A.R.,Martins & L.G.S., Silva (org). *Múltiplos Olhares Sobre a Inclusão* (pp. 56-66). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Silva, M. (2009c). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13: 135-153.
- Sternberg, R. (2007). Culture, instruction and assessment. *Comparative Education*, 43,1: 5-22.
- Stoer, R. (2008a). O Estado e as Políticas educativas: Uma Proposta de Mandati Renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26:149-173.

- Stoer, R. (2008b). Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação Inter/Multicultural Crítica como Movimento Social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26: 185-211.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, vol.14, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *da Acção de Salamanca e Enquadramento: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Edições Unesco.
- Villegas, E.L. (2007). Construir uma argamassa contra-hegemónica: reflexões sobre Educação e Desenvolvimento. *Revista Lusófona da Educação*, 9: 35-49.
- Warnick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D.Rodrigues (org), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, vol.7, Coleção Educação Especial (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Young, J. &. (1992). An integrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of Cognitive Therapy: An International Quarterly*, 6: 11-23.

Legislação Consultada:

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, Diário da República, 1ª Série, nº 4, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto nº 8065/2009, Diário da República, 2ª Série, nº 56, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro, Diário da República, 2.ª Série, nº 206, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto 453/2004 de 27 de Julho, Diário da República, 2.ª Série, nº 175, Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.
- Resolução de Conselho de Ministros nº110/2003 de 12 de agosto, Diário da República, 1.ª Série B, nº 185, Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução de Conselho de Ministros nº 88/2008 de 29 de maio, Diário da República, 1.ª Série, nº 103, Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução de Conselho de Ministros nº 51/2008 de 19 de março, Diário da República, 1.ª Série, nº 56, Presidência do Conselho de Ministros.

Anexos

Anexo I – Lista Nominal dos Alunos da Turma CEF

1	A
2	F
3	H
4	V
5	L
6	M
7	C
8	B
9	Q
10	S

Anexo II – Testes Sociométricos

Teste Sociométrico²

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

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

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

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

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III- 1. Quem gostarias de escolher para participar contigo nas actividades extracurriculares? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

² Adaptado de Estrela, A. (1994, p. 370).

Anexo III – Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Primeira Fase

Sexo Feminino (SF)				Sexo masculino (SM)									
		5	6	10	1	2	3	4	7	8	9	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
SF	5		020		333					202	111	9	4
	6			333	112		221					9	3
	10		120		310	003	002		231			9	5
SM	1		111				232	320		003		9	4
	2				030			111	222		303	9	4
	3		020	202	111			030		303		9	5
	4				030	111			222		303	9	4
	7				030	222		111			303	9	4
	8				313		121				232	9	3
	9					211	322			133		9	3
Totais por critério		000	241	212	584	334	445	342	333	314	525		
Totais combinados		0	7	5	17	10	13	9	9	8	12	90	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		0	4	2	8	4	5	4	3	4	5		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo IV – Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Primeira Fase

		Sexo Feminino (SF)			Sexo masculino (SM)								
		5	6	10	1	2	3	4	7	8	9	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
SF	5			111								3	1
	6	010							001	100		3	3
	10	101									010	3	2
SM	1	110		001								3	2
	2	100	010									3	3
	3	110										3	2
	4	111										3	1
	7	010	100									3	3
	8	100				001			010			3	3
	9	101		010								3	2
	Totais por critério		753	110	122		002	002		011	100	010	
Totais combinados		15	2	5		2	2		2	1	1	30	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		9	2	3		2	2		2	1	1		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo V- Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Fase Intermédia

Sexo Feminino (SF)				Sexo masculino (SM)									
		5	6	10	1	2	3	4	7	8	9	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
SF	5		030		300	003	200	020		002	111	9	7
	6			003	111		300	222			030	9	5
	10		230		320	300	002	110	031	003		9	7
SM	1		110			020	030	301	203	002		9	6
	2	020			030		003	111	202		000	9	6
	3	300	202		111			020	003		030	9	6
	4	300				111	030		222		003	9	5
	7		020	200	330	002		111		003		9	6
	8	300	003		012		101	020			230	9	6
	9	200	300		030	011	022			102		9	6
Totais por critério		410	442	101	573	234	334	574	325	105	342		
Totais combinados		5	10	2	15	9	10	16	10	6	9	92	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	7	2	8	6	8	8	5	5	6		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo VI- Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Fase Intermédia

		Sexo Feminino (SF)			Sexo masculino (SM)						N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados	
		5	6	10	1	2	3	4	7	8	9		
SF	5			110			001					3	2
	6	010							001	100		3	3
	10									101	010	3	2
SM	1			001		100		010				3	3
	2		010				001			100		3	3
	3	010								100		3	3
	4	010	001		100							3	3
	7	100					011					3	2
	8			100		001			010			3	3
	9	001		010				100				3	3
Totais por critério		131	011	221	100	102	013	110	011	401	010		
Totais combinados		5	2	5	1	3	4	2	2	5	1	30	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		5	2	4	1	3	3	2	2	4	1		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo VII- Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Segunda Fase

Sexo Feminino (SF)		Sexo masculino (SM)									N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		6	10	1	2	3	4	7	8	9		
	6		003	111		300	202	020		030	9	6
	10	230		020	300	002	111	030	003	300	9	8
	1	111			030	000	300	203	002		9	6
	2	020		030		003	110	201	002	300	9	7
	3	001	300	112			200	003		030	9	6
	4	010		020	101	030		202	300	003	9	7
	7	020	200	330	002	010	101		003		9	7
	8	003	200	012	300	101	020			030	9	7
	9	300	010	030	001	022	200		103		9	7
Totais por critério		353	311	383	313	244	734	324	105	231		
Totais combinados		11	5	14	7	10	14	9	6	6	82	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		8	2	8	6	8	8	6	6	6		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo VIII – Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Segunda Fase

		Sexo Feminino (SF)					Sexo masculino (SM)				N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
		6	10	1	2	3	4	7	8	9		
	6					010		001	100		3	3
	10					100			010	001	3	2
	1		001		100		010				3	3
	2							010	100	001	3	3
	3				001				101		3	2
	4	001		100						010	3	3
	7	100	001		010						3	3
	8				001		100	010			3	3
	9					010	100	010			3	3
Totais por critério		101	002	100	112	120	210	021	311	012		
Totais combinados		2	2	1	4	3	3	3	5	3	26	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	2	1	4	3	3	4	4	3		

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3º critério – situação de atividades extracurriculares

Anexo IX- Guião de Entrevistas aos Alunos da Turma CEF

Guião de entrevista

Temática: Inclusão e cooperação na turma CEF

Entrevistados: Alunos da turma CEF

Datas: 22 e 23 de Novembro de 2010

Duração: 30 minutos

Hora: período das 10h00 às 13h00

Local: EB 2,3

Objetivos da entrevista:

- caracterizar os alunos da turma CEF;
- compreender o trajeto de vida dos alunos da turma CEF;
- compreender o porquê da inserção dos alunos no Curso de Educação e Formação;
- identificar as dificuldades académicas vivenciadas pelos alunos da turma CEF;
- avaliar o grau de sentimento de exclusão ou não por pertencer a uma turma CEF;
- compreender a importância da realização de estágios de formação profissional;
- fazer o levantamento das expectativas em relação ao prosseguimento ou não de estudos;

Designação dos blocos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	-apresentação entrevistados/entrevistador; - motivos da entrevista; - objetivos; - agradecimentos.	- entrevista semi- diretiva; - usar linguagem apelativa e adequada ao entrevistado; - tratar os entrevistados com delicadeza e num lugar aprazível; - pedir para gravar a entrevista/ pedir para reproduzir a entrevista na íntegra; -obrigada pela vossa disponibilidade e ajuda.
Bloco B Caracterização dos alunos CEF	- trajeto de vida; - percurso académico; -acompanhamento familiar e dos pares. - cumprimento das regras do RI; - motivações escolares	- prestar especial atenção às reações dos entrevistados e registá-las em suporte papel; - demonstrar abertura e compreensão face às situações expostas.
Bloco C Inserção na turma CEF	- motivos da candidatura à turma CEF; - expetativas.	-prestar atenção às reações dos entrevistados e efetuar o seu registo; - dar liberdade aos entrevistados para falarem sobre a importância ou não para eles da inserção numa turma CEF;. - revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco D Estratégias e atividades implementadas	- dificuldades na aquisição de conhecimentos; - organização e gestão das atividades em sala de aula; - sugestões na realização de atividades.	- demonstrar abertura e compreensão face às propostas apresentadas;

Bloco E Exclusão e/ ou inclusão na turma CEF	- sentimentos/ experiências dos alunos face à exclusão/ inclusão na turma CEF; - relação dos alunos da turma CEF com a comunidade educativa.	- prestar atenção aos comportamentos não verbais dos entrevistados e registá-los em suporte papel; - revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco F Estágios de Formação Profissional	- importância da realização dos estágios de formação profissional;	- prestar atenção às reações dos entrevistados e efetuar o seu registo; - revelar abertura e compreensão face às expectativas apresentadas.
Bloco G Prosseguimento de estudos	- expectativas; - intenções;	- revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco G Dados complementares	- proposta de complementar a informação com aspectos ainda não abordados; - agradecimentos.	- revelar flexibilidade e abertura para que os entrevistados apresentem as suas opiniões. - obrigada pela sua colaboração.

Anexo X – Guião de Perguntas aos Alunos da Turma CEF

Protocolo de Entrevista

Entrevistadora – CM

**Entrevistados – Alunos da turma CEF
A, F, H, V, L, M, C, B, Q, S**

Objetivo Geral

- Compreender a inclusão de alunos em turmas CEF.

Objetivos Específicos

- recolher informação sobre o perfil pessoal e académico dos entrevistados;
- recolher informações sobre a inserção de alunos na turma CEF;
- recolher dados sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos da turma CEF;
- recolher informações sobre o grau de sentimento de exclusão ou não por pertencer a uma turma CEF;
- recolher dados sobre a importância da realização de estágios de formação profissional;
- recolher informações sobre a intenção ou não de prosseguimento de estudos.

Protocolo da entrevista aos alunos da turma CEF

CM – Boa tarde, antes de mais obrigada pela sua disponibilidade e ajuda. Esta entrevista surge no âmbito da elaboração do pré-projecto do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e visa, de um modo geral, compreender a inclusão de alunos em turmas CEF.

CM- Como caracterizaria o seu trajeto de vida, isto é, quais têm sido as grandes dificuldades que tem sentido na sua vida pessoal, sejam elas económicas, sociais ou pessoais?

CM - Considera que têm tido apoio por parte da sua família na resolução dessas dificuldades?

CM – O que é que tem de mais importante na sua vida, ou seja, o que é que aponta como os seus grandes pilares?

CM – No seu percurso académico são notórias algumas reprovações, quais os motivos, na sua opinião, para tal situação?

CM- Nesse sentido, o que considera que motivou a sua entrada na turma CEF?

CM – Quais são os objetivos que pretende atingir com a sua inclusão na turma CEF?

CM – Considera que as estratégias e atividades implementadas pelo Conselho de Turma vão de encontro aos seus interesses e expectativas?

CM – Desta forma, gostaria de fazer alguma sugestão de futuras estratégias e atividades e implementar?

CM- Quais as maiores dificuldades sentidas ao nível da aquisição de conhecimentos?

CM- Acredita que se estive incluído numa turma regular conseguiria estar a frequentar o 9º ano? Porquê? Porque não?

CM- Em algum momento sentiu que era tratado de forma diferente dos alunos de turmas ditas regulares pelo simples motivo de pertencer a uma turma CEF? Se sim, a que acha que se deve isso?

CM – Considera que mantém uma postura adequada perante a comunidade educativa, ou seja, respeita as regras estabelecidas pelo Regulamento Interno e mantém uma relação de respeito e cordialidade para com os colegas das outras turmas?

CM – Por estar a concluir o segundo ano, irá realizar um estágio de formação profissional caso obtenha aprovação na componente curricular. Assim, como encara esta nova etapa da sua vida e quais as expectativas em relação a esta situação?

CM – Concluído o Curso de Educação e Formação e obtida a certificação ao nível do 9º ano, pretende prosseguir estudos? Porquê? Porque não?

CM – Obrigada pela colaboração.

Anexo XI – Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

Guião de entrevista

Temática: Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF

Entrevistados: Técnicos do Grupo de Apoio Psicossocial

Data: 17 de Dezembro de 2010

Hora: 17h00

Duração: 30 minutos

Local: EB 2,3

Objetivos da entrevista:

- caracterizar o Grupo de Apoio Psicossocial;
- compreender as áreas de intervenção do grupo no contexto da comunidade educativa em questão;
- compreender a importância da intervenção do grupo com turmas de Cursos de Educação e Formação;
- caracterização do Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” a implementar com a turma CEF;
- compreender a metodologia de implementação do Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” a implementar com a turma CEF ;
- fazer o levantamento das estratégias e atividades a desenvolver ao longo da implementação do programa;
- compreender o papel a desempenhar pelos docentes do Conselho de Turma ao longo da implementação do programa;
- compreender a importância deste tipo de intervenção junto de um turma CEF.

Designação dos blocos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- apresentação entrevistados/entrevistador; - motivos da entrevista; - objetivos; - agradecimentos.	- entrevista semi- diretiva; - usar linguagem apelativa e adequada ao entrevistado; - tratar os entrevistados com delicadeza e num lugar apazível; - pedir para gravar a entrevista/ pedir para reproduzir a entrevista na íntegra; -Obrigada pela vossa disponibilidade e ajuda.
Bloco B Perfil do GPS	- caracterização do grupo; - habilitações profissionais; -experiencia profissional com grupos de risco; - objetivos a atingir;	- prestar especial atenção às reações dos entrevistados e registá-las em suporte papel; - revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco C Intervenção do GPS	- áreas de intervenção do grupo; - público alvo da intervenção; - objetivos gerais da intervenção face à realidade TEIP; - formas de intervenção.	- ter atenção às reações dos entrevistados e registá-las em suporte papel; - dar liberdade aos entrevistados para falarem sobre a importância central para eles das áreas de intervenção. - demonstrar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco D Casos emergentes na escola	- importância da intervenção em turmas CEF; - vantagens e desvantagens na intervenção em turmas CEF.	- ter atenção com o posicionamento dos técnicos face às turmas emergentes.

Bloco E Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a	- caracterização do programa; - objetivos a atingir; - metodologia do programa; - importância do programa; - riscos na intervenção; - expectativas; - vantagens para a turma CEF.	- prestar atenção aos comportamentos não verbais dos entrevistados e registá-los em suporte papel; - revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco F Estratégias e atividades a implementar na implementação do programa Escol(h)a	- organização e gestão das atividades do programa; - papel do Conselho de Turma.	- revelar disponibilidade e vontade na procura e concretização das soluções a apresentar.
Bloco G Dados complementares	- proposta de complementar a informação com aspetos ainda não abordados; - agradecimentos.	- revelar flexibilidade e abertura para que os entrevistados apresentem as suas opiniões. - Obrigada pela sua colaboração.

Anexo XII – Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

Protocolo de Entrevista

Entrevistadora – CM

Entrevistados – Técnicos do GPS: M/P

Objetivo Geral

- Compreender a intervenção a realizar mediante o recurso ao Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a na turma CEF

Objetivos Específicos

- recolher informação geral sobre o GPS em que se incluem os entrevistados;
- recolher informações sobre intervenções no contexto TEIP;
- recolher dados sobre casos emergentes;
- recolher informações para caracterizar o a intervenção a realizar mediante o recurso ao Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF;
- recolher dados sobre a importância deste programa no seio da turma CEF.

Protocolo da entrevista aos técnicos M e P do GPS

CM – Boa tarde, antes de mais obrigada pela vossa disponibilidade e ajuda. Esta entrevista surge no âmbito da elaboração do pré-projecto do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e visa, de um modo específico, compreender a intervenção a realizar mediante o recurso ao Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF.

CM- GPS é a sigla utilizada para o Grupo de Apoio Psicossocial que intervém nesta escola. O que define concretamente este grupo e quais os membros que o compõem, isto é, quais as suas habilitações profissionais e académicas?

CM - Algum dos membros mencionados já tinha anteriormente trabalhado com grupos de risco ou noutro contexto educativo TEIP? Se sim, em que contextos específicos?

CM – Desta forma, quais são as grandes áreas de intervenção do GPS e o seu público-alvo?

CM – O GPS iniciou no ano letivo anterior a sua intervenção no contexto concreto desta escola TEIP. Assim, nesse sentido, como caracterizam o trabalho que tem sido desenvolvido e em que é que consiste a vossa intervenção, ou seja, quais os objetivos a atingir no contexto TEIP?

CM- Poderemos considerar que as turmas CEF são turmas cuja intervenção é uma prioridade? Se sim, quais os aspetos positivos e negativos na realização de uma intervenção com estas turmas?

CM – Com base nos dados recolhidos, foi iniciado o Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” junto de uma turma CEF, como caracterizariam este programa e quais os seus objetivos?

CM- A implementação de um programa como o que está a decorrer necessita de uma metodologia clara e concreta. Qual a metodologia utilizada na implementação do programa?

CM – Um programa deste género envolve certamente riscos e cria expectativas. Assim, na vossa opinião quais os verdadeiros riscos deste tipo de intervenção e quais as vossas próprias expectativas na sua consecução?

CM – Neste sentido, que estratégias e atividades serão utilizadas, ou seja, como serão organizadas as diferentes sessões de modo a atingir os objetivos delineados?

CM- Desta forma, qual consideram que deverá ser o papel do Conselho de Turma?

CM- Consideram que este tipo de intervenção numa turma CEF poderá ser uma mais-valia? Porquê? Porque não?

CM – Obrigada pela colaboração.

