SÓNIA CRISTINA SENA GANCHO

PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS NOS TEIP – EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE UMA TURMA DE PCA SOBRE O SEU FUTURO

ESTUDO DE CASO

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto da Educação

Lisboa

2016

SÓNIA CRISTINA SENA GANCHO

PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS NOS TEIP – EXPETACTIVAS DOS ALUNOS DE UMA TURMA DE PCA SOBRE O SEU FUTURO - ESTUDO DE CASO

Dissertação defendida em provas públicas para Obtenção de Grau de Mestre em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, no Curso de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 14 de Julho 2016 com o Despacho Reitoral nº285/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente- Professor Doutor José Bernardino Duarte

Arguente-Professor Doutor José Viegas Brás

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto da Educação

Lisboa

2016

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 todos os meus alunos da turma PCA pelo carinho, atenção e respeito com que sempre me trataram. Sem eles este estudo não teria sido concretizado.

Por sua vez aos meus colegas do Conselho de Turma PCA pela colaboração demonstrada.

Ao Órgão de Gestão onde se realizou a intervenção pelo apoio absoluto.

O meu profundo agradecimento ao meu orientador, o professor Doutor Óscar C. de Sousa, pela forma preciosa como me orientou, pelo seu incentivo, sugestões e por me manter firme na abordagem deste tema, no meio das minhas muitas indecisões, desmotivações, recuos e avanços, confiando no bom resultado deste projeto e por se ter mantido à minha disposição quando solicitado, tornando este caminho menos penoso.

Por fim, aos meus pais Manuel e Micaela e amigas Carla, Diana, Lara, Rita e Sílvia pelo companheirismo e força neste meu percurso e pelo apoio incondicional, paciência e carinho aceitando e compreendendo a minha ausência forçada durante estes tempos de estudo.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente estudo empírico incide sobre uma turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), do oitavo ano de escolaridade onde se abordam as perspetivas destes jovens, no que concerne ao seu futuro escolar, tendo em conta a opinião dos agentes importantes neste processo de ensino e aprendizagem – os professores e os encarregados de educação destes mesmos jovens.

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 pesquisa do tipo descritiva com análise qualitativa.

Recorreu-se à pesquisa documental, entrevistas e inquéritos por questionário.

Os resultados mostram que os alunos da turma, apesar do seu comportamento irregular, consideram a relação professor-aluno positiva, o que contribuiu para o sucesso das suas aprendizagens. Embora este tenha sido um processo lento e difícil, devido à desmotivação dos alunos, o mesmo foi sendo contrariado pelos professores implementando práticas pedagógicas, que visam a adequação da planificação, a diversificação de estratégias de ensino, com o intuito de motivar e ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades/ necessidades e a melhorarem os seus resultados escolares.

Ainda neste contexto, também ficou a noção de que a mudança de atitude dos alunos de percursos curriculares alternativos é essencial para as aprendizagens. Isto, sem esquecer a importância do acompanhamento dos encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Este tipo de percursos escolares alternativos revela-se uma oportunidade eficaz para os alunos com insucesso escolar, tendência para o absentismo, abandono escolar e comportamentos desviantes para terem sucesso escolar e poderem mais tarde integrar-se profissionalmente na sociedade.

Palavras-chave: Escola; sucesso escolar; Percursos Curriculares Alternativos; Currículo.

Abstract

This empirical study is based upon a class of an alternative education programs (PCA) – year eight. The main focus is on the different perspectives of these teenagers/students as far as their future school and career paths are regarded, bearing in mind the agents associated with this process: teachers and parents.

This group of students attended a secondary school located in a very complicated neighbourhood that deals with very serious issues, such as: drug abuse, alcoholism and violence. These students had very poor marks, were absent from most part of the classes, were unmotivated, weren't aware of the importance of following the rules and had low self-esteem. Last but not least, they had very troublesome relationships with their peers as well as feelings of exclusion.

This intervention reflected the descriptive research based on qualitative analysis.

We have also done some research work, interviews and surveys.

The results show us that in spite of showing improper behaviour, students consider the teacher-student relationship to be a good one and that has contributed for the success of their learning process, even though it is very hard and slow because of their lack of enthusiasm and interest. Nevertheless, due to the commitment of teachers that have planned their classes very carefully, bearing in mind the specific needs of students so as to help them overcame the obstacles they had and consequently they improved their results.

We have also concluded that this particular type of students needs to change their attitudes towards school in order to develop their learning skills. We have to consider that their parents are a fundamental key to the success of their children.

These courses are meant to give students an opportunity to improve their behaviour by giving them the chance to find a suitable career path.

Key words: school, success at school, alternative routes curriculum, syllabus.

Lista de Siglas

APPACDM – Associação de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais

ASE – Apoio Social Educativo

BE/CRE - Biblioteca e Centro de Recurso Educativos

CE - Ciências Experimentais

CEF – Curso de Educação e Formação de Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRP – Constituição da República Portuguesa

DL – Decreto-lei

DT – Diretor(a) de Turma

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EB – Escola Básica

EF – Educação Física

FQ - Físico-Química

G - Geografia

GACE – Gabinete de Apoio à Comunidade Educativa

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

H - História

M - Matemática

P - Português

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEPT - Programa de Educação Para Todos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

PPM – Projeto Plurianual de Melhorias do Agrupamento

PNPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

PQA – Professor do Quadro de Agrupamento

PT – Plano de Turma

RI – Regulamento Interno

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos Para Casa

UAAM – Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência

Índice Geral

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I 12

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 13
1.1. A Escola 13
1.2. A Escola Inclusiva 14
1.3 O Insucesso Escolar e o Abandono Escolar 17
1.4 Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 19
1.5. O Currículo Escolar (Alternativo) 22
1.6. PCA (Definição e objetivos) 25
1.7. PCA (enquadramento legal) 26
1.8. Os Professores e as mudanças na forma de ensinar. O Papel do Professor. 27
1.9. A Diferenciação Pedagógica 32
1.10. A Escola que queremos 33

CAPÍTULO II 35

1. PROBLEMÁTICA 36
1.1. Objetivos 37
1.1.1. Objetivos gerais: 37
1.1.2. Objetivos específicos: 37
2. METODOLOGIA 38
2.1 Tipo de Pesquisa 38
2.2. Sujeitos / Fontes 38
2.3. Instrumentos 39
3. PROCEDIMENTOS 41
3.1. A pesquisa documental 41
3.2. Questionário aplicado aos alunos (Apêndice IV) 41
3.3. Questionários aplicados aos Encarregados de Educação (Apêndice IX) 42
3.4. A entrevista 43