Anexo XIII – Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Guião de entrevista

Temática: Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF

Entrevistados: Técnicos do Grupo de Apoio Psicossocial

Data: 17 de junho de 2011

Hora: 17h00

Duração: 30 minutos

Local: EB 2,3

Objetivos da entrevista:

- caracterização do Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” implementado com a turma CEF;
- fazer o levantamento da participação, aceitação e postura da turma CEF perante a implementação do programa;
- compreender o papel desempenhado pelos docentes do Conselho de Turma ao longo da implementação do programa;
- compreender a importância da intervenção junto da turma CEF.
- fazer o levantamento de possíveis alterações na forma de implementação do programa;
- compreender a pertinência da implementação deste tipo de programas no contexto TEIP.

Designação dos blocos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- motivos da entrevista; - objetivos; - agradecimentos.	- entrevista semi- diretiva; - usar linguagem apelativa e adequada ao entrevistado; - tratar os entrevistados com delicadeza e num lugar apazível; - pedir para gravar a entrevista/ pedir para reproduzir a entrevista na íntegra; -Obrigada pela vossa disponibilidade e ajuda.
Bloco B Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a	-cumprimento/incumprimento dos objetivos definidos; - aspetos positivos e negativos da intervenção; -participação e aceitação da turma CEF; -riscos da intervenção realizada; - expetativas alcançadas com a intervenção; -vantagens para a turma CEF.	- prestar especial atenção às reações dos entrevistados e registá-las em suporte papel; - revelar abertura e compreensão face às situações apresentadas.
Bloco C Estratégias e atividades implementadas com o programa Escol(h)a	- importância das dinâmicas desenvolvidas; - pertinência das competências abordadas; - papel da turma CEF; - papel do Conselho de Turma.	- revelar disponibilidade e vontade na procura e concretização das soluções a apresentar.
Bloco E Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a no contexto TEIP	- pertinência de futuras intervenções semelhantes; - alterações ao programa.	ter atenção com o posicionamento dos técnicos face a futuras intervenções e a alterações sugeridas na implementação do programa.
Bloco F Dados complementares	- proposta de complementar a informação com aspetos ainda não abordados; - agradecimentos.	- revelar flexibilidade e abertura para que os entrevistados apresentem as suas opiniões. -Obrigada pela sua colaboração.

Anexo XIV – Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Protocolo de Entrevista

Entrevistadora – CM

Entrevistados – Técnicos do GPS: M/P

Objetivo Geral

- compreender a intervenção realizada mediante o recurso ao Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF

Objetivos Específicos

- recolher informações para caracterizar a intervenção realizada face à implementação do Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF;
- recolher dados sobre a importância deste programa no seio da turma CEF.
- recolher informações acerca da participação, aceitação e postura da turma CEF.
- recolher dados acerca do papel do CT;
- recolher informações sobre a importância de futuras implementações do programa no contexto TEIP;
- recolher dados sobre futuras alterações do programa.

Protocolo da entrevista aos técnicos M e P do GPS

CM – Boa tarde, antes de mais obrigada pela vossa disponibilidade e ajuda. Esta entrevista surge no âmbito da elaboração do pré-projecto do Mestrado de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e visa, de um modo específico, compreender a intervenção realizada mediante o recurso ao Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” na turma CEF.

CM- Após a intervenção realizada através do Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a” junto da turma CEF consideram que os objetivos do mesmo foram cumpridos? Porquê? Porque não?

CM - Tendo por base os objetivos a que se propunha esta intervenção quais os aspetos mais positivos e negativos que gostariam de salientar?

CM – A concretização desta intervenção obedeceu a uma metodologia concreta baseada no desafio pela escolha através do desenvolvimento de dinâmicas de jogos, não se verificando a obrigatoriedade de participação por parte dos alunos da turma CEF. Neste sentido, como caracterizariam a participação e aceitação do programa em questão pelos alunos da turma CEF?

CM – No âmbito das dinâmicas desenvolvidas qual aquela ou aquelas que mais marcaram, na vossa opinião, os alunos da turma CEF, seja de forma positiva ou negativa? Porquê?

CM- Ao longo das diferentes sessões foram desenvolvidas diferentes competências. Assim, considerando o perfil da turma CEF pensam que estas serão pertinentes para o futuro destes jovens em concreto? Se sim, em que medida?

CM – Na primeira entrevista realizada falámos das vossas expectativas e riscos iniciais em relação a este programa. Agora, concluída a intervenção consideram que as mesmas foram alcançadas ou que alguns dos possíveis riscos se verificaram? Porquê? Porque não?

CM- Relativamente ao Conselho de Turma como caracterizariam o papel desempenhado por este?

CM – Inicialmente afirmaram que este programa seria uma mais-valia para os alunos da turma CEF, assim consideram que os alunos o encararam de forma semelhante ou não?

CM – Tendo em conta os alunos na fase inicial do programa e posteriormente na fase final verificaram algumas alterações nos mesmos? Se sim, que tipo de alterações?

CM- Concluída a intervenção acreditam que este tipo de programas deverá continuar a ser implementado, nomeadamente no contexto TEIP? Porquê? Porque não?

CM- Após a reflexão acerca da forma como o programa foi implementado e se voltassem hipoteticamente à fase inicial do mesmo gostariam de fazer alguma alteração? Qual?

CM – Obrigada pela colaboração.

Anexo XV – Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos da Turma CEF³

Entrevista ao aluno H da turma CEF

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Caracterização do aluno CEF	Dificuldades económicas	“Número elevado de irmãos, tenho sete irmãos e é só o meu pai a trabalhar, pagar rendas (...)” “(…)sou trabalhador estudante e ajudo lá em casa (...)”; “(…) não havia o dinheiro para o passe (...)”;“(…) lembravam-se de aumentar a renda ou a firma onde o meu pai trabalhava não pagava e depois ficavam ali dois meses colados para pagar ou pagava-se tudo, mas a gente não comia (...)”
	Dificuldades pessoais	“Muitas”; “(…) o meu pai tem problemas com o álcool (...) começou a bater na minha mãe e ela fugiu de casa com a gente todos (...)”; “Os meus irmãos foram distribuídos pelos padrinhos e primos (...) a minha mãe ficou sozinha e eu para não a deixar fiquei com ela (...)”
	Dificuldades sociais	“Já vivi na rua, já andei a pedir, já fiz montes de coisas para sobreviver”
	Causas do insucesso escolar	“Mudanças de casa (...) a meio do ano(...) distâncias para a escola (...) ia a pé (...)”
	Acompanhamento familiar e dos seus pares	“Na altura não, era eu, eu e só eu.”; “ A minha mãe e o meu pai sem dúvida e o A, a pessoa com quem eu falo mais, um ombro amigo (...)”
	Cumprimento de Regras	“Sim não falem mal que eu também não falo, falem bem para mim que eu falo bem para as pessoas, tirando isso dou-me bem com toda a gente”
	Motivação no percurso escolar	“(…) gosto das aulas, umas mais outras menos, mas filho do meu pai não foi para estar fechado numa aula o dia inteiro, sinto-me preso, entrar aqui de dia e sair daqui de noite.”; “ (...) preciso do nono ano para os bombeiros”
	Perspetivas de conclusão do 9º ano numa turma regular	“Não, porque eu sai da escola dois anos para ir trabalhar e se estivesse numa turma regular já não estaria na escola porque tinha que trabalhar”.
Inserção na turma CEF	Candidatura à turma CEF	“Queria o nono ano e preciso do nono ano para os bombeiros (...) sei que é um futuro para mim (...) vai iniciar a logística e o TGV e com este curso tenho o diploma e entro, consigo trabalho de certeza”.
Aquisição de conhecimentos	Dificuldades de aprendizagem	“(…) em Matemática”
	Esforços para superar as dificuldades	“Mais ou menos”
Organização e gestão das atividades em sala de aula;	Interesse pelas estratégias e atividades implementadas	“Sim”.
	Sugestões de estratégias e atividades a implementar	“(…) a turma toda(...) uma experiência tipo <i>Secret Story</i> fechados viverem para ver se a turma se juntava mais”; “a turma não está toda centrada com os mesmos objetivos, não funciona como uma turma”
Exclusão e/ ou inclusão na turma CEF	Sentimentos de exclusão expressos	“Sim (...) o desfile de Halloween (...) disseram-nos: têm que sair daqui, vocês não são para estar aqui, vão para a sala. Estávamos acompanhados por um professor.”; “Em termos de responsabilidade o CEF é diferente, chamam-nos para organizar as coisas, (...) participamos na organização, a trabalhar e não nas atividades. Existem muitas atividades e o CEF não é convidado a participar porque é CEF”.

³ Foi selecionada a análise de conteúdo de três entrevistas ilustrativas do total de dez realizadas aos alunos da turma CEF.

Estágios de Formação profissional	Expectativas	“Uma luta, é mais um objetivo conseguir (...)” “Vai abrir-me mais portas para a vida profissional e pessoal”
Interesse no prosseguimento de estudos	Sentimentos expressos	“Não, só se me for pedido pelos bombeiros, mas aí tiro pelo RVCC porque é mais rápido, menos cansativo e não preciso de estar a tempo inteiro dentro de uma escola”

Entrevista à aluna M da turma CEF

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Caracterização do aluno CEF	Dificuldades económicas	“(..) algumas (...)”
	Dificuldades pessoais	“(...) muitas. Eu vivia à base de muita mentira (...) e tenho descoberto algumas verdades e também algumas mentiras da parte dos meus pais. Agora só vivo com a minha mãe e isso modificou-me, dizem que eu já não pareço a mesma (...) sou completamente diferente, sinto-me melhor”.
	Causas do insucesso escolar	“A primeira vez que chumbei (...) não percebia nada da matéria, tinha dificuldades. (...) a segunda vez (...) foi por faltas, faltei muito, estava dias sem vir à escola”
	Acompanhamento familiar e dos seus pares	“Sim, o apoio da minha mãe foi muito importante. Se eu não tivesse ido viver com a minha mãe a situação tinha piorado e já não tenho contacto com o meu pai”. “A minha mãe e a minha irmã mais nova. A minha irmã porque sempre foi tudo para mim (...)” “A minha mãe porque é minha mãe”.
	Cumprimento de Regras	“(...) sim, pelo menos desde que estou no CEF. Antes não tinha, vir para o CEF modificou um bocado o meu comportamento”.
	Motivação no percurso escolar	“Tirar o nono ano, ficar com o curso (...)” “Vai-me ajudar, o curso com todas as dificuldades que há em arranjar emprego (...) é mais fácil”.
	Perspetivas de conclusão do 9º ano numa turma regular	“Acho que sim, estaria e iria concluir”
Inserção na turma CEF	Candidatura à turma CEF	“A minha mãe não podia assinar os papéis para uma turma normal por causa do processo de paternidade (...) a única solução foi eu vir para o CEF senão tinha que largar a escola até estar tudo resolvido. No CEF isso não acontecia porque é um curso profissional, eu vim para o CEF por acaso”.
Aquisição de conhecimentos	Dificuldades de aprendizagem	“Em Português, nunca gostei. Às vezes não é difícil é porque as aulas são mais secantes e não ficamos com tanta atenção”.
	Esforços para superar as dificuldades	“Também podia esforçar-me mais”.
Organização e gestão das atividades em sala de aula;	Interesse pelas estratégias e atividades implementadas	“Depende de professor para professor e também da disciplina, (...), a Matemática nunca gostei, mas agora gosto e até acho que tou razoável. A maioria dos stôres pensa naquilo que gostamos”.
	Sugestões de estratégias e atividades a implementar	“Não”
Exclusão e/ ou inclusão na turma CEF	Sentimentos de exclusão expressos	“ (...) não dizem diretamente (...), mas ouve-se aquelas bocas, que são os meninos do CEF e são meninos diferentes, só fazem é porcaria. Eu acho que não somos diferentes, (...) somos super normais como eles, só que fizemos uma escolha (...) em vir para o CEF, mas em tudo o resto somos iguais a eles, a gente sai, brinca como eles, tem sentimentos como eles, não é por estarmos numa turma CEF que somos mais bem ou mal comportados”
Estágios de Formação profissional	Expectativas	“Encaro bem. (...) tenho medo (...) Espero ficar a trabalhar, ver se consigo organizar as coisas para ajudar a minha mãe (...)”
Interesse em prosseguir os estudos	Sentimentos expressos	“ (...) tirar o 12º, se calhar um curso profissional”.

Entrevista à aluna S da turma CEF

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Caracterização do aluno CEF	Dificuldades económicas	(...) os meus pais, (...) o meu pai porque eu só vivo com o meu pai e a minha madrasta não me podem dar tudo aquilo que eu preciso. Quem mais me ajudava era o meu avô que morreu há pouco tempo”
	Dificuldades pessoais	“Eu não me dou com a minha madrasta” “O que eu mais gostava era de ter o amor do meu pai e da minha mãe, uma família queria muito porque nunca tive assim uma família unida. A minha mãe deixou-me tinha eu dois anos, abandonou-me mesmo e eu nunca soube qual era o amor de mãe, ter o carinho da mãe e eu queria fazer as coisas de outra maneira”.
	Causas do insucesso escolar	“Reprovei duas vezes, uma delas (...) foi mesmo dificuldades e também o meu comportamento. A outra foi mesmo porque o meu pai me tirou da escola por causa do meu comportamento (...). Estive um ano sem tar na escola”.
	Acompanhamento familiar e dos seus pares	“Sim, às vezes ele [o pai] ajuda outras vezes não (...) a minha madrasta pica-o porque ela diz que se ele me dá mim também tem que dar aos outros. Eu sou a única que só sou filha do meu pai, os outros também são da minha madrasta e o ambiente não é muito bom”. “(…) o meu namorado. Ele ajuda-me economicamente, senão fosse ele era mais difícil”. “(…)o meu namorado, o meu pai também às vezes e um irmão mais velho que eu tenho”
	Cumprimento de Regras	“Mais ou menos, às vezes não”
	Motivação no percurso escolar	“Ter o nono ano (...) trabalhar”
	Perspetivas de conclusão do 9º ano numa turma regular	“Não porque é mais difícil (...)”
Inserção na turma CEF	Candidatura à turma CEF	“Foi um stôre que me inscreveu para eu vir para o curso para eu não sair da escola”.
Aquisição de conhecimentos	Dificuldades de aprendizagem	“Acho que não tenho sentido”.
Organização e gestão das atividades em sala de aula	Interesse pelas estratégias e atividades implementadas	“Sim, algumas. Algumas coisas que os stôres fazem a gente pensa, para que é que isto serve, o que é que isto vai dar para o nosso futuro, para que é que a gente precisa de saber isto, mas depois no fim a gente vai ver que o que os stôres nos ensinaram vai ter que servir para alguma coisa”.
	Sugestões de estratégias e atividades a implementar	“Não”
Exclusão e/ ou inclusão na turma CEF	Sentimentos de exclusão expressos	“(…) mandam bocas, mas passa ao lado apesar dos outros acharem que somos diferentes”
Estágios de Formação profissional	Expectativas	“Não sei. Vai ser bom e talvez seja bom para o meu futuro”.
Interesse no prosseguimento de estudos	Sentimentos expressos	“Sim, gostava de tirar o 12º num curso CEF”.

Anexo XVI – Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase⁴

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a	Concretização dos objetivos iniciais	“(…) foram atingidos porque a turma CEF e todos os elementos são elementos muito bons (…)” “(…) foi muito positivo às competências pessoais deles assentaram que nem uma luva” “(…) existem aspetos muito positivos (…)
	Aspetos positivos e negativos do programa	“(…) não encontro muitos aspetos negativos, de facto existem aspetos muito positivos (…); “Há (…) “(…) apontaria como aspetos mais negativos coisas normais, por exemplo, eles falarem uns com os outros, às vezes desorganizarem-se nas atividades o que é normal, mas rapidamente se organizavam quando se apercebiavam quase de uma forma natural”; “Ao nível do grupo acho que os aspetos menos bons eles acabavam por melhorá-los muito rápido (…)
	Participação e aceitação da turma CEF	“(…)desenvolveram competências de vida muito muito favoráveis”. “(…) têm características excelentes a nível de liderança, de autodeterminação, também de expetativas face ao futuro extraordinárias (…) “(…) acabaram por desenvolver todas as competências que lhes foram propostas porque eles têm características já inatas muito favoráveis (…) “(…) níveis de motivação, adesão, empenho e participação da turma”. “(…) além da autodeterminação, eles conseguiam exercer poder sobre as atividades que estavam a desenvolver (…); “(…) a forma como a turma participou será uma mais-valia (…) “(…) quando eles notavam que as coisas não estavam a correr muito bem e eram avisados, eles automaticamente percebiam que não estavam a fazê-lo de forma correta e tentavam melhorar” “(…) alunos responsáveis (…) “(…) acabavam por desenvolver e fazer tudo aquilo que se lhes pedia” “(…)Inicialmente o grupo demonstrou alguma resistência ao programa (…) “(…) mas muito rapidamente o grupo aderiu, aceitou e interiorizou as necessidades que o programa de competências lhes ia incutir”. “(…)a maturidade é uma característica muito boa nesta turma”. “(…) muito positiva e acima de tudo no final do programa de intervenção (…) “(…) foi uma mais-valia para o programa e para eles (…) “(…) desafio pela escolha, é o respeito pelo ritmo de aprendizagem, participação de cada um dos alunos, o que se verificou de forma muito notório no caso da turma CEF.” “(…) aluna M que mostrou numa fase inicial resistência e reticência até em aceitar a participação, mas que de uma forma natural quer da parte da aluna quer do grupo sentiu a necessidade e a possibilidade que lhes estava a ser dada e sentiu que a participação de todos seria uma mais-valia (…)

⁴ Foi selecionada a análise de conteúdo da entrevista coletiva realizada aos técnicos do GPS na segunda fase.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a	Concretização dos riscos e expetativas iniciais	“(…)superaram sem dúvida alguma as expetativas iniciais” “(…) o programa tem riscos (…) o facto de eles estarem em grupo a falar de situações de vida se calhar nunca partilhadas (…) acaba por ser um risco essa partilha (…)” “(…) estamos conscientes de que quando definimos o programa esta questão terapêutica estaria presente com alguma objetividade para trabalhar, desenvolver e capacitá-los de uma forma mais adaptada aos contextos de vida”. “(…)as expetativas demasiado elevadas em relação à vida e ao que ela nos reserva pode ser meio caminho andado para a frustração (…) é importante eles terem muito cuidado lá fora e terem sempre o cuidado com tudo aquilo que aprenderam e que vão ter que aprender ao longo do tempo.
Organização e gestão das atividades do programa “Escol(h)a”	Pertinência das dinâmicas desenvolvidas	“Foram várias que marcaram (…); “(…) há uma delas a confiança (…)” “(…) achei extraordinário o trabalho em equipa e viu-se a energia e que realmente era uma equipa muito forte e todos eles sabiam bem o que estavam a fazer e aquilo que queriam” “Marcou-me imenso, não era nada que não estivesse à espera (…)” “(…)a autodeterminação, o trabalho em equipa e entreajuda entre eles foi formidável, “(…) além de ser trabalho em equipa eram individualmente muito fortes”. “ as estratégias implementadas no programa centraram-se não só nas dinâmicas de grupo, mas também em momentos de reflexão onde os alunos eram convidados a participar e a contar algumas histórias de vida” “(…) o grupo foi muito capaz de intervir de uma forma concreta, objetiva (…); “(…) conseguem transferir as aprendizagens de um contexto de treino para o contexto real de modo autónomo”.
	Importância das competências abordadas	“Conseguiram transferir bem essas competências e posteriormente para o futuro (…)” “A confiança, trabalho em equipa, entreajuda, a aceitação entre eles (…)” “(…) quererem mostrar que são bons e que são capazes (…)” “(…) como eles nos falavam na vida deles lá fora, o que fazem, quais as suas expetativas face ao futuro, aí era notório que eram competentes tanto aqui e sê-lo-ão lá fora”. “(…)interpretavam o programa como uma fase da vida, (…) permite que eles encaixem no seu projeto de vida este momento”. “(…) terem uma perceção e compreensão do mundo social “(…)trabalharam melhor a situação com o menor erro possível e conseguiram criticar algumas situações (…)” “(…) ensinar-lhes algumas componentes críticas (…); “(…) ensinar a observar, a compreender e tolerar melhor (…); “(…)aspectos trabalhados e que eles conseguiram assimilar de uma forma concreta”. “(…)as competências são para serem desenvolvidas ao longo do tempo” “Há uma série de situações através das dinâmicas e de jogos de competências que acho que foi muito bom”.