CAPÍTULO III 45

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 46
1.1. Caracterização do contexto escolar 46
1.1.1. Caracterização da Escola 46
1.1.1.1. Organização escolar 47
1.1.1.2. Caracterização da população discente 49
1.1.1.3 Projetos e Clubes do agrupamento: 50
1.2. Caracterização do Projeto dos Currículos Alternativos nesta escola 52
1.2.1. Fundamentação do Projeto 52
1.2.2. Plano Curricular 53
1.2.2.1. Plano curricular do PCA 3º Ciclo do Ensino Básico 53
1.2.2.2. Alterações aos planos curriculares e respetiva justificação 54
1.2.3. As Áreas de Formação Vocacional 55
1.2.4. A Avaliação dos alunos: 56
2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO 57
2.1. Caracterização da turma 57
2.3. Caracterização dos docentes 76
3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 77
4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS 85
5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO 91
6. DISCUSSÃO 95

CONCLUSÕES 100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 102

APÊNDICES 109

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA EB 2,3 CX
APÊNDICE II – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA O QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS CXI
APÊNDICE III – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS CXII
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS CXIII
APÊNDICE V - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE UMA TURMA DE PCA NUMA ESCOLA TEIP CXVI
APÊNDICE VI – PERGUNTAS DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES CXVII
APÊNDICE VII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS CXVIII
APÊNDICE VIII – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO CXIX
APÊNDICE IX – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO CXX

ANEXOS CXXI

ANEXO I - PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO CXXII
ANEXO II – PERFIL DA TURMA CXXIV
ANEXO III - QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DE TURMA CXXIV
ANEXO IV – TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA CXXX

Índice de Quadros e Gráficos

QUADRO Nº 1 – OFERTA EDUCATIVA....47
QUADRO Nº 2 – PESSOAL DOCENTE....48
QUADRO Nº 3 – PESSOAL NÃO DOCENTE....48
QUADRO Nº 4 – NÚMERO DE TURMAS E DE ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE/CURSO....49
QUADRO Nº 5 – PLANO DE ESTUDOS....54
QUADRO Nº 6 – INDICADORES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS....58
QUADRO Nº 7 – PERFIL PESSOAL E FAMILIAR....59
QUADRO Nº 8 – PERFIL SOCIOECONÓMICO / SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROGENITORES....60
QUADRO Nº 9 – PERFIL PESSOAL E FAMILIAR....61
QUADRO Nº 10 – PERFIL ACADÉMICO....62
QUADRO Nº 11 – APROVEITAMENTO, ASSIDUIDADE E COMPORTAMENTO RELATIVAMENTE AO 1º PERÍODO 2014/2015....63
QUADRO Nº 12 – APROVEITAMENTO, ASSIDUIDADE E COMPORTAMENTO RELATIVAMENTE AO 2º PERÍODO 2014/2015....64
QUADRO Nº 13 – APROVEITAMENTO, ASSIDUIDADE E COMPORTAMENTO RELATIVAMENTE AO 3º PERÍODO 2014/2015....65
QUADRO Nº 14 - SÍNTESE DESCRITIVA – FINAL DO 1º PERÍODO (2014/2015)....66
QUADRO Nº 15 - SÍNTESE DESCRITIVA – FINAL DO 2º PERÍODO (2014/2015)....68
QUADRO Nº 16 - SÍNTESE DESCRITIVA – FINAL DO 3º PERÍODO (2014/2015)....70
QUADRO Nº 17 - SÍNTESE DESCRITIVA – AVALIAÇÃO INTERCALAR DO 1º PERÍODO (NOVEMBRO 2015).....71
QUADRO Nº 18 – PERFIL DA TURMA NO 1º PERÍODO DO ANO LETIVO 2014/2015 (ESTE DOCUMENTO FOI ELABORADO NA 1ª REUNIÃO INTERCALAR DE AVALIAÇÃO DO 1º PERÍODO)....73
QUADRO Nº 19 – PERFIL DA TURMA NO 3º PERÍODO DO ANO LETIVO 2014/2015 (ESTE DOCUMENTO FOI ELABORADO NO FINAL DO 3º PERÍODO NA REUNIÃO DE AVALIAÇÃO FINAL)....74
QUADRO Nº 20 – PERFIL DA TURMA NO 1º PERÍODO DO ANO LETIVO 2015/2016 (ESTE DOCUMENTO FOI ELABORADO NA 1ª REUNIÃO INTERCALAR DE AVALIAÇÃO DO 1º PERÍODO)....75
QUADRO Nº 21 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES....76
QUADRO Nº 22 – BLOCOS INFORMATIVOS....77
QUADRO Nº 23 – DADOS PESSOAIS E SITUAÇÃO PROFISSIONAL....78
GRÁFICO 1 – IMPORTÂNCIA DO PCA....85
GRÁFICO 2 – BENEFÍCIOS DO PCA....85
GRÁFICO 3 – OBJETIVOS ACADÉMICOS E PESSOAIS....86
GRÁFICO 4 – REGRAS DE COMPORTAMENTO....86
GRÁFICO 5 – INTEGRAÇÃO NA ESCOLA....87
GRÁFICO 6 - APRENDIZAGENS....88
GRÁFICO 7 – TRATAMENTO DIFERENCIADO....88
GRÁFICO 8 – ACOMPANHAMENTO FAMILIAR....89
GRÁFICO 9 - INTEGRAÇÃO NA TURMA DE PCA....91

GRÁFICO 10 - EVOLUÇÃO AO NÍVEL DAS APRENDIZAGENS 91
GRÁFICO 11 - EVOLUÇÃO AO NÍVEL DOS COMPORTAMENTOS 92
GRÁFICO 12 - RELAÇÃO COM A ESCOLA 92
GRÁFICO 13 - SATISFAÇÃO DOS EE COM O PCA 93
GRÁFICO 14 - OBJETIVOS ESCOLARES.....93

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é elaborada no âmbito da obtenção do Grau de Mestre do Curso de Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação. A mesma intitula-se Percursos Curriculares Alternativos (PCA) nas TEIP – Expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso.

É com o intuito de desenvolver o conhecimento e compreender o sucesso destas medidas alternativas de ensino, em especial os Percursos Curriculares Alternativos, que iremos desenvolver a presente dissertação. Pretendemos assim dar mais um contributo, neste tema tão atual e pertinente, de educação pública, e compreender / conhecer, sob o ponto de vista dos alunos, as questões relacionadas com as suas expectativas escolares no PCA.