Papel da turma CEF	Importância da ação da turma CEF	“(…) este programa vai ser-lhes útil (…)” “(…) está a ser benéfico neste momento (…) “(…) eles têm-nos dito que estão a utilizar muito do que aprenderam com o programa no contexto real” “(…) A assertividade, a confiança, a aceitação social, a gestão de conflitos e a resolução de problemas são competências benéficas no dia-a-dia e vão ser úteis lá fora”. “(…) A mudança do comportamento não tem que ser no aqui e no agora (…)” “(…) embora a mudança de comportamento não tenha sido visível para todos os alunos da mesma forma, temos a garantia que acontecerá ao longo do tempo. “(…) foram devidamente estimulados para essa mudança de comportamento e não importa que ocorra a curto, médio ou longo prazo”. “(…) destacar a coesão, a força e união que foi crescendo ao longo das sessões do grupo/turma e das equipas e o respeito mútuo”. “(…) comecem a pensar neles próprios”. “(…) naquilo que queriam vir a fazer e que ainda não tinham feito.” “(…) Aspetos que lhes têm passado ao lado e agora se calhar vão começar a saber falar com assertividade e passividade (…)” “(…)vão começar a ter mais atenção na comunicação não global e através da qual se podem transmitir inúmeras coisas e gestual, dizer muito mais do que uma palavra”. “(…)O trabalho de entreajuda, de confiança, a resolução de problemas, isto é, enfrentá-los e não fugir deles.
Papel do Conselho de Turma	Importância da ação do Conselho de Turma	“(…) o CT como figura intermediária (…)” “(…) tudo o que era aplicado nas sessões era transferido para o contexto de sala de aula (…) “(…) calculo que o CT tenha percebido na íntegra qual o objetivo do programa e tenha participado de forma ativa dentro dos limites que são impostos em sala de aula (…)” “(…) sugiro que ao haver uma futura intervenção baseada nestes moldes deverá haver uma maior proximidade de comunicação (…) “(…) para nós enquanto técnicos termos consciência da fluência na transferência para a sala de aula “(…) proceder a uma ajustamento se necessário e essencialmente colaborarmos”.
Futuras intervenções	Alterações no programa “Escol(h)a”	“(…) Não tem mal nenhum sermos repetitivos com os programas de competências sociais e pessoais (…)” “(…) quanto mais repetimos mais assimilamos e mais desenvolvemos esses conhecimentos e saberes (…); “(…) terá depois que haver algumas mudanças dependendo daquilo que nós vamos conhecendo dos alunos”. “(…) há outras competências muito importantes a nível até terapêutico, de família, de imagens, a nível específico para trabalhar o ego para eles viverem e sentirem a vida e o mundo”. “(…) usando uma metáfora e brincando um pouco o bolo seria o mesmo, talvez um ou outro ingrediente é que podia mudar.” “(…) A nível de estratégias nós se calhar alteraríamos (…) “(…) o sistema motivacional de grupo e de equipa provavelmente assentaria numa outra estratégia, o sistema motivacional individual eventualmente, mas a base está lá o sistema motivacional”. “(…) Não há grandes alterações a nível de génese, de raiz”. “(…) Mais uma outra competência, menos uma competência, insistir mais competência”.

Futuras intervenções	Alterações no programa “Escol(h)a	“Outra possibilidade (...) vamos imaginar que temos uma segunda intervenção de segundo ano com este grupo, (...) fazer uma transição das competências “indoor” para “outdoor” porque o contexto lá fora será diferente”. “(...) são tudo alterações de pormenores”. “(...) as competências relacionais começavam agora a fazer muito sentido, a correlação deles próprios com os colegas, a nível familiar, com os amigos, acho que começaríamos por aí”. “Mais tempo possibilitaria uma continuidade natural do programa”.
	Pertinência da implementação futura do programa “Escol(h)a” no contexto TEIP	(...) competências de vida que devem ser ao longo do tempo e se for uma aquisição precoce e serem estimulados logo de início é o indicado”. “(...) treino destas competências deve ser até para pessoas idosas, não é só para crianças, é daqueles trabalhos que devem ser para a escola, devem ser para os hospitais, centros de saúde.” “São competências de vida que devem ser trabalhadas e são ferramentas que podem depois ser utilizadas no dia-a-dia (...)”. “O programa (...) foi definido tendo em conta as características deste contexto TEIP, (...) e isso significa que é possível ao nível das competências de vida intervir de uma forma particular com base nas necessidades e dificuldades de cada contexto (...)” “(...) se nós podemos definir objetivos de intervenção e estratégias de acordo com o contexto em que estamos a intervir, neste caso TEIP porque não aplica-los de forma geral à nossa vida?# “(...) são competências que têm que ser devidamente estimuladas para treinar toda esta capacitação e inserção”. “Neste caso do contexto TEIP nós temos aqui nesta escola a inserção social sem dúvida”.

Anexo XVII – Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Primeira Fase

INQUÉRITO NO ÂMBITO DA ELABORAÇÃO DO PRÉ-PROJECTO DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR E QUE VISA, COMPREENDER A INCLUSÃO DE ALUNOS EM TURMAS CEF SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS SEUS DOCENTES. O INQUÉRITO É ANÓNIMO, SENDO OS SEUS DADOS CONFIDENCIAIS.

OBRIGADA PELA DISPONIBILIDADE E AJUDA.

1. Na sua opinião, como perspetiva a existência de turmas CEF no atual contexto educativo em que se encontra a lecionar?
2. Como caracteriza os alunos que compõem a turma CEF relativamente à sua postura em sala de aula?
3. Mencione a relação verificada entre os alunos do CEF e a restante comunidade educativa.
4. Caracterize o grau de participação da turma CEF nos projetos de comunidade educativa.
5. Segundo o seu ponto de vista, qual a importância para a turma CEF da frequência deste curso de Educação e Formação?
6. De acordo com as atitudes e opiniões demonstradas pelos alunos da turma CEF, como é que estes encaram a frequência de um Curso de Educação e Formação?
7. Indique quais as estratégias que, de um modo geral, surtem mais efeito na sua área curricular com esta turma particular.
8. Refira as atividades nas quais os alunos revelam maior motivação e empenho.
9. Mencione quais as principais dificuldades académicas reveladas pelos alunos da turma CEF.
10. Em algum momento verificou que os alunos da turma CEF consideravam que eram tratados de forma diferente dos alunos de turmas ditas regulares pelo simples motivo de pertencerem a uma turma CEF? Se sim, a que acha que se deve isso?
11. Considera que os alunos da turma CEF mantêm uma postura adequada perante a comunidade educativa, ou seja, respeitam as regras estabelecidas pelo Regulamento Interno e mantêm uma relação de respeito e cordialidade para com os colegas das outras turmas?
12. Qual a importância que atribui à realização de Estágios de Formação Profissional no caso concreto dos alunos do CEF?
13. Segundo o seu ponto de vista, qual a importância que os alunos do CEF atribuem à realização dos Estágios de Formação Profissional.
14. A turma em análise iniciou recentemente o Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a dinamizado pela equipa do GPS, qual a importância que atribui à realização desta programa.
15. Na sua opinião, quais os riscos e expectativas que este tipo de intervenção poderá ter?
16. Qual considera que deve ser o papel do Conselho de Turma face a esta intervenção específica?
17. Considera pertinente que sejam implementadas estratégias de cooperação e colaboração entre os docentes do CEF? Porquê? Porque não?
18. Indique outros aspetos que considere relevantes, tendo em conta a sua experiência profissional com esta turma CEF.

Obrigada pela colaboração

Anexo XVIII – Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Segunda Fase

INQUÉRITO NO ÂMBITO DA ELABORAÇÃO DO PROJECTO DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR E QUE VISA, COMPREENDER A INCLUSÃO DE ALUNOS EM TURMAS CEF SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS SEUS DOCENTES. O INQUÉRITO É ANÓNIMO, SENDO OS SEUS DADOS CONFIDENCIAIS.

OBRIGADA PELA DISPONIBILIDADE E AJUDA.

- 1.** Como caracteriza o comportamento e postura dos alunos da turma CEF, no final do ano letivo, em sala de aula?
- 2.** Mencione a relação verificada entre os alunos da turma CEF e a restante comunidade educativa no final do ano letivo.
- 3.** Considera que a turma CEF cumpriu as regras definidas pelo Regulamento Interno? Indique os motivos?
- 4.** Segundo o seu ponto de vista, qual a relevância da conclusão do Curso de Educação e Formação para os alunos da turma CEF?
- 5.** Indique qual a importância que os alunos da turma CEF atribuíram à realização e conclusão dos Estágios de Formação Profissional.
- 6.** A turma CEF procedeu à implementação do Projeto *Cyberspot*, indique os aspetos positivos e negativos do mesmo.
- 7.** A turma em análise participou no Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a dinamizado pela equipa do GPS, qual a importância que atribui à frequência deste programa.
- 8.** Refira a pertinência da realização do projeto de Promoção de Educação para a Saúde no caso concreto da turma CEF.
- 9.** Caracterize o papel do Conselho de Turma face à intervenção realizada com a turma CEF? Atento.
- 10.** Considera pertinente que tenham sido implementadas estratégias de cooperação e colaboração entre os docentes do CEF? Porquê? Porque não?
- 11.** Caracterize, segundo o seu ponto de vista, o acompanhamento familiar facultado aos alunos da turma CEF ao longo do ano letivo.
- 12.** Indique outros aspetos que considere pertinentes, tendo em conta a sua experiência profissional com esta turma CEF específica.

Obrigada pela colaboração

Anexo XIX – Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Segunda Fase⁵

Inquérito número um

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Características dos alunos da turma CEF	Comportamento em sala de aula	“(…) não se verificavam casos de indisciplina (…)”
	Relacionamento na comunidade educativa	“A relação entre aqueles alunos e os restantes era (….) normal” “(…) não se verificaram casos de assimetrias de tratamento”.
	Cumprimento das Regras do Regulamento Interno	“(…) creio que sim. Não houve incidentes dignos de realce”.
Importância da conclusão do curso CEF	Na perspetiva dos alunos	“A equivalência ao 9º Ano.” “Mais do que ficarem com uma profissão foi a conclusão do ensino obrigatório e o “passe” para poderem trabalhar.”
Importância da conclusão dos Estágios de Formação Profissional	Na perspetiva dos alunos	“Houve alguns que deram grande importância e viram aí uma oportunidade para ingressarem no mundo do trabalho.” “(…) outros encararam como mais uma tarefa obrigatória que teriam que cumprir.”
Participação da turma CEF no projeto <i>Cyberspot</i>	Aspetos positivos	“(…) aprendizagem na comunicação via web, aprendizagem de ferramentas web.”
	Aspetos negativos	“(…) não consigo distinguir nenhum.”
Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a	Importância do programa	“Pouca.” “Apesar dos dinamizadores falarem muito deste programa, os alunos não se mostraram muito efusivos com as mais-valias do projeto.”
“Projeto de Promoção de Educação para a Saúde”	Importância do projeto	“Foi pertinente (….)” “(…) prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e no aspeto da violência.”
Conselho de Turma	Papel do Conselho de Turma	“(…) foi muito pouco contributivo na resolução dos problemas da turma.” “Cada docente ajustava as regras de modo a que não tivesse problemas em sala de aula e não tivesse problemas de desmotivação ainda maiores e pouco colaboravam na definição de estratégias para melhorar a intervenção com a turma.” “Não houve partilha de práticas, estratégias e materiais”.
	Importância da implementação de estratégias colaborativas	“Não.” “(…)cada docente trabalhou muito virado para si próprio.” “Não houve partilha de práticas, estratégias e materiais.”

⁵ Foi selecionada a amostra de análise de conteúdo de dois inquéritos por questionário aos docentes da turma CEF de um total de quatro realizados numa segunda fase.

Acompanhamento familiar	Participação das famílias no percurso dos discentes	“(…) os alunos são pouco ou mal acompanhados em casa.” “Os pais não percebem muito bem a importância da instituição escola na preparação para a vida ativa dos seus educandos.” “(…) os pais ou não “têm tempo” para se inteirarem da vida escolar dos seus filhos, ou não lhe atribuem a menor importância.”
Dados complementares	Aspetos importantes a salientar dada a experiência profissional	“Este tipo de curso não encontra na escola de ensino básico o meio ideal de implementação.” “Este curso regia-se pelas mesmas regras dos restantes alunos.” “Este tipo de curso foi pensado para funcionar nas escolas profissionais e, quando os “enfiaram” nas escolas ditas regulares, foi um erro “colossal.” “Neste agrupamento (…) para algumas coisas o CEF era curso diferente, para outras, estava na escola e por isso tinha que se realizar como o calendário e normas de funcionamento normais.”

Inquérito número dois

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Características dos alunos da turma CEF	Comportamento em sala de aula	"(...) era no final do ano letivo semelhante à das restantes turmas"
	Relacionamento na comunidade educativa	"(...) relação pautada pelo respeito e cordialidade, ao contrário do que ocorria no início do ano."
	Cumprimento das Regras do Regulamento Interno	"Verificou-se uma melhoria relativamente ao cumprimento de regras e na própria postura da turma".
Importância da conclusão do curso CEF	Na perspetiva dos alunos	"(...) pertinente para que tomassem consciência das suas reais potencialidades (...)"; "(...) irá conferir-lhes vantagens no futuro."
Importância da conclusão dos Estágios de Formação Profissional	Na perspetiva dos alunos	Muitos não pensavam que seriam capazes de concluir (...) os estágios (...) "(...) foi uma conquista para os que conseguiram."
Participação da turma CEF no projeto <i>Cyberspot</i>	Aspetos positivos	"Foi importante (...) possibilitou-lhes o contributo pleno para a escola que frequentam (...)" "(...) foi um meio eficaz de os incluir nas atividades desenvolvidas."
	Aspetos negativos	"(...) as condições que disponibilizadas".
Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais "Escol(h)a	Importância do programa	"(...)possibilitou o reforço de todo o trabalho desenvolvido paralelamente."
"Projeto de Promoção de Educação para a Saúde"	Importância do projeto	" (...) contribuiu para prevenir situações futuras como é o caso das doenças sexualmente transmissíveis e a violência doméstica."
Conselho de Turma	Papel do Conselho de Turma	"Vital para a concretização dos projetos levados a cabo, embora nem todos os docentes acreditassem no potencial da turma."
	Importância da implementação de estratégias colaborativas	"(...) verificou-se entre alguns docentes e que se todos tivessem colaborado ativamente os resultados teriam sido ainda melhores."
Acompanhamento familiar	Participação das famílias no percurso dos discentes	"São famílias desestruturadas e que não providenciam o acompanhamento que é preciso."
Dados complementares	Aspetos importantes a salientar dada a experiência profissional	"O trabalho com este público só obterá frutos reais se estivermos perante um grupo de docentes que se empenhe e acredite que é possível obter melhorias consideráveis."

Anexo XX – Inquéritos aos Alunos da Turma CEF

INQUÉRITO NO ÂMBITO DA ELABORAÇÃO DO PROJECTO DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR E QUE VISA COMPREENDER A INCLUSÃO DE ALUNOS EM TURMAS CEF SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS MESMOS. O INQUÉRITO É ANÓNIMO, SENDO OS SEUS DADOS CONFIDENCIAIS.

OBRIGADA PELA DISPONIBILIDADE E AJUDA.

1. Após a conclusão do curso CEF classifique a importância que o mesmo assume para si

☐	Muito importante.
☐	Importante.
☐	Pouco importante.
☐	Sem importância.