Com efeito, estando a trabalhar num contexto TEIP e a exercer a função de docente de Educação Física (EF) na turma em estudo e face a um percurso profissional pautado pelo contacto 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 defrontamos e para o aprofundar de questões inerentes a este grupo concreto de alunos. Perspetiva-se que este trabalho seja visto como mais um contributo relevante para o conhecimento da forma como os nossos adolescentes encaram a sua formação e expectativas escolares e que permita delinear formas de administrar e organizar a escola com mais eficácia e qualidade, para que possa estimulá-los a concluir o seu percurso escolar, evitando desta forma um possível abandono escolar e contribuindo assim para a sua inserção na vida ativa.

Tal abordagem revela-se pertinente num contexto educativo em que o abandono e o insucesso escolar se tornam cada vez mais evidentes.

Contudo é possível “configurar novos contornos para a escola como instituição pública, de modo que se possam proporcionar meios para que todos os estudantes beneficiem efetivamente da escolarização” (Esteban, 2009, p.124). A necessidade de políticas educativas, com vista a uma verdadeira escola inclusiva, ainda hoje faz parte das medidas do Governo. Largos passos foram dados, ao nível legislativo, na tentativa de efetivação da escola inclusiva. Porém, ainda existe muita dificuldade em conseguir aplicar, na prática, estas medidas.

Neste contexto são necessárias estratégias pedagógicas e culturais que reacendam a motivação nos alunos para a aprendizagem, combatendo, desta maneira, a desmotivação, o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar precoce. “Em um tempo em que muitas culturas se entrecruzam na escola, as propostas escolares não são óbvias nem aceitáveis para todos “ (Esteban, 2009, p.124).

Com o objetivo de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentavam escolas, localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural, económica e familiar, o governo português criou em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Através da discriminação positiva, o Estado pretendia implementar, nestas áreas mais carenciadas, medidas inovadoras para se combater o flagelo que é o insucesso escolar, a estigmatização social e o abandono precoce dos estudos, muitas vezes feito sem ainda os alunos terem conseguido atingir as competências ao nível cognitivo e atitudinal para integrar a sociedade. Pretendia-se, assim, conseguir efetivar a almejada escola para a inclusão.

Por outro lado, a criação de vias de ensino alternativas para colmatar o abandono escolar e o absentismo, como é o caso dos Percursos Curriculares Alternativos torna-se um meio da escola pública promover a igualdade de oportunidades, valorizar a Educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, sendo determinante para essa qualidade, a promoção de uma escola democrática inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Muitas vezes estes projetos são os únicos caminhos para conseguir reconciliar os alunos, que se encontram em situações de risco, com o ensino, levando-os a concluir, pelo menos, o nível básico e obrigatório de estudos.

> Apesar desta constatação, deparamo-nos com uma escola de currículo único, com uma educação formal igual para todos, que não se coaduna com as necessidades do seu público, cada vez mais heterogéneo, cultural e socialmente. É tendo presente estas premissas – necessidade de uma escola para todos, apesar de esses todos serem tão diferentes - que a ideia de percursos curriculares alternativos surge como um esforço de aproximação da escola a um grupo de alunos em risco de deixarem o sistema educativo sem qualquer qualificação, ou seja perspetivando-se como uma solução que contribui para reabilitar tal relação [com a escola] e que, deste modo, se assume como um projeto válido de combate ao insucesso e ao abandono escolares de um grupo de jovens que, de outro modo, se encontrariam numa situação de iminente risco social (Trindade, 2011, p. 74).

Assim sendo, apresentamos o trabalho cuja estrutura é composta por três capítulos precedidos da Introdução. Capítulo I - O enquadramento teórico que é composto pelos seguintes subcapítulos: - A Escola; - A Escola Inclusiva; - O Insucesso Escolar e o Abandono Escolar; - Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; - O Currículo Escolar (Alternativo); - Os Percursos Curriculares Alternativos (Definição e Objetivos); - PCA (enquadramento legal); - Os Professores e as mudanças na forma de ensinar e o Papel do Professor; - A Diferenciação Pedagógica; - A Escola que queremos.

Nestes subcapítulos são abordados os conceitos, pressupostos, dilemas teóricos e outras considerações inerentes às temáticas dos subcapítulos, bem como o enquadramento legal que sustenta uma educação de qualidade nas vias de ensino alternativas, nomeadamente nos Percursos Curriculares Alternativos. Fala-se de vias consideradas significativas para a inclusão, começando pela referência à necessidade premente da

(re)construção de uma escola para todos, não só nos textos oficiais, mas na prática diária. Fazemos, também, referência ao papel do professor, e à função primordial que este desempenha em todo o processo educativo, abordando ainda a temática de diferenciação pedagógica.

No capítulo II é indicada a problemática e os objetivos do trabalho. Descreve-se a metodologia utilizada nesta investigação, apresentando as razões que nos levaram a optar por uma abordagem descritiva de cariz qualitativo. É feita uma abordagem teórica dos métodos de recolha de dados utilizados, sua utilização e respetivos procedimentos. Recorreu-se às entrevistas, aos inquéritos por questionário e pesquisa documental.

No capítulo III fazemos a apresentação e análise dos dados. Procede-se também à caracterização do contexto educativo e dos participantes no estudo.

Após a análise foi feita a discussão de dados.

Por fim, as conclusões do trabalho e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo deste capítulo procedemos à recolha de informação considerada essencial para a compreensão dos conceitos, pressupostos e outras considerações que irão acompanhar-nos ao longo deste estudo.

Com efeito, o enquadramento teórico visa clarificar a forma como o estudo empírico será implementado e fornecer estratégias alertando para possíveis problemáticas inerentes à temática em estudo.

1.1. A Escola

Segundo Caliman (2006), até à primeira metade do século XX, a escola educava seletivamente, ou seja, de um lado havia os jovens das classes mais baixas e do outro a chamada burguesia, classes privilegiadas. O principal objetivo da escola, até então, era, fundamentalmente, a educação das futuras classes dirigentes. Todavia, com a mudança de paradigma, de uma escola seletiva para uma escola de massas, passa-se a ter, no leque educativo, uma maior heterogeneidade. “Agora quem frequenta a escola são jovens de extracções sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é marcada por fracassos (...).” (Caliman, 2006, p. 385).