Porquê? _____

2. O curso CEF era composto pela realização de um Estágio de Formação Profissional, classifique a importância que o mesmo assumiu para si.

☐	Muito importante.
☐	Importante.
☐	Pouco importante.
☐	Sem importância.

Porquê? _____

3. Indique os benefícios da conclusão do curso CEF e Estágio de Formação Profissional considerando a sua situação atual.

☐	Conclusão do nono ano.
☐	Conclusão do nono ano e obtenção de qualificação profissional.
☐	Possibilidade de continuação do percurso académico.
☐	Não possui benefícios.

4. Considerando os seus objetivos académicos e pessoais iniciais, pensa que os mesmos foram:

☐	Totalmente cumpridos.
☐	Parcialmente cumpridos.
☐	Não foram cumpridos.

5. Considera que a turma CEF teve uma postura adequada e cumpriu as regras do Regulamento Interno ao longo do presente ano letivo?

☐	Sim.
☐	Não.

Porquê? _____

6. Indique qual a importância da participação no projeto *Cyberspot*.

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| ☐ | Muito importante. |
| ☐ | Importante. |
| ☐ | Pouco importante. |
| ☐ | Sem importância. |

Porquê? _____

7. Refira a importância na participação no programa “Escol(h)a.”

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| ☐ | Muito importante. |
| ☐ | Importante. |
| ☐ | Pouco importante. |
| ☐ | Sem importância. |

Porquê? _____

8. Nas aulas de LI aprenderam a trabalhar com base em estruturas cooperativas, acredita que essa forma de trabalho contribui para reforçar o espírito de grupo?

- | | |
|--------------------------|------|
| ☐ | Sim. |
| ☐ | Não. |

Porquê? _____

9. Foram realizadas diferentes atividades no âmbito do projeto de “Promoção da Educação para a Saúde”, considera que as mesmas foram benéficas

- | | |
|--------------------------|------|
| ☐ | Sim. |
| ☐ | Não. |

Porquê? _____

10. Classifique o contributo do Conselho de Turma durante este ano letivo para o seu trajeto escolar.

- | | |
|--------------------------|-----------|
| ☐ | Positivo. |
| ☐ | Negativo. |

11. Os alunos da turma CEF foram tratados de forma diferente dos alunos das turmas regulares ao longo deste ano letivo?

- | | |
|--------------------------|------|
| ☐ | Sim. |
| ☐ | Não. |

12. Considera que obteve ao longo do ano o acompanhamento necessário por parte da sua família?

- | | |
|--------------------------|------|
| ☐ | Sim. |
| ☐ | Não. |

Indique os motivos _____

Anexo XXI – Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF.⁶

Inquérito número um

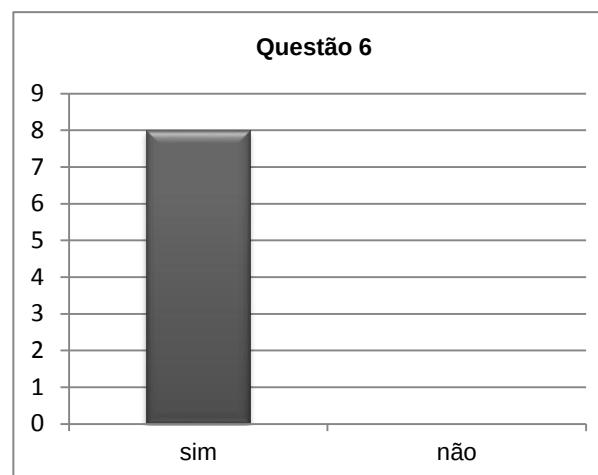
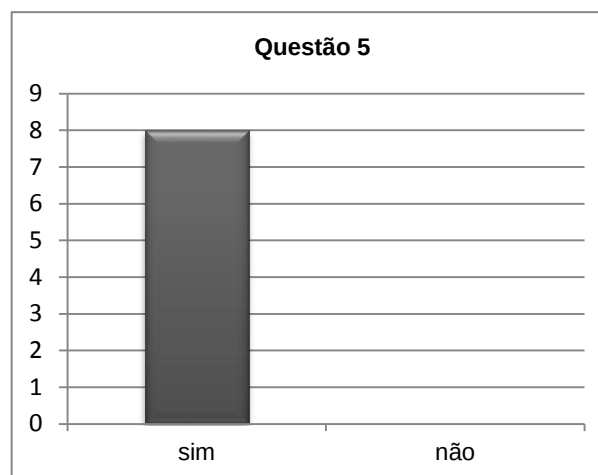
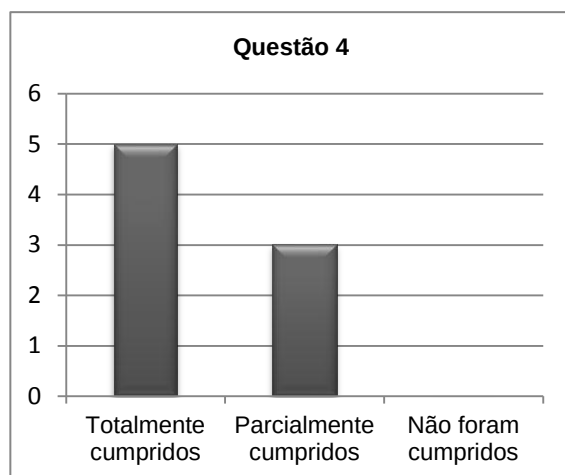
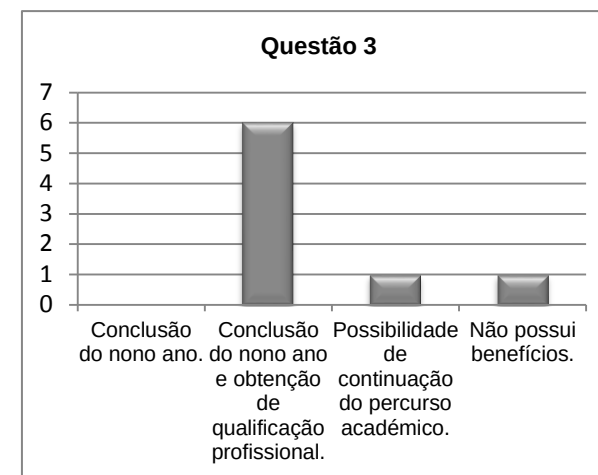
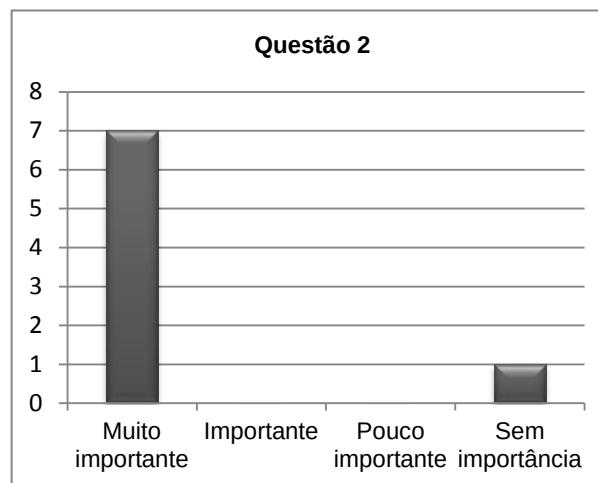
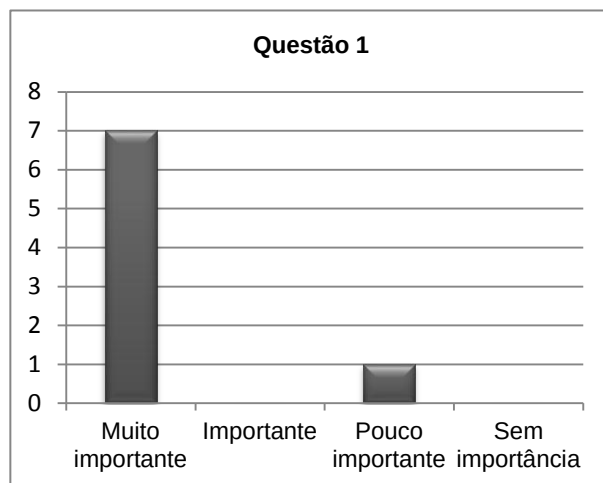
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Curso CEF	Importância da conclusão	“Arranjei trabalho (...)” “(…) vai ser bom daqui para a frente.”
Estágios de Formação Profissional	Importância da realização	“(…) afinal sirvo para alguma coisa.”
Características dos alunos da turma CEF	Cumprimento das Regras do Regulamento Interno	“Já não fazemos porcarias (...)”. “ Todos respeitam o CEF.”
Projeto <i>Cyberspot</i>	Relevância do projeto	“A escola viu que sabemos fazer coisas em condições.”
“Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”	Relevância do programa	“(…) desabafar(…)” “(…) a turma ficou mais unida.”
Estruturas cooperativas	Importância da implementação destas estratégias	“(…) nem gostava de inglês (...)” “(…) não sabia trabalhar com os outros (...)” “(…) não sabia que podíamos trabalhar todos (...)” “(…) ajudar uns aos outros foi bom”
“Programa de Educação para a saúde”	Relevância do programa	“(…) perceber que não se pode facilitar com a nossa saúde”
Acompanhamento familiar	Motivos apresentados	-----

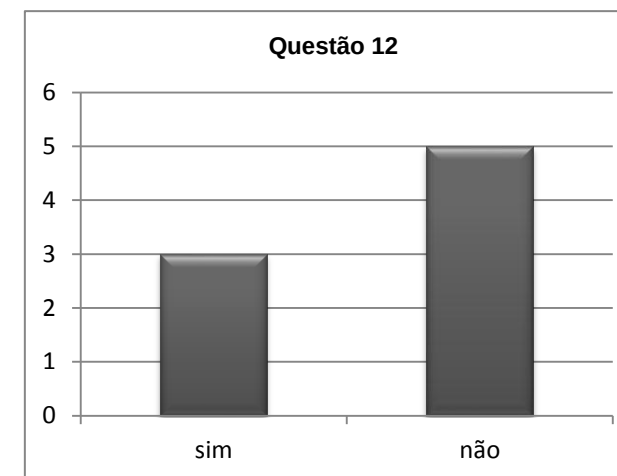
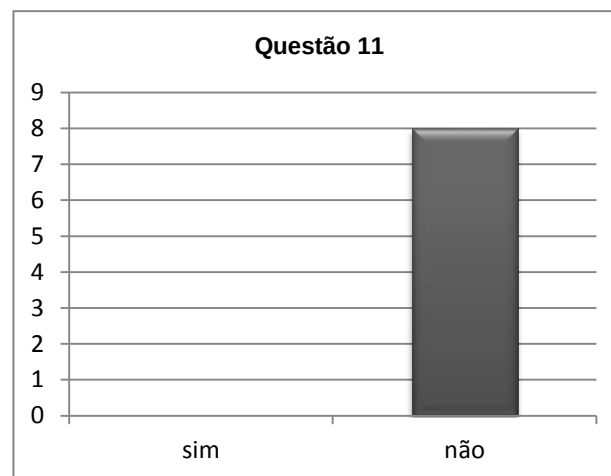
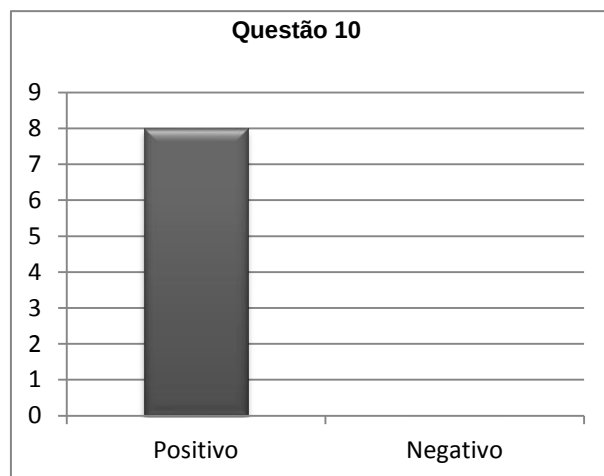
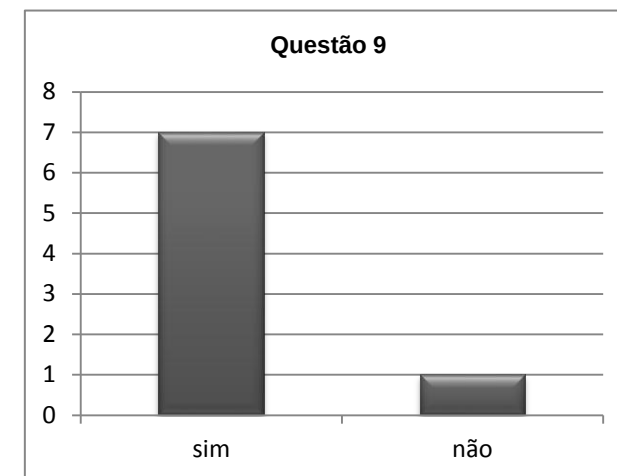
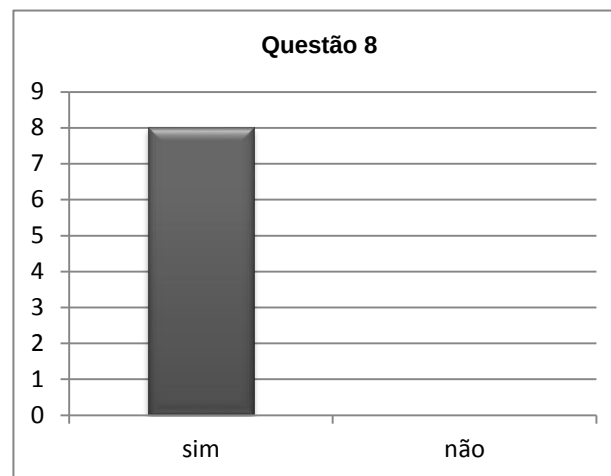
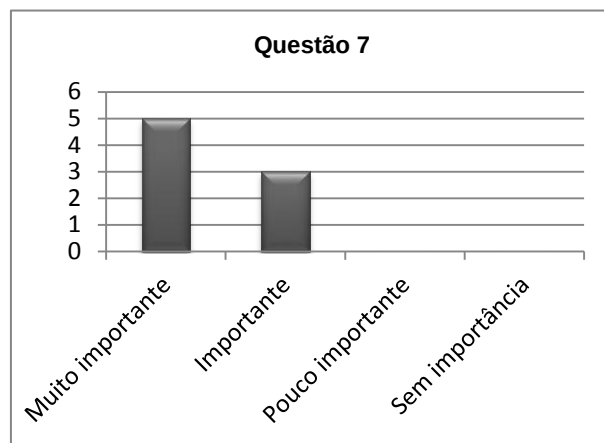
⁶ Foi selecionada a análise de conteúdo de dois dos inquéritos por questionário realizados aos alunos de um total de oito.

Inquérito número dois

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Curso CEF	Importância da conclusão	“posso trabalhar (...)” “(…) ter as minhas coisas.”
Estágios de Formação Profissional	Importância da realização	“estar todos os dias com máquinas foi mesmo bom.”
Características dos alunos da turma CEF	Cumprimento das Regras do Regulamento Interno	“entrámos na linha.”
Projeto <i>Cyberspot</i>	Relevância do projeto	“conseguimos começar e acabar uma ideia.”
Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais “Escol(h)a”	Relevância do programa	“(…) falavamos dos nossos problemas.”
Estruturas cooperativas	Importância da implementação destas estratégias	“se eu não tivesse tido esta ajuda não sei se tinha passado.”
“Promoção de Educação para a saúde”	Relevância do programa	“aprendemos os cuidados que temos que ter.”
Acompanhamento familiar	Motivos apresentados	“sempre que a minha mãe era chamada vinha.”

Anexo XXII – Histogramas dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF





Anexo XXIII - Protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase⁷

Ano Escolaridade: 9º

Atividade: Balanço final do programa “Escol(h)a”

Data: 9 de maio de 2011

Hora de início: 15:05

Hora de conclusão: 16:35

Observador: CM

Alunos: turma CEF

Técnicos: P e M

Objetivos: observar o comportamento do grupo

Hora	Descrição das situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:05	Os alunos entram no auditório e sentam-se nas duas primeiras filas de cadeiras, cumprimentando os técnicos. O aluno M comenta com a turma que é a última sessão do programa. O aluno V afirma que as sessões passaram a correr. A aluna M diz não acreditar que o ano letivo está a chegar ao fim e a restante turma corrobora da mesma opinião.	Os alunos entram ordeiramente e sentam-se imediatamente nas filas da frente sem escolherem os colegas ao lado de quem se sentam. A aluna M revela alguma tristeza.
15:10	O técnico M afirma que as sessões do programa decorreram rapidamente e que chegou o momento de fazer o balanço do trabalho realizado. O técnico P realça a importância de se proceder a um balanço final e pergunta aos alunos se não preferem realizar a sessão no anfiteatro exterior dado o bom tempo que estava. O aluno C afirma “Isso é que é uma boa ideia, bora trabalhar lá fora que está sol”. Os alunos H, M e Q manifestam a sua preferência por irem para o anfiteatro exterior. O técnico M convida os alunos a levantarem-se para se deslocarem para o anfiteatro exterior.	Os alunos demonstram satisfação por realizarem a sessão no anfiteatro exterior. Os alunos só se levantam após autorização do técnico M.
15:15	O aluno H é o primeiro aluno a levantar-se, bate as palmas e incentiva os colegas “Bora lá malta”. Os restantes alunos levantam-se e dirigem-se para o anfiteatro exterior. Ao chegar ao local o aluno B, que ia à frente, afirma “Tá ocupado”. O técnico M afirma que terão que pensar numa solução, uma vez que o espaço está ocupado por outra turma. O aluno V sugere o espaço lúdico junto ao campo desportivo. O aluno C afirma que não é boa ideia porque estão alunos a jogar à bola e deve estar muito barulho. A aluna S concorda com a opinião do aluno C. O aluno A diz que talvez pudessem ir para trás do refeitório, junto às árvores. Os restantes alunos concordam e solicitam a opinião dos técnicos. O técnico P afirma que lhe parece boa ideia e pede a opinião do técnico M. O técnico M concorda e todos se dirigem para o local.	O aluno H ri muito. O aluno B mostra-se preocupado por o espaço estar ocupado. Os alunos olham uns para os outros e tentam encontrar uma solução e a aceitação de todos inclusive dos técnicos.

⁷ Foi selecionada a observação realizada na segunda fase de um total de duas observações efetuadas.

15:20	Ao chegarem ao local o técnico M pergunta: “Como sugerem que nos organizemos neste espaço?” O aluno H sugere que se sentem todos no chão debaixo da árvore. O técnico P pergunta se vão ficar confortáveis sentados no chão. O aluno A afirma : “Claro que sim, aqui à sombra e com o sol, ficamos muito bem”. O técnico M pergunta a opinião dos restantes alunos. Os outros alunos afirmam concordar com o colega A.	Mediante o pedido do técnico os alunos procuram resolver o problema da falta de bancos. Respeitam a opinião uns dos outros.
15:25	O técnico M dá indicações para que se sentem. Depois de sentados, o aluno V pergunta se não se podem sentar em círculo como fizeram em alguns jogos para olharem uns para os outros. A aluna M afirma “Isso é uma boa ideia” e pergunta aos técnicos se o podem fazer. Os técnicos solicitam a opinião geral da turma que manifesta interesse em sentar-se em círculo. Os alunos sentam-se em círculo. O aluno H pergunta se a DT não se pode juntar à turma. O técnico M responde afirmativamente e a DT integra o círculo.	O aluno V dá uma sugestão e olha para os colegas para obter <i>feedback</i>. Os alunos alargam automaticamente o círculo para incluírem a DT, sem que tal lhes tenha sido solicitado.
15:30	O técnico P pergunta “Estão todos confortáveis?” Os alunos indicam que estão confortáveis. O técnico M convida os alunos a darem continuidade à última sessão e pergunta-lhes se existe algum acontecimento que tenha ocorrido durante a semana decorrente que queiram abordar. O aluno H diz “Esta semana só pensei nos estágios, acho que não falo noutra coisa” O aluno F afirmou que também só pensava no estágio.	Revelam boa disposição e riem por estarem no chão.
15:35	O técnico P pergunta se querem falar sobre os estágios que estão prestes a começar. Os alunos M, V e S indicam que sim. A aluna S afirma que está nervosa e com medo que corra mal. O aluno V afirma “Só temos é que dar o nosso melhor e não fazer asneiras” O aluno H concorda com a opinião do aluno V e diz “Está muita coisa em jogo, temos que dar o nosso melhor”	Ao falarem dos estágios, os alunos revelam nervosismo e ao mesmo tempo ansiedade. Dirigem constantemente o olhar uns para os outros, mesmo sem estarem a falar.
15:40	O aluno F indica que está muito ansioso para iniciar o estágio. O aluno B afirma “Vai ser bom sair da escola e começar a trabalhar mesmo” A aluna M afirma “O que eu queria mesmo era ficar a trabalhar lá no estágio” O aluno Q diz “Sim, eu também queria isso” O aluno V exclama “Isso é que era!” O aluno H diz “Isso para mim era mesmo o meu sonho, se eu me portar bem fico nos bombeiros e a minha vida vai ser melhor”	O aluno B ri à medida que fala e denota nervosismo. O aluno V sorri muito quando fala.
15:45	O técnico M conversa com os alunos sobre os seus receios e expetativas e afirma “Certamente os vossos professores já vos deram todas as recomendações necessárias sobre os estágios” O aluno V interrompe o técnico afirmando “Sim, sim, já sabemos bem como vai ser” O técnico M acrescenta “Tenho a certeza que se tiverem a mesma postura e empenho que demonstraram aqui vão ter sucesso nos vossos estágios”	O aluno V demonstra segurança ao falar.

15:50	O técnico P afirma “Sem dúvida alguma” O técnico M pergunta se mais alguém quer acrescentar alguma informação relativa aos estágios. O aluno V afirma “Penso que não, agora vamos mas é trabalhar” Os restantes alunos concordam com o aluno V.	Os alunos escutam atentamente os técnicos.
15:55	O técnico M explica a dinâmica que vão desenvolver, afirmando “Como referimos no auditório, hoje vamos fazer um balanço do trabalho que desenvolvemos com o programa”. O técnico P mostra cartões com imagens e pergunta “Estas imagens são familiares?” A aluna S afirma que são as imagens que foram utilizadas na primeira sessão. O técnico M responde afirmativamente. O aluno A pergunta “Porque é que estão aqui as mesmas imagens” O técnico M explica que para fazerem o balanço cada um terá que escolher uma imagem, justificar a sua escolha e comparar a situação inicial e final da turma perante o programa.	O aluno A demonstra admiração por serem utilizadas as mesmas imagens. Os alunos ouvem com atenção as indicações.
16:00	O técnico P pergunta “Alguém tem alguma dúvida sobre a dinâmica a desenvolver? Algum esclarecimento que seja necessário?” A turma responde que não existem dúvidas. Os alunos são convidados pelos técnicos a iniciar a dinâmica. O técnico P sugere que se comece pelo aluno V e que se siga a ordem do círculo. Os alunos concordam com a sugestão.	O aluno V escolhe rapidamente a imagem e ao falar tem uma postura muito séria.
16:05	O aluno V escolhe a imagem e afirma “Escolhi esta imagem porque ela mostra a união da turma, todos juntos a trabalhar” O técnico M pede ao aluno que indique a importância de terem trabalhado juntos. O aluno V diz “Foi importante porque ajudou a fazermos as coisas mais rápido e melhor. Deu para ajudar os que tinham mais dificuldade”. O técnico P pergunta se quer acrescentar alguma coisa ao que o aluno V diz que não.	
16:10	O aluno C seleciona a sua imagem e diz “No início era muito difícil fazer tudo sozinho, mas que depois todos ganharam juízo e foi tudo mais fácil, quase todos acabaram o curso” O técnico P pergunta se o programa contribuiu positivamente para essa situação. O aluno C responde afirmativamente. A aluna M afirma que tem pena que a aluna L não esteja ali com a turma. O aluno F diz “Pensei sempre que ela acabasse isto, queríamos todos” O aluno H dirige o olhar para o aluno B e afirma “Não desistas agora que está quase” O aluno B afirma “Não, nem pensar”.	O aluno C demora algum tempo a escolher a sua imagem. A turma respeita o tempo necessário. É notória tristeza nos alunos pela ausência da aluna L. O aluno Q fica cabisbaixo, mas não diz nada.
16:15	O aluno F já com a imagem escolhida pede aos técnicos para continuar. Os técnicos respondem afirmativamente. O aluno F afirma que escolheu a imagem porque representa a turma e as dificuldades por que passaram, acrescenta que a turma melhorou o seu comportamento e percebeu que tinham que se empenhar mais. O aluno Q escolhe a sua imagem e diz “Eu escolhi esta imagem porque eu primeiro não queria saber disto para nada e com a ajuda da turma lá acabei”.	O aluno F sorri com a imagem na mão, mas quando lhe é facultada autorização para falar opta por uma postura mais séria. O aluno Q denota nervosismo, aquando da pergunta do técnico .
16:20	O técnico M pergunta ao aluno Q como é que ele se sente agora.	

	O aluno Q responde “Bem” A aluna M seleciona a sua imagem e afirma “Eu escolhi a mesma imagem da outra vez porque sou eu no início e a turma, isolados e cada um para seu lado, e agora juntos e com o mesmo objetivo”. O aluno B escolhe a sua imagem e diz que para ele a imagem representa a união da turma e a ajuda que teve dos colegas” O técnico M pergunta se a ajuda dos colegas foi importante. O aluno B afirma “Sim, senão tinha desistido se calhar” O aluno Q diz “É como eu”	A aluna M só sorri quando termina de falar. Os alunos B e Q mostram-se comovidos.
16:25	A aluna S escolhe a sua imagem e afirma “Para mim a turma é a minha família como na imagem e foram todos muito importantes para mim”. A aluna M diz “Até já estou com pena que acabe tudo”. O técnico P afirma que podem continuar a colaborar uns com os outros. O aluno V diz “Sim, mas não vai ser igual. Estávamos todos os dias juntos e tal, vai ser esquisito”. O aluno H diz “Sim, mas vamos falando e ajudando”. O técnico M afirma que têm todas as condições para se continuarem a auxiliar. O aluno A pergunta “É a minha vez não é?” O técnico P responde afirmativamente.	A aluna S fica com lágrimas nos olhos ao falar. A aluna M mostra-se comovida. O aluno V revela alguma tristeza.
16:30	O aluno A escolhe a sua imagem e afirma “Para mim o mais importante foi a união de todos, por isso é que escolhi esta imagem”. O técnico P pergunta ao aluno A se quer acrescentar mais alguma coisa. O aluno A responde que não. O aluno H escolhe a sua imagem e afirma “Esta imagem é para mim a turma unida, no início não estávamos assim, mas agora estamos. Até a L antes de ir embora já fazia tido connosco. Acho que estamos todos de parabéns”. O técnico M acrescenta “Com certeza”.	
16:35	A aluna M pede aos técnicos para que a DT e eles próprios também escolham uma imagem. Os restantes alunos concordam com a aluna M. Os técnicos e DT concordam. O técnico P escolhe a sua imagem e faz um balanço da prestação da turma, reforçando com a imagem o espírito colaborativo entre os seus membros. O técnico M seleciona a sua imagem e faz uma síntese do percurso da turma no programa, salienta o altruísmo dos seus elementos e a entreaajuda visível entre todos. A DT escolhe a sua imagem e faz uma resenha do trabalho desenvolvido com a turma ao longo do ano letivo. Salienta a ausência de relações entre os pares, a falta de cooperação, falta de empenho, falta de motivação e o incumprimento de regras. Destacando o percurso positivo da turma e salientando o espírito colaborativo, de entreaajuda entre os seus membros na fase final. O aluno V disse “Não foi nada fácil, mas conseguimos. A aluna S afirmou “Estamos de parabéns”. O aluno H exclamou “Estamos mesmo”. O técnico M pergunta aos alunos se querem acrescentar algo sobre o programa. O aluno V afirma “Foi muito bom para todos”. A aluna M diz “Pois foi”. Os técnicos referem que apesar do fim do programa estarão sempre disponíveis e desejam boa sorte para os estágios. A turma agradece. Alunos, técnico s DT deixam o espaço juntos.	O aluno A brinca com a imagem enquanto fala e revela nervosismo. O aluno H olha para os colegas enquanto fala. O técnico M revela uma expressão de surpresa perante as palavras do aluno H. Os alunos ouvem com muita atenção técnicos e DT, demonstram emoção perante o que é afirmado. A aluna S quase chora, o aluno F sorri e o aluno V revela satisfação. Os alunos esperam por autorização para deixarem o espaço, embora já tivesse terminado o tempo letivo destinado à sessão. Saem ordeiramente, todos juntos, apesar de estarem num espaço exterior. A turma aparenta boa disposição.

Anexo XXIV- Análise de protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase

Categorias	Subcategorias	Comportamentos Observados
Perfil da atuação do grupo	Comportamentos do grupo entre si	O aluno M comenta com a turma que é a última sessão do programa. O aluno V afirma que as sessões passaram a correr. A aluna M diz não acreditar que o ano letivo está a chegar ao fim e a restante turma corrobora da mesma opinião. O aluno C afirma “Isso é que é uma boa ideia, bora trabalhar lá fora que está sol”. Os alunos H, M e Q manifestam a sua preferência por irem para o anfiteatro exterior. O aluno H é o primeiro aluno a levantar-se, bate as palmas e incentiva os colegas “Bora lá malta” Os restantes alunos levantam-se e dirigem-se para o anfiteatro exterior. Ao chegar ao local o aluno B, que ia à frente, afirma “Tá ocupado”. O aluno V sugere o espaço lúdico junto ao campo desportivo. O aluno C afirma que não é boa ideia porque estão alunos a jogar à bola e deve estar muito barulho. A aluna S concorda com a opinião do aluno C. O aluno A diz que talvez pudessem ir para trás do refeitório, junto às árvores. Os restantes alunos concordam. O aluno H sugere que se sentem todos no chão debaixo da árvore. O aluno A afirma : “Claro que sim, aqui à sombra e com o sol, ficamos muito bem”. Os outros alunos afirmam concordar com o colega A. Depois de sentados, o aluno V pergunta se não se podem sentar em círculo como fizeram em alguns jogos para olharem uns para os outros. A aluna M afirma “Isso é uma boa ideia”. Os alunos sentam-se em círculo. O aluno H diz “Esta semana só pensei nos estágios, acho que não falo noutra coisa” O aluno F afirmou que também só pensava no estágio. A aluna S afirma que está nervosa e com medo que corra mal. O aluno V afirma “Só temos é que dar o nosso melhor e não fazer asneiras” O aluno H concorda com a opinião do aluno V e diz “Está muita coisa em jogo, temos que dar o nosso melhor” O aluno F indica que está muito ansioso para iniciar o estágio. O aluno B afirma “Vai ser bom sair da escola e começar a trabalhar mesmo” A aluna M afirma “O que eu queria mesmo era ficar a trabalhar lá no estágio” O aluno Q diz “Sim, eu também queria isso” O aluno V exclama “Isso é que era!” O aluno H diz “Isso para mim era mesmo o meu sonho, se eu me portar bem fico nos bombeiros e a minha vida vai ser melhor” O aluno V afirma “Penso que não, agora vamos mas é trabalhar” Os restantes alunos concordam com o aluno V. A aluna S afirma que são as imagens que foram utilizadas na primeira sessão.

		O aluno V escolhe a imagem e afirma “Escolhi esta imagem porque ela mostra a união da turma, todos juntos a trabalhar” O aluno V diz “Foi importante porque ajudou a fazermos as coisas mais rápido e melhor. Deu para ajudar os que tinham mais dificuldade”. O aluno C seleciona a sua imagem e diz “No início era muito difícil fazer tudo sozinho, mas que depois todos ganharam juízo e foi tudo mais fácil, quase todos acabaram o curso” A aluna M afirma que tem pena que a aluna L não esteja ali com a turma. O aluno F diz “Pensei sempre que ela acabasse isto, queríamos todos” O aluno H dirige o olhar para o aluno B e afirma “Não desistas agora que está quase” O aluno B afirma “Não, nem pensar”. O aluno F afirma que escolheu a imagem porque representa a turma e as dificuldades por que passaram, acrescenta que a turma melhorou o seu comportamento e percebeu que tinham que se empenhar mais. O aluno Q escolhe a sua imagem e diz “Eu escolhi esta imagem porque eu primeiro não queria saber disto para nada e com a ajuda da turma lá acabei”. O aluno Q responde “Bem”. A aluna M seleciona a sua imagem e afirma “Eu escolhi a mesma imagem da outra vez porque sou eu no início e a turma, isolados e cada um para seu lado, e agora juntos e com o mesmo objetivo”. O aluno B escolhe a sua imagem e diz que para ele a imagem representa a união da turma e a ajuda que teve dos colegas” O aluno B afirma “Sim, senão tinha desistido se calhar” O aluno Q diz “É como eu” A aluna S escolhe a sua imagem e afirma “Para mim a turma é a minha família como na imagem e foram todos muito importantes para mim”. A aluna M diz “Até já estou com pena que acabe tudo”. O aluno V diz “Sim, mas não vai ser igual. Estávamos todos os dias juntos e tal, vai ser esquisito”. O aluno H diz “Sim, mas vamos falando e ajudando”. O aluno A pergunta “É a minha vez não é?” O aluno A escolhe a sua imagem e afirma “Para mim o mais importante foi a união de todos, por isso é que escolhi esta imagem”. O aluno H escolhe a sua imagem e afirma “Esta imagem é para mim a turma unida, no início não estávamos assim, mas agora estamos. Até a L antes de ir embora já fazia tido connosco. Acho que estamos todos de parabéns”. Os restantes alunos concordam com a aluna M. O aluno V disse “Não foi nada fácil, mas conseguimos. A aluna S afirmou “Estamos de parabéns”. O aluno H exclamou “Estamos mesmo”. O aluno V afirma “Foi muito bom para todos”. A aluna M diz “Pois foi”. Alunos, técnico s DT deixam o espaço juntos.
	Comportamentos do grupo com os técnicos	Os alunos entram no auditório e sentam-se nas duas primeiras filas de cadeiras, cumprimentando os técnicos. Os restantes alunos concordam e solicitam a opinião dos técnicos. A aluna M afirma “Isso é uma boa ideia” e pergunta aos técnicos se o podem fazer. O aluno H pergunta se a DT não se pode juntar à turma.