Segundo Alves & Canário (2004), a escola passou de um contexto de certezas para um mundo de promessas, de tal forma que, atualmente, a escola vive cercada de incertezas. “A escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século, que pôde funcionar como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis (...), «fabricava» cidadãos conformes com um modelo cívico preestabelecido.” (Alves & Canário, 2004, p. 981). De facto, a escola da primeira metade do século, não aparecia ainda sob o comprometimento das injustiças sociais, favorecendo até alguns percursos rumo ao mérito. A escola das promessas, que nasce com a denominada democratização do ensino, escola de massas, portanto, traz a promessa do desenvolvimento, de uma maior igualdade e justiça social. Afinal, todos passam a ter direito à escola. Todavia, “a democratização da escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais” (Alves & Canário, 2004, p. 982), fazendo com que as promessas iniciais não pudessem ser cumpridas.

A escola de hoje é, precisamente, a instituição pública que, segundo Sousa (2008), responde aos anseios da democracia, sendo que aquela se tornou universal e pública. Como pilar fundamental de uma educação para a cidadania, a escola deve constituir-se, antes de mais, como um espaço de acolhimento que proporciona um clima de respeito pelo outro e impulsiona o desenvolvimento pessoal. “As escolas podem representar, hoje, espaços privilegiados, portos de abrigo para a reconstrução de personalidades

desorientadas, pelo tempo que mantêm os cidadãos no seu seio, pela continuidade de projectos que o sistema permite, pelo pessoal especializado de que podem vir a ser dotadas." (Sousa, 2008, p. 111). Assim deve ser o espírito de uma escola, que tenha como grande missão a estimulação do saber fazer e do saber estar, nunca descurando o projeto do saber ser, saber ser cidadão responsável e autónomo, independentemente de todos terem ou não o sucesso esperado.

Espera-se assim, por parte da escola, uma participação ativa através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade num "factor de enriquecimento e um motor de desenvolvimento" (Costa,1997, p. 9). Neste sentido, parece haver uma progressiva sensibilização, para uma Educação Inclusiva. No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional, em 1996, já se reforçava o apelo para o "respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado", Delors *et al* (2000, p. 48). Neste contexto, a "definição duma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários, surge como uma prioridade", Delors *et al* (2000, p.51). Portugal não é alheio a este movimento, como o afirmam Costa *et al* (2000), as "tendências actuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva".

Claramente Canário (1992), referenciado por Resendes e Soares (2002), afirma que terá de haver uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação, para conseguirmos uma escola mais eficaz dos pontos de vista educativo e social, e dessa forma podermos adequá-la a públicos social e culturalmente diferentes. Vem a propósito citar Marchesi (2001, p.105), quando salienta que "as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, desenvolvendo-se, pelo contrário, através de um longo processo de mudança".

1.2. A Escola Inclusiva

Com efeito, é primordial que sejam construídas as condições necessárias para que toda e qualquer criança independentemente da sua cor, sexo, raça, deficiência ou condição socioeconómica possa ter acesso a uma educação de qualidade (Correia, 2003). O princípio fundamental das escolas inclusivas assenta no pressuposto de todos os alunos aprenderem juntos, embora apresentem dificuldades e características distintas (UNESCO, 1994).

Uma escola inclusiva deve proporcionar uma liderança sólida e eficaz, assente em valores de entreajuda, solidariedade, partilha, confiança e respeito mútuo entre os docentes, discentes e suas famílias (Correia, 2008).

Na verdade, as capacidades e necessidades da criança deverão ser consideradas como um todo, sem que assentem exclusivamente nas dificuldades académicas, isto é, respeitando os seus diferentes níveis de desenvolvimento, a saber: académico, socioemocional e pessoal. Só desta forma será possível maximizar o potencial máximo de todo e qualquer aluno (Correia, 2008).

Assim, torna-se imperativo assegurar um conjunto de componentes essenciais que visem a construção de uma escola inclusiva baseada numa filosofia de partilha e participação dos seus intervenientes, conjugando recursos materiais, humanos e organizacionais (Correia, 2003).

Sanches (2006) sobre este assunto considera que uma escola é inclusiva quando reflete a comunidade como uma unidade (não rejeitando ou excluindo); quando não cede a barreiras ou obstáculos, sendo acessível a todos, quer em termos físicos quer em termos de aprendizagem e oportunidades; quando trabalha com e para, não havendo lugar à competição e, finalmente, quando pratica valores democráticos e equitativos. Ou seja, a escola deve ser verdadeiramente para todos, considerando-se a diferença o motor da roda de engrenagem. Aqui, neste plano, todos os alunos estão na escola para aprender, participando efetivamente dessa aprendizagem. O aluno deve sentir a sua pertença à escola, e a escola, por sua vez, deve ser responsável por todos os alunos, de igual modo.

Com o aparecimento do documento que estabeleceu o enquadramento legal do sistema educativo português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), estabeleceu-se uma concepção clara da Educação e da Escola, tornando-se imperativo desenvolver uma política educativa que promova uma educação inclusiva, isto é, uma educação que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Atualmente “o direito à educação (...) o favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (...) continua a ser o grande objectivo do sistema educativo”, especificado na Lei de Bases do Sistema Educativo. De facto, o tema da Educação Inclusiva está na ordem do dia, passando a fazer parte da agenda política de muitos ministros da educação de diversos países. A Conferência Internacional de Educação, organizada pela UNESCO em Novembro de 2008, é disso exemplo, onde se procurou abrir caminho para que a comunidade internacional assumisse a necessidade de flexibilização dos seus sistemas educativos, de modo a reforçar a inclusão, melhorar os resultados da

aprendizagem e reduzir as desigualdades.

Para além do âmbito restrito da educação especial, a educação inclusiva passa assim, "a ser o princípio orientador de políticas e estratégias que visam eliminar os obstáculos que se colocam a que todos tenham acesso à escola e nela encontrem as condições para realizar o seu processo de aprendizagem", (Gaspar, 2009, p. 14).

A inclusão insere-se no grande movimento contra a exclusão social, defendendo a justiça social, a equidade e a própria riqueza (no sentido de diversidade) humana. A inclusão, segundo Sanches (2006) não deve contemplar só as crianças e pessoas com deficiência, mas todos aqueles que, por um motivo ou outro, apresentam necessidades educativas específicas e se encontram em risco de exclusão escolar e social. "Este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação." (Sanches, 2006, p. 69).

Neste sentido Onrubia (1999) refere que não se trata somente de integrar todos os alunos na escola, mas sobretudo de fazer desta um contexto inclusivo, que possa oferecer aos alunos diversas formas de ajuda educativa. Para este autor, o objetivo último da escola não deverá centrar-se, unicamente, no acesso a todos, mas conseguir transformar a estrutura da escola, a sua organização e formas de ensino, de maneira a que um número cada vez maior de alunos tenha possibilidades efetivas de realizar um percurso escolar com o sucesso desejável e cada vez mais urgente.

"Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel das situações estimulantes (...)." (Sanches, 2006, p. 73) Aqui recuperamos a referência a Roldão (2008), dado que não podemos assentar a inclusão no facilitismo e nas baixas expectativas em relação aos alunos com necessidades de aprendizagem específicas. Assentar a inclusão nestes pressupostos seria, à partida, aniquilar o conceito e estigmatizar ainda mais alunos que, por si só, já se sentem alheados e arredados da sociedade.

"A educação inclusiva actualmente e acima de tudo, é um assunto de direitos humanos e justiça social", Christensen e Rizvi (1996), citados por Warwick (2001, p. 121).

> "A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) realça claramente o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema de educação. Existem muitos desafios à educação para desenvolver um verdadeiro sistema de inclusão. Se este objectivo se destina a alcançar um sucesso real e permanente, precisamos de olhar para além dos limites estreitos da simples colocação escolar, equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem e que sejam coerentes com a visão da inclusão" (Warwick, 2001, p.121).

Neste sentido, para existir inclusão, o professor terá de planificar para a turma, como um todo, tendo em consideração os diferentes estilos de aprendizagem com que se depara na sala de aula; os próprios alunos deverão ser valorizados pelos conhecimentos

que possuem, bem como pelas suas experiências e vivências, reconhecendo o real contributo de cada um para que a aprendizagem ocorra; por último, mas não menos importante, Sanches (2006) refere a improvisação - não lidamos com máquinas, lidamos com seres humanos, pelo que é necessário que o professor seja capaz de alterar planos e atividades, em função do desenvolvimento da turma. Mas, para que este caminho se torne efetivo, ou seja, para que se torne uma realidade, impõem-se mudanças de atitudes, de práticas e de políticas (Gaspar & Roldão, 2007; Grave-Resendes, 1999; Onrubia, 1999; Roazzi & Almeida, 1988).

> "Não são, no entanto, nada fáceis as mudanças que envolvem práticas, valores e atitudes pois das mudanças de política às mudanças de práticas escolares, existem processos complexos, vividos, em contextos concretos, por pessoas e por grupos cujas relações são mediatizadas pelas estruturas de poder e por regras e normas institucionais e que são tecidas por valores e por hábitos, por representações que fundamentam, a cada nível, a lógica (simbólica) das acções" (Benavente, 1990, p. 74).

Neste sentido, recordamos as palavras de Barroso para quem existe um claro desfasamento entre a «oferta» escolar que conserva, no essencial, uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, recrutados e seleccionados em grupos sociais restritos, e uma «procura» escolar de largo espectro social, composta por públicos heterogéneos (do ponto de vista cultural, social, académico) e com interesses muito divergentes (2005, p. 177). Estes aspetos muitas vezes provocam o abandono escolar precoce, elevado absentismo e insucesso escolar.

1.3 O Insucesso Escolar e o Abandono Escolar

Para muitos autores, o insucesso escolar aliado ao abandono escolar está na origem da exclusão social. Como sublinham Canário et al (2001, p. 17), "é essa produção de exclusão, constitutiva da instituição escolar (...) que abre pistas para compreender os laços de causalidade circular que unem a exclusão escolar à exclusão social".

Segundo Rovira o insucesso escolar tem, pelo menos, "três direções: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima" (2004, p. 83).

Meirieu (2008) acrescenta que o problema do insucesso pode ser de três ordens: social - o insucesso só se constitui um problema para uma sociedade que tem como objetivo que todas as suas crianças consigam atingir a escolaridade obrigatória e aceder aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania; política - o insucesso constitui-se como algo insuportável para uma sociedade que se quer democrática; económica - o insucesso escolar só é um problema quando se exige que todos possam aceder a qualquer lugar. Também Roazzi e Almeida questionam a univocidade da expressão insucesso

escolar, considerando que ela deve ser repensada em função da nova realidade vivida nas escolas mercê da massificação escolar (1988). Segundo Delors et. al., o insucesso pode revestir diversas formas: "múltiplas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandonos da escola" (1996, p. 125).

Por outro lado, consideramos também pertinente, e em concordância com Leite (2009), a importância de se identificarem as dificuldades muito cedo, não as deixando acumular e indicar logo o que deve ser feito para as remediar a tempo. No entanto, quando o insucesso já está instalado, pensamos como Leite (2009) de que será necessário recorrer a medidas que o combatam, de remediação e compensação. Tal como a autora, acreditamos por isso ser importante apoiar jovens em situação de risco, na procura de alternativas de formação que lhes permita ter uma vida feliz e sentirem-se úteis do ponto de vista social. Corroboramos ainda da mesma ideia de Leite (2009), quando esta sublinha que é fundamental para o sucesso, a importância de trabalhar em equipa, de os professores adequarem o que é prescrito a nível nacional ao local, de concretizarem um projeto educativo e de co-responsabilizarem os alunos na sua formação. Mas, para que tudo resulte, será necessário um trabalho muito articulado entre instituições e entre pessoas, pois "a escola sozinha consegue fazer muito pouco", Leite (2009).

Associado ao fenómeno do insucesso escolar, vem o fenómeno do abandono escolar. Tal como acontece com o insucesso escolar, o abandono escolar é um fenómeno preocupante, devido às repercussões que poderá ter na vida dos alunos e da sociedade em geral, verificando-se um aumento dos números do abandono com o prolongamento da escolaridade obrigatória. Como se verifica, com o insucesso escolar são múltiplos os fatores que contribuem para este fenómeno. Benavente et al (1994, p. 132) considera por isso o abandono escolar "um desafio múltiplo". Com efeito, o abandono escolar encontra-se normalmente associado a situações de exclusão social, caracterizadas pela convergência de fatores económicos, sociais e culturais, expressas em "modos de vida" limitadores do direito à frequência e ao sucesso escolar. Além dos contextos anteriormente referidos, devemos ter ainda em conta a atração exercida pelo mercado de trabalho, bem como a associação entre "dificuldades de aprendizagem", que se traduzem em resultados fracos e muitas repetências, e atitudes negativas por parte dos professores. Em qualquer dos casos, trata-se de um desencontro de interesses entre o que a escola oferece e o que os alunos pretendem. "Entre a cultura letrada que a escola postula e a cultura de matriz oral e popular donde é proveniente a maioria dos alunos" que se encontram em risco, Meira et. Al. (2000, p. 62), o que "obriga" à procura de alternativas a uma escola que não conduz ao sucesso.