		Os alunos indicam que estão confortáveis. Os alunos M, V e S indicam que sim. O aluno V interrompe o técnico afirmando “Sim, sim, já sabemos bem como vai ser” O aluno V afirma “Penso que não, agora vamos mas é trabalhar” A aluna S afirma que são as imagens que foram utilizadas na primeira sessão. O aluno A pergunta “Porque é que estão aqui as mesmas imagens” A turma responde que não existem dúvidas. Os alunos concordam com a sugestão. O aluno C responde afirmativamente. O aluno F já com a imagem escolhida pede aos técnicos para continuar. O aluno Q responde “Bem” O aluno B afirma “Sim, senão tinha desistido se calhar” O aluno A pergunta “É a minha vez não é?” O aluno A responde que não. A aluna M pede aos técnicos para que a DT e eles próprios também escolham uma imagem. A turma agradece. Alunos, técnico s DT deixam o espaço juntos.
	Comportamento dos técnicos com o grupo	O técnico M afirma que as sessões do programa decorreram rapidamente e que chegou o momento de fazer o balanço do trabalho realizado. O técnico P realça a importância de se proceder a um balanço final e pergunta aos alunos se não preferem realizar a sessão no anfiteatro exterior dado o bom tempo que estava. O técnico M convida os alunos a levantarem-se para se deslocarem para o anfiteatro exterior. O técnico M afirma que terão que pensar numa solução, uma vez que o espaço está ocupado por outra turma. O técnico P afirma que lhe parece boa ideia e pede a opinião do técnico M. O técnico M concorda e todos se dirigem para o local. Ao chegarem ao local o técnico M pergunta: “Como sugerem que nos organizemos neste espaço?” O técnico P pergunta se vão ficar confortáveis sentados no chão. O técnico M pergunta a opinião dos restantes alunos. O técnico M dá indicações para que se sentem. Os técnicos solicitam a opinião geral da turma que manifesta interesse em sentar-se em círculo. O técnico M responde afirmativamente e a DT integra o círculo. O técnico P pergunta “Estão todos confortáveis?” O técnico M convida os alunos a darem continuidade à última sessão e pergunta-lhes se existe algum acontecimento que tenha ocorrido durante a semana decorrente que queiram abordar. O técnico P pergunta se querem falar sobre os estágios que estão prestes a começar. O técnico M conversa com os alunos sobre os seus receios e expetativas e afirma “Certamente os vossos professores já vos deram todas as recomendações necessárias sobre os estágios” O técnico M acrescenta “Tenho a certeza que se tiverem a mesma postura e empenho que demonstraram aqui vão ter sucesso nos vossos estágios” O técnico P afirma “Sem dúvida alguma”

		O técnico M pergunta se mais alguém quer acrescentar alguma informação relativa aos estágios. O técnico M explica a dinâmica que vão desenvolver, afirmando “Como referimos no auditório, hoje vamos fazer um balanço do trabalho que desenvolvemos com o programa”. O técnico P mostra cartões com imagens e pergunta “Estas imagens são familiares?” O técnico M responde afirmativamente. O técnico M explica que para fazerem o balanço cada um terá que escolher uma imagem, justificar a sua escolha e comparar a situação inicial e final da turma perante o programa. O técnico P pergunta “Alguém tem alguma dúvida sobre a dinâmica a desenvolver? Algum esclarecimento que seja necessário?” O técnico P sugere que se comece pelo aluno V e que se siga a ordem do círculo. O técnico M pede ao aluno que indique a importância de terem trabalhado juntos. O técnico P pergunta se quer acrescentar alguma coisa ao que o aluno V diz que não. O técnico P pergunta se o programa contribuiu positivamente para essa situação. Os técnicos respondem afirmativamente. O técnico M pergunta ao aluno Q como é que ele se sente agora. O técnico M pergunta se a ajuda dos colegas foi importante. O técnico P afirma que podem continuar a colaborar uns com os outros. O técnico M afirma que têm todas as condições para se continuarem a auxiliar. O técnico P responde afirmativamente. O técnico P pergunta ao aluno A se quer acrescentar mais alguma coisa. O técnico M acrescenta “Com certeza”. Os técnicos e DT concordam. O técnico P escolhe a sua imagem e faz um balanço da prestação da turma, reforçando com a imagem o espírito colaborativo entre os seus membros. O técnico M seleciona a sua imagem e faz uma síntese do percurso da turma no programa, salienta o altruísmo dos seus elementos e a entreaajuda visível entre todos. O técnico M pergunta aos alunos se querem acrescentar algo sobre o programa. Os técnicos referem que apesar do fim do programa estarão sempre disponíveis e desejam boa sorte para os estágios. Alunos, técnico s DT deixam o espaço juntos.
--	--	---

Anexo XXV - Registo e Avaliação das Sessões do “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”⁸

Número de sessões	Competências desenvolvidas	Dinâmicas desenvolvidas	Avaliação dos alunos da turma CEF
1 sessão (12/10/ 2010)	Apresentação do programa, técnicos e alunos	Para dar início ao programa foram utilizadas as seguintes dinâmicas: - conversa/diálogo interativo; - jogos de apresentação.	Os alunos mostraram-se inseguros e um pouco inibidos. Procederam à sua apresentação com base nas indicações fornecidas pelos técnicos.
5 sessões (19/10/2010 a 19/11/ 2010)	Comunicação não-verbal	Foram desenvolvidas dinâmicas de jogos que envolviam: - manifestações através de gestos, expressão facial, postura e olhar; - reconhecimento do outro a partir de situações de inibição, a saber: olhos vendados; - atividades de mímica; - descoberta através do gesto. - conversa, diálogo interativo e reflexão. Foi realizada uma sessão de reflexão final sobre o trabalho desenvolvido.	Os alunos mostraram-se inseguros perante as atividades e revelaram desconforto. Contudo, mantiveram-se sempre bem-dispostos, tendo as sessões decorrido num ambiente informal. Verificaram-se situações em que não foram cumpridas as regras definidas: - entrada ordeira no anfiteatro; - utilização do boné; - uso do telemóvel; - esperar pela sua vez para falar. Saliente-se que a aluna L posicionava constantemente o mais afastado possível dos colegas, só interagia quando solicitado e com dificuldade. O aluno Q manifestava alguma relutância inicial em participar, porém acabava por fazê-lo ainda que sem grande empenho.

⁸ Do total de 25 sessões foram seleccionadas 16 a saber: na fase inicial, intermédia e final.

Número de sessões	Competências desenvolvidas	Dinâmicas desenvolvidas	Avaliação dos alunos da turma CEF
5 sessões (18/02/2011 a 18/03/2011)	Aceitação Social	Relativamente a esta competência os técnicos do GPS optaram por atividades que incluíam: -auto conceito; -opinião que temos dos outros e os outros têm de nós; -role-play; - sentimentos e emoções variados; -simulações concretas do quotidiano; - saber lidar com as críticas e opiniões uns dos outros; - conversa, diálogo interativo e reflexão. Foi efetuada uma sessão de reflexão final sobre a competência abordada.	A turma CEF participou ativamente e com satisfação nas sessões organizada. Embora tenham sido tratados aspetos delicados, foi visível uma clara predisposição por parte dos alunos em concluir as dinâmicas propostas. Estes expressaram-se, por vezes, de forma emocionada e conscientes da problemática abordada, nomeadamente a aluna M que falou sobre a sua homossexualidade. Os alunos tiveram cuidado com a seleção de palavras utilizadas. Refira-se que nesta fase a aluna L já se encontrava em situação de abandono escolar, porém não deixou de ser mencionada e incluída por iniciativa dos colegas, os quais revelaram preocupação perante a sua situação. Ademais, o aluno B foi no seguimento da questão alertado pelos colegas para a necessidade de se esforçar a fim de concluir o curso CEF. Foi solicitada a intervenção da DT que procurou reforçar as qualidades de todos os alunos, fazendo um balanço e incentivando-os para a conclusão do curso, sendo que os técnicos do GSP reforçaram esta ideia, orientando os alunos para a importância da situação. Foi referida pelos alunos a exclusão que sentiam inicialmente face às restantes turmas e os progressos alcançados, referindo o <i>Cyberspot</i>. Com efeito, os alunos revelaram com as dinâmicas abordadas capacidade de transferir as aprendizagens para o contexto real. De um modo geral, as regras definidas foram cumpridas e foi visível uma preocupação em obter o máximo de pontos possível.
4 sessões (25/03/2011 a 29/04/2011)	Resolução de problemas e gestão de conflitos	No sentido de se abordar esta competência foram delineadas as dinâmicas que se seguem: - reprodução e identificação de problemas; - expressão nas situações de dificuldade; -expressar-se e saber escutar; - a postura na relação com os outros. Na última das 4 sessões foi feito o balanço do trabalho desenvolvido.	Os alunos apresentaram sempre uma postura e comportamentos adequados, participando ativamente nas tarefas propostas. O aluno Q revelou estar mais à vontade e apto às propostas feitas. Na generalidade, não se verificou incumprimento das regras definidas. A turma CEF procurou trabalhar em equipa, apoiando-se mutuamente entre si, sendo que era nesta fase notória a capacidade de transmitir expectativas acerca do futuro, manifestando os alunos mais confiança, controlo do stress e predisposição para a resolução conjunta dos conflitos vivenciados. Estas sessões ocorreram no anfiteatro exterior.

Número de sessões	Competências desenvolvidas	Dinâmicas desenvolvidas	Avaliação dos alunos da turma CEF
1 sessão (06/05/2011)	Sessão final	Na última sessão os técnicos do GPS procederam a um balanço do trabalho desenvolvido optando por: -balanço expetativas iniciais e metas alcançadas; -exploração de imagens. -conversa, diálogo interativo e reflexão;	Os alunos da turma CEF manifestaram a sua satisfação por terem participado no programa e, de uma forma geral, consideraram que o mesmo foi importante para a criação do espírito de grupo/turma, permitindo que todos trabalhassem em conjunto para atingirem a mesma meta, a saber: concluir a parte curricular do curso. Ademais, realçaram o reforço da autoestima, assim como o desenvolvimento de sentimentos de confiança que afirmaram não reconhecer inicialmente. Por sua vez, referiram a utilização das competências adquiridas no programa no contexto de sala de aula, afirmando que tinham possibilitado a adoção de diferentes posturas face a situações menos positivas. Por último, consideraram que o programa seria importante para o futuro, denotando tristeza perante a sua conclusão. Foi referida a aluna L, revelando a turma desgosto pelo caminho escolhido por aquela. Tal como já sucedera anteriormente a DT foi convidada a participar, sendo que manifestou a sua satisfação pelo percurso percorrido por cada um deles, lembrando-os individualmente das suas enormes potencialidades e enquanto grupo/turma. os técnicos do GPS agradeceram a participação da turma, congratulando-os pelo trabalho desenvolvido.

Anexo XXVI – Lista dos Debates Realizados e Assuntos Abordados.

Data	Questões abordadas	Observações
07/10/2011	Atitudes e comportamento da turma CEF	A DT propôs que fossem abordadas as atitudes e comportamento da turma CEF para que os alunos dialogassem acerca da questão. Embora muito barulhentos e sem respeitar a sua vez de falar, os alunos concluíram que eram necessárias mudanças, apontando a falta de pontualidade, assiduidade, postura e comportamentos incorretos.
14/10/2011	Participação desorganizada da turma CEF	Com base na reunião intercalar de CT a DT sugeriu que fosse debatida a participação em sala de aula da turma, assim os alunos foram orientados de modo a caracterizarem a forma desorganizada como participavam. Nesse sentido, foram referidas as desvantagens desse tipo de participação. Os alunos revelaram desorganização durante o debate.
21/10/2010	Preferências dos alunos para a realização dos Estágios de Formação Profissional	A DT pediu aos alunos que indicassem quais os estágios que gostariam de realizar, justificando os motivos da sua escolha e enquadrando-os nos moldes do curso CEF que frequentavam. Os alunos L e Q não manifestaram qualquer interesse.
28/10/2010	Discussão da criação de um projeto para a comunidade. Falta de assiduidade e pontualidade do aluno B.	Perante o sentimento de exclusão face à comunidade vivenciado pela maioria dos alunos da turma CEF, foi sugerida a criação de um projeto para a comunidade, sendo que foram delineadas algumas ideias orientadoras. Os alunos revelaram interesse e alguma iniciativa.
25/11/2010	Viagem de finalistas	Os discentes manifestaram interesse em realizar uma viagem de finalistas, embora considerassem que era impossível devido a motivos financeiros e pelo facto de as turmas CEF nunca terem integrado este tipo de iniciativas. A DT informou aos alunos que obteriam certamente toda a colaboração do Órgão de Gestão e que o maior entrave seria o económico. Não lhes foi garantida a realização da referida viagem, mas foi-lhes indicado que era possível trabalharem juntos de modo a tentarem atingir esse objetivo. Foi decidido que seria solicitada autorização para realização de um cabaz de natal e venda de bolos caseiros.
09/12/2010	Comportamento inadequado da turma e falta de assiduidade	Perante esta situação verificada no caso da maioria dos alunos, esta questão foi abordada, tendo os alunos sido alertados para a gravidade das suas atitudes. Os alunos revelaram preocupação.
17/12/2010	Balanço da avaliação do 1º período e das sessões dinamizadas pela enfermeira do Centro de Saúde	A DT solicitou aos alunos que fizessem um balanço do trabalho desenvolvido ao longo do 1º período, tendo estes referido aspetos individuais a melhorar. Por sua vez, os alunos transmitiram a sua opinião sobre as seis sessões realizadas com a enfermeira, sendo que revelaram satisfação e, de um modo geral, afirmaram que não tinha sido fácil determinada exposição, embora tenham reconhecido a sua importância.
06/01/2011	Comportamento inadequado do aluno H. Falta de pontualidade dos alunos F e B e assiduidade da aluna L.	Os alunos H, F, B e L confirmaram o não cumprimento das regras definidas, comprometendo-se a alterar a situação. Os restantes alunos da turma, incentivaram os colegas a esforçarem-se. Foi da iniciativa da turma este debate.
13/01/2011	Opinião dos alunos do Programa “Escol(h)a”. Falta de empenho do aluno B.	Os alunos manifestaram a sua satisfação por integrarem o programa, reforçando o sentido de união verificado na turma. Foi abordado a falta de empenho do aluno B, o qual afirmou que poderia empenhar-se mais. Os outros alunos informaram a DT da sua intenção de ajudar o colega.

Data	Questões abordadas	Observações
20/01/2011	Comportamento inadequado do aluno C. Falta de assiduidade da aluna L.	O aluno C refletiu acerca do seu comportamento e em conjunto com a restante turma enumerou as vantagens de adotar outra postura; A aluna L manifestou interesse em empenhar-se mais e em ser assídua, sendo que os seus colegas disponibilizaram-se para a ajudar.
27/01/2011	Falta de pontualidade do aluno B. Balanço do projeto <i>Cyberspot</i> .	O aluno B foi alertado pelos colegas para a sua falta de pontualidade e alertado pelos mesmos para a urgência em mudar a sua atitude. O aluno não fez nenhum comentário. Foi feito o balanço do projeto <i>Cyberspot</i> , o qual foi considerado positivo. Os alunos refletiram acerca dos aspetos a melhorar, tendo sido aconselhados pela DT a terem uma participação mais ativa. A abordagem da situação do aluno B foi da iniciativa da turma.
03/02/2011	Comportamento inadequado do aluno Q e falta de empenho na realização das tarefas	A turma alertou o aluno Q para a consequência das suas atitudes, informando-o que estava em causa a conclusão do curso. Aquele afirmou que iria modificar o seu comportamento. Debate da iniciativa da turma.
10/02/2011	Estágios de Formação Profissional: - expectativas e receios dos alunos.	Foi estabelecido um debate que visou a troca de opiniões entre os alunos da turma CEF a fim de conversarem acerca de questões relacionadas com os estágios. Todos os alunos indicaram quais as suas expectativas e maiores receios, a saber:- possibilidade de ter um emprego; incapacidade em realizar as tarefas propostas; inadaptação ao local de estágio. Estas e outras questões foram desmistificadas pela DT.
14/02/2011	Projeto <i>Cyberspot</i> : modificações a realizar.	Perante as situações vivenciadas no projeto, foi realizado um debate que visava a identificação das alterações a realizar. Os alunos tiveram uma atitude bastante ativa, fornecendo sugestões. Este debate foi da iniciativa da DT.
28/02/2011	Projeto <i>Cyberspot</i> : efeito das modificações realizadas. Balanço do projeto <i>Schooling Perspectives</i> .	Procedeu-se a um balanço do projeto <i>Cyberspot</i> , tendo os alunos considerado que poderiam melhorar ainda mais a sua participação. Quanto ao projeto <i>Schooling Perspectives</i> a DT informou os alunos das vantagens de trabalharem colaborativamente, pelo que os alunos A, M e H indicaram que talvez fosse benéfico para a turma. Os restantes alunos não indicaram a sua opinião.
10/03/2011	Falta de pontualidade do aluno B e de assiduidade da aluna L	Este debate foi sugerido pela turma, sendo que os alunos revelaram preocupação perante a situação dos alunos B e L e procuraram incentivá-los.
17/03/2011	Pintura do mural do espaço exterior	Na sequência da realização de sessões do programa Escol(h)a os alunos manifestaram interesse em contribuir para a resolução de problemas verificáveis na escola. Assim, através deste debate a turma elaborou uma proposta que visava a pintura de uma parede que se encontrava escrita com frases e desenhos impróprios., a qual foi entregue no Órgão de Gestão.
24/03/2011	Comportamento inadequado do aluno H. Falta de assiduidade do aluno Q.	Este debate foi da iniciativa dos alunos, os quais revelaram preocupação pela situação dos colegas e interesse em ajudar. O aluno H mostrou disponibilidade em modificar o seu comportamento. Mas, o aluno Q não revelou preocupação face à situação.
01/04/2011	Balanço do projeto <i>Cyberspot</i> e da avaliação do segundo período.	Este debate foi da iniciativa da DT, pelo que os alunos afirmaram que tinha havido uma evolução positiva do projeto e da avaliação de 2º período. Segundo estes os alunos B e Q tinham que esforçar-se mais e lamentaram a situação de abandono escolar da aluna L.
28/04/2011	Balanço do projeto <i>Schooling Perspectives</i>	A DT solicitou aos alunos que fizessem um balanço do trabalho desenvolvido, congratulando-os pelo empenho demonstrado. Os alunos na sua generalidade salientaram as dificuldades iniciais e relutância em colaborar, mas afirmaram que tinha sido importante para todos e para a turma.
05/05/2011	Recomendações para os estágios profissionais e esclarecimentos sobre a PAF	A DT forneceu recomendações aos alunos, nomeadamente ao nível da pontualidade, assiduidade e comportamento e relativamente à defesa da PAF. Os alunos colocaram várias questões àquela e manifestaram satisfação por terem concluído esta etapa.

Anexo XXVII – Planificação e Avaliação Semanal do Projeto *Cyberspot*⁹

Semana de 24/01/2011 a 28/01/2011

Data	Descrição das atividades realizadas		Avaliação dos alunos da turma CEF	Avaliação dos alunos das restantes turmas
25/01/2011	13:15 14:05	Inauguração do espaço: - apresentação das regras a cumprir na espaço e formas de funcionamento.	A planificação da atividade foi feita pela turma mediante orientação dos docentes. A turma CEF esteve toda presente durante este bloco de 45 minutos e foi visível o entusiasmo quando apareceram os primeiros alunos de outras turmas. Os alunos B e Q apresentaram algum nervosismo aquando da dinamização das atividades de inauguração, nomeadamente por serem os responsáveis pela apresentação das regras e funcionamento do espaço, porém foram auxiliados por outros alunos da turma que se encontravam presentes. Alguns alunos da turma solicitaram a confirmação das suas afirmações aos docentes de LI, CMA e OPM que se encontravam presentes. Os alunos não alertaram as turmas presentes para o facto de estarem a falar muito alto e ao mesmo tempo, essa indicação foi dada pelos docentes. Assim os alunos da turma CEF foram posteriormente alertados para a urgência de serem eles a assegurar o cumprimento das regras do RI.	Os alunos presentes revelaram interesse e curiosidade pelas informações vinculadas. Todavia, não mantiveram um comportamento adequado durante todo o tempo, falando constantemente e muito alto. Estes foram alertados pelos docentes presentes para a importância de manterem uma postura e comportamentos adequados mesmo não estando no espaço de sala de aula.
	14:05 14:50	Sessão de música <i>Hip Hop</i> e visualização dos videoclips.	Os alunos B e Q não conseguiram proceder de imediato à visualização e audição dos vídeos musicais selecionados, necessitando da ajuda dos docentes. Toda a turma foi alertada para a necessidade de verificarem previamente o bom funcionamento do material a utilizarem nas sessões. A salientar a seleção adequada de músicas e respetivos videoclips, sendo que os mesmos foram previamente visualizados pelos docentes. Porém, a escolha de um só tipo de músicas foi sugestão dos docentes. Estiveram presentes alunos que não tinham estado no primeiro bloco, pelo que os alunos da turma CEF foram aconselhados pelos docentes a explicarem as regras de funcionamento a esses alunos, foi-lhes também indicado que o deveriam fazer durante toda a semana.	Os alunos presentes mantiveram uma postura e comportamentos adequados, ouvindo e visualizando a seleção da turma CEF e mantendo conversas informais acerca do que observavam. Os alunos que compareceram pela primeira vez não interromperam a atividade que se desenrolava, tendo respeitado as indicações dos alunos da turma CEF.

⁹ Foram selecionadas três planificações semanais ilustrativas do projeto *Cyberspot* de um total de onze semanas, a saber: planificação inicial, intermédia e final.

Data	Descrição das atividades realizadas	Avaliação dos alunos da turma CEF	Avaliação dos alunos das restantes turmas
27/01/2011	11:45 12:30	Os alunos V e C iniciaram a atividade explicando as regras do torneio a realizar, tendo sido claros nas informações transmitidas. Mantiveram uma postura e comportamento adequados, embora denotassem algum nervosismo, responderam de forma adequada às questões que lhes foram colocadas. Perante os alunos que não manifestaram interesse em participar, indicaram uma alternativa, isto é, a visualização de um filme. Note-se que os alunos da turma CEF em colaboração com os docentes fizeram uma seleção cuidada nesse sentido e que esta foi uma alternativa encontrada antes da realização da atividade. Todos os alunos da turma CEF estiveram presentes. A iniciativa de realizar um torneio de damas foi dos docentes, os quais auxiliaram os alunos na definição das regras. Os alunos H e L procederam ao registo dos resultados do torneio e registaram o nome dos alunos que visualizaram o filme para que estes pudessem concluir esta atividade posteriormente.	A maioria dos alunos presentes revelou interesse em participar no torneio, sendo que colocam questões aos alunos da turma CEF. Os alunos que não manifestaram interesse aceitaram a sugestão da turma CEF.
	12:30 13:15		
28/01/2011	13:15 14:05	Os alunos deram continuidade ao torneio, porém tiveram dificuldade em orientar a atividade dado um maior número de alunos presentes, pelo que foi necessária ajuda por parte dos docentes. Esta situação gerou alguma confusão e barulho, assim, foi sugerido aos alunos que procedessem à divulgação atempada da realização de torneios e respetivas regras, solicitando a inscrição prévia no torneio a fim de organizarem adequadamente a atividade. Não se verificou necessária nenhuma atividade alternativa e a atividade desenvolvida ocupou os 90 minutos ao contrário do que a turma CEF tinha previsto. Verificam-se ainda momentos durante os quais os alunos responsáveis não conseguiram desenvolver a atividade devido à confusão gerada, pelo que os docentes auxiliaram a resolver a situação.	Os alunos presentes revelaram alguma impaciência perante a confusão verificada. Houve alunos que desistiram da participação no torneio.
	14:05 14:50		

Semana de 21/03/2011 a 25/03/2011

Data	Descrição das atividades realizadas		Avaliação dos alunos da turma CEF	Avaliação dos alunos das restantes turmas
22/03/2011	13:15 14:05	Sessão de jogos de tabuleiro diversos	A turma CEF afixou previamente as sessões a realizar ao longo desta semana, efetuando as inscrições necessárias, exceto as do torneio de dardos que haviam sido realizadas na semana transata. Verificou-se um problema comportamental com um dos alunos participantes, o qual apesar dos constantes avisos dos alunos B e Q insistia em perturbar as atividades. A situação foi resolvida pelo aluno B, sendo que este convidou o mencionado discente a acompanhá-lo ao espaço exterior ao monobloco para conversarem, período durante o qual o aluno B lembrou as regras a seguir e informou que o incumprimento das mesmas impossibilitaria a presença no <i>Cyberspot</i> . O discente participante regressou ao monobloco e não se verificou mais nenhum problema com o mesmo.	Com exceção de um aluno que revelou um comportamento e postura inadequados durante uma parte da sessão, os restantes alunos cumpriram as regras estabelecidas e empenharam-se na realização das atividades propostas.
	14:05 14:50	Conclusão do torneio de dardos	Seguindo os mesmos parâmetros, os alunos responsáveis conduziram de forma organizada o final do torneio, tendo procedido à afixação dos resultados.	Os alunos manifestaram interesse pelo torneio realizado e cumpriram as indicações dadas pelos alunos da turma CEF.
24/03/2011	11:45 12:30	Sessão de xadrez	Os alunos da turma CEF sugeriram a realização de uma sessão de xadrez dado terem-se apercebido de que apesar de manifestarem interesse os alunos participantes apresentavam alguma insegurança na realização deste jogo específico. A sessão decorreu normalmente.	Os alunos revelaram insegurança ao longo de toda a sessão, apesar de satisfeitos por estarem a aprender as regras do referido jogo.
	12:30 13:15	Sessão de música Brasileira e visualização de vídeos	A turma CEF procedeu à seleção atempada das músicas e vídeos correspondentes. Os alunos H e L verificaram previamente o equipamento a utilizar. A sessão decorreu normalmente, porém o chão do monobloco estava cheio de areia e os alunos solicitaram uma vassoura para o limparem.	Os alunos presentes revelaram interesse ao longo da sessão e apresentaram um comportamento adequado.
25/03/2011	13:15 14:05	Sessão de jogo de quatro em linha	Os alunos da turma CEF procederam à organização da sessão de forma correta, não se tendo verificado qualquer incidente ao longo da sessão.	Os alunos apresentaram empenho ao longo da realização da sessão.
	14:05 14:50	Sessão de jogo de damas	Os alunos responsáveis orientaram adequadamente a sessão, não se tendo verificado qualquer anomalia.	Os alunos participantes revelaram satisfação e interesse.

Semana de 02/05/2011 a 09/05/2011

Data	Descrição das atividades realizadas		Avaliação dos alunos da turma CEF	Avaliação dos alunos das restantes turmas
03/05/2011	13:15 14:05	Sessão de jogos de tabuleiros diversos	Os alunos da turma CEF procederam à afixação atempada das sessões a realizar. Ao longo desta sessão foram selecionados os jogos de tabuleiro mais utilizados ao longo da duração do projeto. Note-se que com a conclusão do projeto os alunos da turma CEF devolveram todos os jogos de tabuleiro que tinham sido emprestados por colegas de outras turmas.	Os alunos presentes revelaram interesse e empenho ao longo da sessão.
	14:05 14:50			
05/05/2011	11:45 12:30	Sessão de música diversa e visualização de vídeos	Os alunos da turma CEF selecionaram previamente algumas das músicas e vídeos utilizados ao longo do projeto, procedendo à verificação atempada do material a utilizar. A sessão decorreu normalmente, tendo os alunos responsáveis organizado a mesma de forma adequada.	Os alunos manifestaram satisfação durante toda a sessão.
	12:30 13:15			
06/05/2011	13:15 14:05	Sessão de dardos	Os alunos da turma CEF selecionaram os dardos de entre os torneios realizados anteriormente. A sessão decorreu normalmente e não se verificou qualquer incidente. Foi notória alguma tristeza por parte dos alunos CEF perante a conclusão do projeto, sendo que é também de assinalar a satisfação dos discentes face aos resultados obtidos.	Os alunos presentes respeitaram as regras definidas.

Anexo XXVIII – Planificação e Avaliação do Projeto *Schooling Perspectives*¹⁰

Método Cooperativo	Módulo	1º Período
Círculos concêntricos	Padrões de vida	10 sessões de 90 minutos
		(implementação do método nos 15 minutos iniciais da aula)

Competências sociais

- falar um de cada vez;
- partilhar os materiais;
- persistir na tarefa;
- pedir ajuda.

Competências cooperativas

- escutar os outros;
- esperar pela sua vez;
- respeitar a pessoa que fala;
- partilhar ideias;
- respeitar as regras.

Competências cognitivas

- utilizar conhecimentos básicos da Língua Inglesa em situações concretas de aprendizagem;
- revelar compreensão acerca do módulo abordado.

Interdependência positiva

(com base nos objetivos definidos)

- aprender os conteúdos abordados e assegurar-se que todos os elementos do grupo o conseguem fazer;
- partilhar os recursos disponíveis.

Objetivos das atividades

- identificar alguns tipos de textos;
- relacionar textos com imagens;
- compreender textos curtos e simples;
- escrever textos simples e curtos;
- enumerar rotinas diárias, produtos alimentares e principais refeições;

Recursos materiais

- Revistas, panfletos, fichas de trabalho, *CDS/Leitor CDS*, *DVDs/Leitor de DVDs*, TV, Computador, quadro, caderno diário e ligação à internet.

Grupos

Formar grupos de 2 alunos, colocados em círculo interior e exterior que roda para que todos os alunos troquem informações.
Após os 15 minutos iniciais, os alunos trabalham em pares o resto da aula (A e H; B e S; V e L; M e Q; F e C), mas sem que sejam atribuídos papéis.

¹⁰ Foram selecionadas três planificações de um total de cinco, a saber: inicial, intermédia e final.

Procedimentos

Docente – ajuda os alunos a desenvolver a competência social, ajuda os alunos a refletir acerca da competência social, distribuí as tarefas, incentiva os pares a desempenharem papéis sem que os mesmos se aperceba, define a forma de apresentação do trabalho realizado e distribui os temas e aspetos da Língua Inglesa a abordar pelos grupos, a saber:

-rotinas diárias, produtos alimentares, refeições e preferências;

- verbos regulares, nomes contáveis e não contáveis.

Alunos/grupos – refletem através dos círculos concêntricos acerca do trabalho desenvolvido na aula anterior, realizam e apresentam em pares as tarefas propostas com base nas indicações da docente.

Avaliação final

Durante as sessões realizadas a docente iniciou as mesmas auxiliando os alunos a refletirem acerca do trabalho desenvolvido na aula transata com recurso aos círculos concêntricos. Verificou-se uma grande confusão e desorganização por parte dos alunos nas primeiras cinco sessões e notou-se que os alunos M, L, B, Q e H participavam na atividade sem empenho e dedicação. Porém, nas últimas cinco sessões ocorreram melhorias ligeiras, a saber: os alunos não falavam todos ao mesmo tempo e já conseguiam escutar os colegas e respeitar a sua vez de falar, mas denotaram dificuldades em partilhar ideias e em persistir na tarefa com autonomia, na verdade, fizeram-no algumas vezes devido a incentivo de colegas. Os alunos M e H evidenciaram melhorias significativas, enquanto os alunos B, L e Q continuaram a manifestar alguma resistência.

Quanto à realização das tarefas em pares, a docente circulou pelos grupos, dando indicações frequentes e auxiliando-os na concretização das tarefas, pelo que se aferiu que:

Grupo A e H – Os alunos revelaram alguma dificuldade em trabalharem em pares nas 6 sessões iniciais, porém nas restantes perceberam que seria vantajoso este tipo de trabalho, verificando-se algum esforço nas restantes sessões em concretizarem as tarefas propostas e colaborarem. Tiveram dificuldade em aceitar a opinião do par e em partilhar os recursos. Não concluíram todas as atividades propostas e entregaram o portefólio incompleto.

Grupo B e S – Os alunos revelaram dificuldade em trabalhar em pares, embora tenham respeitado algumas vezes as opiniões do par e partilhado recursos. Concluíram com dificuldade as tarefas propostas e nem sempre o fizeram corretamente. Apenas a aluna S entregou o portefólio.

Grupo V e L – Os alunos tiveram grande dificuldade em trabalhar em pares ao longo das dez sessões, na realidade, o aluno V realizou todas as tarefas praticamente sozinho e a aluna L não demonstrou qualquer empenho e interesse, só colaborava quando lhe era solicitado pela docente, mantendo-se calada e sem participar na realização das tarefas. Apenas o aluno V entregou o portefólio, embora não o tenha feito dentro do prazo estabelecido.

Grupo M e Q – Nas primeiras quatro sessões os alunos não realizaram adequadamente as tarefas propostas devido à dificuldade em trabalharem em pares. Nas restantes sessões verificou-se um ligeiro esforço em concluírem as tarefas, essencialmente da parte da aluna M, sendo que só ela entregou o portefólio e atempadamente.

Grupo F e C – Os alunos tentaram respeitar as opiniões um do outro e trabalharem em pares. Apesar das dificuldades evidenciadas, concluíram grande parte das atividades propostas. Entregaram os portefólios incompletos e fora do prazo definido.

Atribuição de recompensas

A docente sublinhou o percurso percorrido por cada par, alertando-os para as competências sociais trabalhadas. Não foi nesta fase atribuída nenhuma recompensa.

Método Investigando em grupo	Módulo O ambiente e o consumo	2º Período 10 sessões de 90 minutos
--	---	---

Competências cooperativas

- entreajudar;
- escutar os outros,
- partilhar ideias;
- partilhar recursos;
- respeitar as regras.

Competências cognitivas

- pesquisar, selecionar e organizar informação transformando-a em conhecimento mobilizável;
- utilizar conhecimentos básicos da Língua Inglesa em situações concretas de aprendizagem;
- revelar compreensão acerca do módulo abordado.
- usar adequadamente o código escrito da Língua Inglesa.

Pré-requisitos

- mobilizar conhecimentos anteriores acerca da Língua Inglesa.

Interdependência positiva

(com base nos objetivos definidos)

- aprender os conteúdos abordados e assegurar-se que todos os elementos do grupo o conseguem fazer;
- partilhar os recursos disponíveis.

Objetivos das atividades

- reconhecer características de diferentes tipos de texto;
- compreender textos simples e curtos relacionados com o módulo;
- identificar informação específica em textos de suporte variado;
- escrever textos simples e curtos;
- identificar os principais recursos naturais da atualidade e formas de preservar o ambiente;
- descrever diferentes hábitos e rotinas de consumo;
- exprimir pontos de vista sobre hábitos de consumo e questões ambientais;
- distinguir diversos tipos de consumo;
- identificar algumas das consequências do consumismo no meio ambiente.

Recursos materiais

- Revistas, panfletos, fichas de trabalho, CDS/Leitor CDS, DVDs/Leitor de DVDs, TV, Computador, quadro, caderno diário, ligação à internet e dicionários monolíngues de Língua Inglesa.

Grupos

Formar 3 grupos: 2 com 3 elementos e 1 com 4 elementos.

Grupo 1 : Alunos F, V e C.

Grupo 2 : Alunos A, L e H.

Grupo 3: Alunos Q, B, M e S.

Os grupos com 3 elementos desempenham os papéis de facilitador, representante do grupo e gestor de recursos. No grupo com 4 elementos existirá um mediador. A cada aula os papéis alternam-se no grupo.

Procedimentos

Docente – distribui os temas e aspetos da Língua Inglesa a abordar pelos grupos, a saber:

-recursos naturais, problemas ambientais, animais em vias de extinção, estilos de vida alternativos e hábitos de consumo;

- modo imperativo, nomes coletivos, verbos modais e *time clauses*.

Alunos/grupos – definem as questões a abordar na investigação, organizam e dividem o trabalho a realizar, definem como irão apresentar o trabalho desenvolvido à turma, organizam individualmente os seus portefólios, realizam individualmente um trabalho final, preenchem as grelhas finais de autoavaliação individual e de grupo.

Docente e representante do grupo – definem a forma e data de apresentação do trabalho desenvolvido por cada grupo à turma e negociam os critérios de avaliação.

Avaliação final

Ao longo das sessões o docente orientou, auxiliou e forneceu sugestões aos grupos. Procedeu em todas as sessões à explicação das atividades a realizar, abordando sempre os conteúdos abordados antes e após a realização das tarefas. Apontou o desempenho de cada aluno e de cada equipa e procedeu à avaliação final do trabalho de grupo e individual.