Da confluência de todos estes fatores acaba por emergir, como já se referiu, o

abandono da escola sem que o aluno tenha completado a escolaridade obrigatória e/ou atingido a idade legal para o fazer. Este facto, como referem Benavente *et al* (1994), citados por Meira et. al. (2000, p. 63) traduz "um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível de uma situação mais vasta, que atinge crianças e jovens em rutura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só um dever". Como salienta Benavente *et al* (1993) citada por Meira et. al. (2000, p. 76) "Os alunos têm sempre problemas com a escola (fracassos, repetências) e muitas vezes foram já por ela abandonados". Concordamos por isso com todos estes autores na necessidade de intervir durante a fase de abandono potencial, já que as consequências do abandono escolar são profundamente negativas.

1.4 Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Em 1996 o Ministério da Educação, deparando-se com as novas realidades que a escola inclusiva, obrigatória para todos no ensino básico apesentava, decidiu, inspirado nas "Zones d'Action Prioritaires" (ZEP) que surgiram em França, adotar um modelo similar e criar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através do Despacho 147-B/ME/96.

Este projeto tinha, então, subjacente uma filosofia de discriminação positiva para as escolas e populações mais carenciadas, e de territorialização da ação educativa, conhecendo as dificuldades de muitas escolas e sabendo que o local onde estas se integram pode, e em muito condicionar o sucesso educativo (Soares, 2010). Prescreve-se, deste modo, uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social que pretendia combater os problemas de exclusão social e exclusão escolar, enfatizando-se o papel dos agentes locais e do estabelecimento de parcerias entre as escolas e estes (Barbieri, 2003).

No fundo, pretendia-se com a medida identificar as escolas que se encontravam posicionadas no meio de comunidades que apresentassem grandes carências, elaborando projetos que as tornassem mais próximas dos alunos e das suas famílias, e ainda abrindo a escola para a sociedade envolvente. Pretendia-se dar um avanço às escolas que se encontravam em desvantagem face àquelas que serviam populações com maiores posses económicas e maior possibilidade de sucesso e desenvolvimento. Através de uma discriminação positiva, tentava-se encontrar o equilíbrio para estas escolas, que viam a sua função bem mais dificultada pelas fracas condições socioeconómicas dos alunos que educava. Tal como Dubet (2003) afirma, a massificação das escolas proporcionou diversos problemas sociais, que até então eram quase inexistentes, nomeadamente a pobreza, a pluralidade de culturas e crises familiares.

A criação dos TEIP, permite a adoção de um novo modelo de gestão para as escolas visadas, modelo esse que proporciona uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e que tem subjacente uma vontade descentralizadora. No fundo, quem melhor para conhecer as dificuldades da comunidade, e possíveis soluções, do que a escola que se encontra bem no epicentro da população em causa? É neste sentido que os TEIP promovem a elaboração de projetos que envolvem um conjunto variado de medidas de intervenção na escola da comunidade.

Estes projetos educativos são, pois, ferramentas dos TEIP que assumem um caráter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição das desigualdades (Barbieri, 2003). Abrem-se as portas da escola à comunidade, não apenas aos seus alunos, e procura-se que esta mesma comunidade tenha vontade de participar na gestão educativa e colaborar com a escola na função que é a educação, não apenas dos alunos mas de toda a população envolvida. Esta abertura feita à sociedade passa pela escola, faz-se através da apresentação de projetos artísticos e desportivos, que servem para atenuar as diferenças sociais. Estes projetos são financiados por fundos adicionais que são disponibilizados a estas escolas para o efeito (Soares, 2010).

Apresenta-se como principal objetivo, com a criação dos TEIP, a "promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)" (Costa et al, 2000, p. 83). Visa, ainda, assegurar que o aluno seja capaz de ter "o domínio de um elenco mínimo de conhecimento tomados como essenciais para a inserção dos indivíduos na vida social como adultos produtivos, autónomos, ativos e participantes" (Barroso, 2008, p. 44).

É nesta linha de tentativa de combater a exclusão (escola e social) e de conseguir diminuir os elevados números de abandono escolar precoce e insucesso escolar, que este mesmo projeto sugere a criação de turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

Sabe-se que grande parte das populações que os TEIP servem, são alunos com um fraco rendimento escolar e que muitas das vezes abandonam a escola muito antes da idade devida, sem sequer ter adquirido os conhecimentos considerados básicos para integrarem a sociedade e o mundo do trabalho.

Muito deste abandono é ocasionado pelo insucesso escolar. Pela sucessiva sensação de fracasso, e de que o seu lugar não é na escola a adquirir conhecimento. Muitos têm sido os estudos que demonstram que a retenção não tem os efeitos desejados (de o aluno voltar a estudar a matéria e adquirir os conhecimentos que estavam em falta para ter provimento escolar), mas sim um efeito nefasto de desmotivação do aluno, que desliga dos

programas educativos e simplesmente vagueia pela escola até ao momento em que decide abandoná-la de vez e aventurar-se, muitas vezes inapto, no mundo laboral (PNAPAE, 2004).

Apesar das boas intenções deste primeiro TEIP, existiram muitos entraves à sua realização. Entraves, esses, que se prenderam com a difícil coordenação entre os diversos serviços (entre as escolas e as demais entidades externas), relacionada com a insuficiência dos recursos e, sobretudo, com as dificuldades das realidades existentes nestes meios sociais carenciados.

Em Setembro de 2006, dez anos depois da primeira intervenção no sentido de circunscrever escolas que se situavam junto de populações carenciadas, a Ministra da Educação da época, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o relançamento do programa dos TEIP2, para combater a exclusão social e escolar de alunos que frequentavam escolas sobrelotadas, das áreas metropolitanas do Porto e Lisboa. É na disposição normativa do Despacho Normativo 55/2008 que surgem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2.

A pretensão deste programa é criar uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social. Pretende criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar. Vem, pois, no seguimento das anteriores políticas, de que a escola pública é uma condição básica para a coesão social e nacional, o crescimento e modernização tecnológica do país (Soares, 2011).

O TEIP2 começou a desenvolver-se a partir do ano letivo 2008/2009, com os objetivos da melhoria da qualidade de aprendizagem, promoção do sucesso de alunos, combate ao abandono escolar (precoce), criação de condições que favoreçam a passagem para a vida ativa, progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos, e disponibilização da parte das escolas de recursos culturais e educativos (Soares, 2011).

As escolas foram chamadas a participar no TEIP2, através da elaboração de projetos educativos, que teriam de promover condições para a promoção do sucesso escolar, com vista a prevenir a retenção e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, nomeadamente, o recurso ao PCA, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais. Os projetos educativos constituem-se na base da negociação de um contrato-programa entre cada agrupamento e o Ministério da Educação, no qual este último se compromete a conceder apoios pedagógicos e financeiros para a execução desse mesmo projeto. No momento em que as escolas criam estes

projetos devem sempre ponderar as circunstâncias e os interesses específicos das comunidades que as rodeiam e contemplar quais serão as melhores medidas e formas de intervenção dos vários parceiros (Sousa, 2010).

Esta iniciativa governamental, atualmente, implementada em 137 agrupamentos de escolas, que se "localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e insucesso escolar mais se manifestam" (Direção Geral da Educação, 2015). Destina-se a abranger os alunos oriundos de famílias em situação de pobreza, desemprego e dependência. Tenta-se, com estas medidas, a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo. Como fim último destas medidas e políticas, temos a inclusão dos alunos que vai muito "mais além do que a parede das escolas".

Antes do início de cada ano letivo é definido um plano de melhoria, que identifica os pontos críticos, estabelece metas gerais a atingir e desenha um plano de ações. Os TEIP têm procurado criar mecanismos para melhorar a situação de inclusão destes alunos, com medidas concretas, como por exemplo, a promoção de hábitos de saúde pessoal e social, bem como ações de tutorias. Pretende-se encontrar medidas concretas, identificando os problemas locais e encontrando soluções também ao nível local.

Os TEIP vêm recuperar a importância da educação como contributo para a resolução das questões da desigualdade social. Como facilmente podemos depreender do supra indicado, o grande pilar desta intervenção programática do Governo na Educação assenta na relação escola-família-comunidade. Um esforço conjunto para combater a exclusão social e escolar, o abandono escolar precoce e o insucesso dos alunos.

Reforçando o que já tinhamos referido anteriormente, os projetos de Percurso Curricular Alternativo, os Cursos de Educação e Formação e os Cursos Profissionais podem constituir a única oportunidade para uma reabilitação da relação com os saberes, para a afirmação de uma presença cultural própria e para uma nova inserção na vida social.

1.5. O Currículo Escolar (Alternativo)

Uma das alterações ao sistema de ensino, que tem vindo a ser apresentada, como forma para melhorar a inclusão social é a alteração do currículo escolar.

Podemos entender o currículo como sendo o que se espera que os alunos aprendam na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na vida atual e num dado contexto. M. C. Roldão (1999) considera que "currículo escolar é, em qualquer circunstância, o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar." Pacheco

(1995), por outro lado, define currículo, segundo duas perspetivas: uma que o define no "plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos"; outra, "como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional" (Pacheco, 1995, p. 13). O currículo é visto por este autor segundo dois momentos: o da planificação e o da concretização.

A nível de escola, preferir um determinado projeto curricular pressupõe que os professores, e todos os intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, unam esforços para alcançar as metas principais que são propostas no quadro do sistema educativo e que tornam possível a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo coerente converge com a vida real, priorizando os conteúdos escolares. Se os conteúdos das diversas disciplinas forem descontextualizados e divergentes dos interesses atuais dos alunos, estes têm tendência a desmotivar e, consequentemente, obter piores resultados (Beane, 2000).

Com a evolução da sociedade vão surgindo novas necessidades e conhecimentos que se tornam essenciais para que uma criança ou um jovem se adaptem à realidade da vida atual. Tal como a sociedade se encontra em constante mutação, também os currículos escolares deveriam atualizar-se (Galhardo, 2012). A melhoria do currículo não deveria implicar apenas o acréscimo de disciplinas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar apreciado pelo aluno, tanto para aprender como para começar a dar os passos essenciais para a sua própria vida (Paro, 2011).

O desfasamento entre aquilo que é lecionado e os interesses reais dos alunos leva a que muitas vezes estes não consigam ver utilidade naquilo que lhes é apresentado. Por isso, se apresenta como uma verdadeira solução a flexibilização dos currículos, com a introdução de matérias mais próximas dos seus interesses, realidade e com concretização na vida ativa.

Com as alterações a nível social como as resultantes da imigração, do aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos ou do crescente desemprego, as dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas do âmbito social passaram a ter uma atenção formal na legislação.

A profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada no início da década de 1970 e claramente acelerada nas duas décadas seguintes, trouxe para o nosso sistema o alargamento da escolaridade obrigatória que resultou na democratização e massificação do ensino (Santos, 1999; Sebastião, J. e Correia, S. V., 2007). A população escolar passou a ser mais heterogénea pessoal, social e culturalmente,

situação com que a escola não estava habituada a conviver (Santos, 1999).

A problematização do insucesso escolar veio progressivamente a crescer de importância e a assumir centralidade no debate sobre a democratização do ensino. Tornava-se crescente a noção de que não bastava garantir a igualdade de acesso à escola. Passou a ser, igualmente, necessário proporcionar a todos os alunos a oportunidade de terem sucesso educativo.

A massificação fez chegar ao sistema alunos de diversos grupos sociais e trouxe a consequente transformação a nível de atitudes dos alunos em relação à escola. Este fator tem-se traduzido nos mais diversos tipos de estratégias e formas de pressão sobre o sistema, em geral e sobre as escolas e os professores, em particular. Constituem-se assim não apenas as tradicionais associações de pais, mas também grupos de interesse que procuram influenciar a transformação do sistema educativo no sentido da reorientação dos seus processos internos de orientação vocacional e do aumento da liberdade de escolha pelas famílias.

Esta compreensão originou um número significativo de debates e publicações em torno do insucesso escolar, dando origem, no campo político, ao lançamento de diversas medidas e programas de intervenção. Programas centrados no sucesso escolar, tais como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), ou o Programa de Educação Para Todos (PEPT), centrados na prevenção do abandono escolar, constituíram, no fim dos anos 1980, uma primeira geração de medidas que mais tarde evoluíram, face à compreensão do seu impacto limitado, para novas medidas, mais centradas no apoio às iniciativas de cada estabelecimento escolar. Foram assim lançados programas como os currículos alternativos e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Sebastião & Correia, 2007).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.o 46/86 de 14 de Outubro) define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. É com base neste princípio que o Ministério da Educação publica o Despacho No 22/SEEI/96, de 19 de Junho que permite a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do ensino básico.

Numa altura em que as escolas se debatiam com problemas relacionados com o crescente número de alunos com insucesso repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica, e dificuldades condicionantes da aprendizagem (Despacho Nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho), o Governo português encontrou, na criação de turmas com currículos alternativos para alunos do ensino regular, uma possível solução para contrariar e inverter esse crescimento.