Grupo 1 : O grupo revelou grandes dificuldades na definição das questões a investigar, não conseguiram organizar e dividir o trabalho de forma autónoma e solicitaram sugestões à docente para a apresentação do trabalho realizado. Concluíram atempadamente as suas tarefas e procederam à sua apresentação com alguma dificuldade. Todos os alunos organizaram o seu portefólio, tendo o aluno C apresentado grande dificuldade. Realizaram uma ficha de avaliação final, sendo que os alunos F e C fizeram-no com dificuldade. Os alunos assumiram os papéis definidos, mas só o aluno V conseguiu desempenhar alternadamente os mesmos e sem dificuldade. Procederam adequadamente à reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo e individualmente. Apesar das dificuldades individuais e de equipa evidenciadas, revelaram empenho e dedicação, não se verificando incumprimento de regras.

Grupo 2 : O grupo apresentou grandes dificuldades em trabalhar em conjunto, na verdade, verificou-se uma enorme discrepância de opiniões entre os alunos A e H e a aluna L nunca manifestou a sua opinião, foi necessária a intervenção da docente a fim de relembrar aos discentes os papéis desempenhados. Com efeito, nas últimas sessões verificaram-se melhorias quer ao nível das decisões do grupo quer na concretização das tarefas propostas, tendo os alunos A e H procurado incluir a aluna L nas decisões do grupo. Porém não concluíram todas as suas atividades atempadamente e necessitaram de fazê-lo no período não letivo. Assim, realizaram a apresentação do seu trabalho para a turma e verificou-se que os alunos tinham feito um esforço para concretizar as tarefas. Os alunos A e H procederam à entrega do portefólio, mas o mesmo não sucedeu com a aluna L. Refletiram com dificuldade sobre o trabalho realizado e nem sempre cumpriram as regras estabelecidas.

Grupo 3: O grupo revelou bastante empenho na realização das tarefas propostas e procurou sempre superar as suas dificuldades, auxiliando-se uns aos outros. Assim, definiram adequadamente as questões da investigação, organizaram e dividiram o trabalho. Porém, os alunos B e Q nem sempre cumpriram os seus papéis e as alunas M e S tiveram que realizar algum do trabalho a eles destinado. Terminaram atempadamente o trabalho e na apresentação as alunas M e S revelaram grande à-vontade. Os alunos B e Q não concluíram esta etapa do seu portefólio, o que não sucedeu com as alunas M e S. Todos os alunos refletiram pertinentemente sobre o trabalho desenvolvido, exceto o aluno Q que revelou um total desfasamento face ao que realizou e afirmou ter feito. O aluno B apresentou graves dificuldades na mobilização de conhecimentos básicos da Língua Inglesa.

Atribuição de recompensas

A docente elogiou o desempenho de cada grupo e acentuou as melhorias verificadas. Procedeu-se à avaliação do trabalho desenvolvido segundo os critérios da disciplina. Por terem concluído as tarefas de grupo os alunos visualizaram um filme escolhido pelos próprios e pela docente.

Método Aprendendo juntos	Módulo Cidadania e Línguas	2 e 3º Período 8 sessões de 90 minutos
------------------------------------	--------------------------------------	--

Competências cooperativas

- entreajudar;
- partilhar recursos;
- encorajar para trabalhar com empenho;
- dar mutuamente *feedback*;
- demonstrar motivação;
- respeitar as regras.

Competências cognitivas

- relacionar informação de fontes diversas, sintetizando-a de modo claro e coerente;
- usar conhecimentos básicos da Língua Inglesa em situações concretas de aprendizagem;
- revelar compreensão acerca do módulo abordado.
- utilizar adequadamente o código escrito e oral da Língua Inglesa.

Pré-requisitos

- mobilizar conhecimentos acerca da Língua Inglesa adquiridos anteriormente.

Interdependência positiva

(com base nos objetivos definidos)

- aprender os conteúdos abordados e assegurar-se que todos os elementos do grupo o conseguem fazer;
- partilhar os recursos disponíveis;
- reforçar os papéis desempenhados.

Objetivos das atividades

- descrever características de diferentes tipos de textos;
- compreender textos variados no âmbito da temática em questão;
- escrever textos claros e variados;
- exprimir-se de forma clara, apresentando os seus pontos de vista;
- enumerar direitos e deveres numa sociedade multicultural;
- exprimir opinião sobre o papel da Língua Inglesa enquanto instrumento de comunicação intercultural;
- descrever as vantagens e desvantagens de uma língua globalizante;
- caracterizar a diversidade cultural na comunidade onde vive;

Recursos materiais

- Revistas, panfletos, fichas de trabalho, *language cards*, *CDS/Leitor CDS*, *DVDs/Leitor de DVDs*, TV, Computador, quadro, caderno diário, ligação à internet e dicionários monolíngues de Língua Inglesa.

Grupos

Formar novamente grupos de 2 alunos, que reúnem uma vez em cada sessão (A e H; B e S; V e L; M e Q; F e C). Desempenham alternadamente os papéis de verificador e secretário. Foi necessário alterar a formação de grupos devido à ausência da aluna L, assim, um grupo passou a ter 3 elementos, desempenhando um dos alunos o papel de facilitador. (M, Q e V).

Procedimentos

Docente – indica os objetivos das atividades, toma decisões quanto à formação dos grupos, distribui os papéis a desempenhar pelos alunos, expõe os conteúdos, explica as tarefas a realizar e avalia. Foram abordados os seguintes temas e aspetos da Língua Inglesa:

-países e nacionalidades, países de expressão inglesa, cidadão global, vantagens e desvantagens de uma língua global e diversidade cultural.

- expressões inglesas, *British English* e *American English*, verbos regulares e irregulares e pronomes.

Alunos/grupos – realizam as tarefas propostas, desempenham alternadamente os papéis e refletem sobre o trabalho feito.

Avaliação final

Ao longo das sessões a docente seguiu de perto o trabalho dos alunos, circulando pela sala e intervindo quando preciso. Realizou a avaliação coletiva dos grupos, promovendo a reflexão de todos e assinalando o trabalho desenvolvido individualmente por cada um dos alunos.

Grupo A e H – Os alunos continuaram a manifestar dificuldades na concretização de algumas tarefas e solicitaram a ajuda da docente. Contudo, verificou-se que procuraram auxiliar-se mutuamente na resolução dos problemas. Não evidenciaram dificuldades na alteração de papéis e mais uma vez entregaram o portefólio dentro do prazo definido e revelaram sentido de responsabilidade e de alguma autonomia na reflexão acerca do trabalho realizado.

Grupo B e S – Os alunos continuaram a revelar empenho na concretização das tarefas propostas, apesar das grandes dificuldades evidenciadas pelo aluno B. A aluna S apresentou melhorias ligeiras na utilização do código oral. Continuou a ser notório espírito de colaboração entre os dois alunos, sendo que ambos entregaram atempadamente os portefólios. Verificaram-se melhorias na reflexão feita acerca do trabalho desenvolvido.

Grupo M, Q e V – Apesar de ser um grupo constituído por 3 elementos, todos os seus membros desempenharam corretamente os papéis definidos, embora o aluno Q nem sempre o tenha feito com empenho. Todos os alunos entregaram os portefólios e verificou-se colaboração entre os membros do grupo, na verdade, os alunos M e V incentivaram constantemente o aluno Q para que este realizasse as suas tarefas e elaborasse o seu portefólio. Na reflexão final continuou a verificar-se um total desfasamento no caso do aluno Q entre o que afirmou e o que efetivamente realizou.

Grupo F e C – Os alunos continuaram a denotar dificuldades na realização de algumas tarefas, embora tenham solicitado menos vezes a ajuda da docente. Continuaram a colaborar na resolução dos problemas e a auxiliar-se mutuamente. Apresentaram dentro do prazo estipulado os portefólios e refletiram convenientemente sobre o trabalho realizado.

Atribuição de recompensas

A docente acentuou as melhorias evidenciadas pela turma e congratulou os alunos pelo trabalho desenvolvido. Os alunos solicitaram uma aula livre como recompensa, tendo a docente acordado.

Anexo XXIX – Planificação e Avaliação do “Projeto Intervenção junto das Famílias”¹¹

Período	Reuniões coletivas de EE	Reuniões individuais com EE	Contatos por telefone e carta	Reuniões de CT com o representante dos EE
1º período	Realizaram-se duas reuniões coletivas com os EE dos alunos da turma CEF, a saber: reunião de apresentação no início do período e reunião de final do período. Na primeira compareceram três EE (alunos B, C e Q) e na segunda apenas um (aluno C). Não obstante todos os EE foram convocados via caderneta, com destacável de confirmação de presença, não tendo procedido à confirmação ou não da sua presença. Note-se que na primeira reunião realizada foram eleitos os Representantes dos EE (alunos B e C) e apesar de estar um número reduzido de EE, os restantes tomaram conhecimento através da DT de quem eram aqueles. Em ambas as reuniões a DT de turma contactou todos os EE que não estiveram nas reuniões, disponibilizando-se para reunir com os mesmos num outro horários, pelo que foram agendadas reuniões individuais.	Dos EE convocados para reunião individual três (alunos F, V e S) não compareceram inicialmente, sendo que um deles (EE do aluno S) confirmou a sua presença, embora não tenha depois estado presente, e os dois restantes apresentaram motivos válidos para não terem comparecido. Contudo, não informaram a DT acerca da situação. Estes EE foram novamente contactados via telefone, sendo que dos três apenas um (o aluno S) não compareceu após nova convocatória, embora tenha novamente confirmado a presença numa nova data. Neste período, nenhum EE manifestou iniciativa em reunir com a DT.	Todos os EE de educação foram convocados telefonicamente ao longo do período por diversos motivos, a saber: - confirmação de dados constantes dos processos dos alunos; - solicitação de documentos diversos; - convocação para reunião individual após ausência na reunião coletiva; - marcação de nova reunião individual perante ausência na primeira; - pedido de esclarecimento perante a ausência dos alunos; - solicitação atempada de justificação de faltas e reforço dos prazos para o efeito; - fornecer informações relativas a atitudes comportamentais dos alunos; - documentação relativa à alteração do EE do aluno H. Não houve necessidade de efetuar nenhum contato por carta registada. Foi ponderada essa hipótese no caso concreto do EE do aluno S, porém após novo contato aquele comprometeu-se a comparecer na escola no início do segundo período.	Foram durante este período realizadas duas reuniões (intercalar e de final de período) em que foi solicitada a presença do representante efetivo e suplente dos EE, sendo que nenhum compareceu às mesmas. Saliente-se que foi feita convocatória formal, não tendo sequer aqueles confirmado ou não a sua presença.

¹¹ Foram selecionadas as planificações do 1º e 3º períodos.

Período	Reuniões coletivas de EE	Reuniões individuais com EE	Contatos por telefone e carta	Reuniões de CT com o representante dos EE
3º período	Foi realizada uma reunião coletiva de final de período. Os EE dos alunos M, B, L, F e S não compareceram. Porém, o EE do aluno F avisou com antecedência que não poderia estar presente, pelo que foi agendada nova data e realizada reunião individual. Os restantes EE que não estiveram na reunião foram contactados telefonicamente, mas não compareceram para nova reunião.	Após diversos contatos telefónicos foi marcada uma reunião com o EE do aluno B para solucionar a ausência do referido aluno no estágio, porém o EE não compareceu. Realizou-se uma reunião individual com o EE do aluno Q a fim de esclarecer situações relacionadas com o estágio profissional/comportamento do aluno. Foi agendada uma reunião individual com o EE do aluno F no final do período a pedido do mesmo a fim de dar conhecimento do trajeto do aluno e consequente avaliação. Não se verificou iniciativa por parte de nenhum EE para reunir individualmente com a DT.	Foram estabelecidos diversos contatos telefónicos de acordo com os seguintes assuntos: - sensibilização junto dos EE para o Plano Anual de Atividades da Turma e para o trajeto educativo dos alunos; - não comparência do aluno B ao estágio e consequente marcação de reunião individual do aluno; - esclarecimento de situações relacionadas com o estágio/comportamento do aluno Q; - comunicação da data de realização da PAF; - convocação de reuniões individuais; Não houve necessidade de efetuar contatos via carta registada.	Realizou-se uma reunião de CT à qual nenhum dos representantes dos EE esteve presente. Os representantes dos alunos manifestaram interesse em participar na reunião, porém dada a hora em que a mesma ocorreu e a incompatibilidade com os transportes públicos a que estavam sujeitos, aqueles não compareceram.

Anexo XXX – Índice Total de Anexos (versão CD) ¹²

Anexo I (Anexo I) - Lista Nominal dos Alunos da Turma CEF

Anexo II - Grelha de Pesquisa Documental, Primeira Fase

Anexo III - Grelha de Pesquisa Documental, Segunda Fase

Anexo IV (Anexo II) - Testes Sociométricos

Anexo V - Matriz Sociométrica das Escolhas, Primeira Fase

Anexo VI (Anexo III) - Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Primeira Fase

Anexo VII - Matriz Sociométrica das Rejeições, Primeira Fase

Anexo VIII (Anexo IV) - Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Primeira Fase

Anexo IX - Sociograma Individual de Escolhas da Aluna L com base numa Escala de Distância Sociométrica, Primeira Fase

Anexo X - Sociograma Individual de Rejeições da Aluna L com base numa Escala de Distância Sociométrica, Primeira Fase

Anexo XI - Matriz Sociométrica das Escolhas, Fase Intermédia

Anexo XII (Anexo V) - Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Fase Intermédia

Anexo XIII - Matriz Sociométrica das Rejeições, Fase Intermédia

Anexo XIV (Anexo VI) - Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Fase Intermédia

Anexo XV - Sociograma Individual de Escolhas da Aluna L com base numa Escala de Distância Sociométrica, Fase Intermédia

Anexo XVI - Sociograma Individual de Rejeições da Aluna L com base numa Escala de Distância Sociométrica, Fase Intermédia

Anexo XVII - Matriz Sociométrica das Escolhas, Segunda Fase

Anexo XVIII (Anexo VII) - Matriz Sociométrica das Escolhas e Reciprocidades, Segunda Fase

Anexo XIX - Matriz Sociométrica das Rejeições, Segunda Fase

Anexo XX (Anexo VIII) - Matriz Sociométrica das Rejeições e Reciprocidades, Segunda Fase

Anexo XXI (Anexo IX) - Guião de Entrevistas aos Alunos da Turma CEF

Anexo XXII (Anexo X) - Guião de Perguntas aos Alunos da Turma CEF

Anexo XXIII (Anexo XI) - Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

Anexo XXIV (Anexo XII) - Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

Anexo XXV (Anexo XIII) - Guião da Entrevista aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Anexo XXVI (Anexo XIV) - Guião de Perguntas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Anexo XXVII - Transcrição das Entrevistas aos Alunos da Turma CEF

Anexo XXVIII - Transcrição da Entrevista aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

Anexo XXIX - Transcrição da Entrevista aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Anexo XXX (Anexo XV) - Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Alunos da Turma CEF

Anexo XXXI - Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Técnicos do GPS, Primeira Fase

¹² Lista de anexos em **negrito** (só constantes no CD em versão integral) e lista de anexos em *itálico* (cópia em papel anexa à Dissertação, numeração entre parêntesis).

Anexo XXXII (Anexo XVI) - Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Técnicos do GPS, Segunda Fase

Anexo XXXIII (Anexo XVII) - Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Primeira Fase

Anexo XXXIV (XVIII) - Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Segunda Fase

Anexo XXXV - Inquéritos Realizados aos Docentes, Primeira Fase

Anexo XXXVI - Inquéritos Realizados aos Docentes, Segunda Fase

Anexo XXXVII - Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, Primeira fase

Anexo XXXVIII (Anexo XIX) - Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Docentes da Turma CEF, segunda Fase

Anexo XXXIX (Anexo XX) - Inquéritos aos Alunos da Turma CEF

Anexo XL - Inquéritos Realizados aos Alunos da Turma CEF

Anexo XLI (Anexo XXI) - Análise de Conteúdo dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF

Anexo XLII (Anexo XXII) - Histogramas dos Inquéritos aos Alunos da Turma CEF

Anexo XLIII - Planta do Auditório

Anexo XLIV - Planta do Anfiteatro

Anexo XLV - Protocolo de Observação Naturalista, Primeira Fase

Anexo XLVI - Análise de Protocolo de Observação Naturalista, Primeira Fase

Anexo XLVII (Anexo XXIII) - Protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase

Anexo XLVIII (Anexo XXIV) - Análise de Protocolo de Observação Naturalista, Segunda Fase

Anexo XLIX (Anexo XXV) - Registo e Avaliação das Sessões do “Programa de Competências Pessoais e Sócio Emocionais Escol(h)a”

Anexo L (Anexo XXVI) - Lista dos Debates Realizados e Assuntos Abordados

Anexo LI (XXVII) - Planificação e Avaliação Semanal do Projeto Cyberspot

Anexo LII - Escala de Rotatividade do Projeto Cyberspot

Anexo LIII (Anexo XXVIII) - Planificação e Avaliação do Projeto Schooling Perspectives

Anexo LIV (Anexo XXIX) - Planificação e Avaliação do “Projeto Intervenção junto das Famílias”

Anexo LV - Atividades do “Projeto Educação e Promoção para a Saúde”

Anexo LVI - Sessões Dinamizadas pela Enfermeira do Centro de Saúde e Avaliação

Anexo LVII - Lista Nominal dos Locais de Acolhimento e Atividades

Anexo LVIII - Modelo dos “Protocolos de Estágio”

Anexo LIX - Modelo dos “Planos de Estágio”

Anexo LX - Modelo da Ficha de Evolução Semanal de Estágio

Anexo LXI - Modelo da Ficha de Assiduidade

Anexo LXII - Modelo da Matriz de Autoavaliação

Anexo LXIII - Modelo da Matriz de Avaliação de Estágio

Anexo LXIV - Matriz da PAF