1.6. PCA (Definição e objetivos)

Os Percursos Curriculares Alternativos são ofertas educativas promovidas pelas escolas que têm em consideração as necessidades dos alunos de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória. Alguns autores, como Pacheco (2000), louvam este tipo de medidas dizendo que os currículos alternativos se constituem como o exemplo "de uma lógica administrativa de inovação, dependendo de uma flexibilização curricular que é totalmente tutelada pela administração, dentro da pura lógica burocrática" (2000, p. 385).

Como forma de combatermos a exclusão social, o insucesso escolar e o abandono precoce é fácil de entender o porquê da criação de alternativas credíveis e viáveis para todos os alunos, que abandonam precocemente a escola sem ter terminado o ensino obrigatório (Galhardo, 2012).

> "Reconhecendo a heterogeneidade das populações escolares e a rigidez da nossa oferta, consideramos que não podíamos aceitar que milhares de jovens abandonassem a escola sem concluir a escolaridade obrigatória. Era preciso, por isso, encontrar medidas imediatas para evitar tal situação, enquanto se preparavam transformações estruturais, capazes de flexibilizar os currículos e de adequadas às necessidades de todos" (Benavente, 2001, p. 114).

Os PCA têm como principal objetivo adaptar a educação aos alunos, para assim conseguir levar o conhecimento até eles. Viabiliza-se um processo de construção do currículo que se desenvolve a partir de princípios basilares comuns aos vários currículos somados com especificidades daquela escola e da sua comunidade. No fundo, o que se pretende com os PCA é a criação de um currículo que permita aos alunos tornarem-se pessoas autónomas e responsáveis, que estes passem a encarar a escola como um primeiro passo para uma aprendizagem que se prolongará ao longo da sua vida e que os impeça de abandonar a escola prematuramente (Thélot, 2010).

Foi com o objetivo de atenuar as diferenças e diversificar a oferta formativa, de modo a que todos pudessem frequentar a escola em alguma área que os motivava e os poderia levar ao sucesso escolar, que surgiram este tipo de projetos.

O artigo 11º do Decreto-Lei 6/2001, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. É na sequência deste decreto que surge, a 6 de Janeiro de 2006, o Despacho Normativo, nº 1/2006, que vem contextualizar e atualizar o diploma anterior enquadrando-o com as novas orientações curriculares.

1.7. PCA (enquadramento legal)

De acordo com o Despacho Normativo n.º1/2006, de 6 de Janeiro, uma turma com PCA é uma estratégia definida pelo Ministério da Educação para o Ensino Básico, com o objetivo de superar situações de insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, através da criação de grupos de trabalho mais reduzidos com uma oferta curricular própria, adequada às necessidades diagnosticadas. Este tipo de turma segue com um currículo próprio, formulado com base nas características do grupo de alunos que o vai frequentar, nas suas habilitações de ingresso e no diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico. Os alunos frequentam as mesmas disciplinas propostas para cada ano de escolaridade, mas é efetuado um ajustamento das estratégias com vista à aquisição das competências essenciais definidas, usufruindo igualmente de formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional no domínio das artes e ofícios, das técnicas e das tecnologias em geral. Podem integrar esta turma alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentem em qualquer das seguintes condições: a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem. As vantagens de integrar uma turma com PCA são o facto de (1) - ser uma turma com número de alunos reduzido (com um mínimo de 10), que permite um melhor acompanhamento por parte do diretor de turma e restantes professores; (2) - ter uma estrutura curricular diferenciada centrada nos interesses e capacidades dos alunos e ajustada à obtenção das competências essenciais do Ensino Básico; (3) – apostar-se em estratégias disciplinares com uma componente prática acentuada; (4) – ter um corpo de docentes selecionado com base num perfil adequado ao trabalho e motivação de alunos com percursos escolares inconstantes; (5) – ser exigida a monitorização permanente dos resultados das aprendizagens e, logo, dos alunos, permitindo mais informação e melhor interação com os Encarregados de Educação.

No que concerne à avaliação, os alunos que constituem estas turmas são avaliados por disciplina ou área curricular, da mesma forma que nas turmas com currículo regular, mas tendo em atenção as metas de aprendizagem definidas para o currículo que lhes foi proposto.

No que se refere ao aproveitamento refira-se que um aluno a frequentar uma turma com PCA pode transitar para uma turma com currículo regular em qualquer momento do

ano letivo. Sendo que o currículo de uma turma com PCA tem obrigatoriamente de garantir a aquisição de competências essenciais que permitam ao aluno completar com sucesso o Ensino Básico. Terminado o ano letivo, caso tenha concluído com aproveitamento, além do registo de avaliação, é-lhe atribuído um certificado comprovativo, do qual constarão as disciplinas e áreas curriculares frequentadas. O aluno pode então optar por integrar uma turma com currículo regular ou continuar numa turma de PCA. Se concluir com sucesso o 3º Ciclo do Ensino Básico é-lhe atribuído o diploma de Ensino Básico. Por outro lado, um aluno que tenha concluído uma turma de PCA pode prosseguir estudos para o Secundário desde que conclua com aproveitamento o 3º Ciclo e realize os Exames Nacionais do Ensino Básico.

1.8. Os Professores e as mudanças na forma de ensinar. O Papel do Professor.

Têm sido feitas alertas para a pouca relevância na mudança da organização escolar ou nos resultados do programa curricular "tenham qualquer impacto positivo e significativo nas salas de aula ou nos estudantes, a não ser que existam também mudanças na forma como os professores ensinam" (Hargreaves, 2001, p. 173). Fullan e Hargreaves (2001) afirmam mesmo que as propostas de mudança e melhoramento podem ser nobres, sofisticadas e iluminadas, mas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula. Canário considera que o professor terá de ser um produtor de inovações. Assim, as intenções de mudança só podem concretizar-se "através de um processo apropriativo, em que os professores produzam, simultaneamente, mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo" (Canário, 2005, p.97). Temos no entanto consciência de que raramente ocorrem todas estas mudanças exigidas ao professor. O que se faz ainda hoje nas nossas escolas é o resultado de uma herança pedagógica não adequada à realidade.

> Como refere Sérgio Niza (1998), "os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje, daí os dramas que os professores sentem cada vez mais. A organização do trabalho é desadequada aos objectivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo" (Resendes e Soares, 2002, p. 24).

O desafio para os professores é o de "aprender a ensinar de forma em que eles próprios não foram ensinados", McLaughlin e Talbert (1994), citados por Hargreaves et. al. (2001, p. 185). Por outro lado, como referem Fullan e Hargreaves (2001) os professores ao enfrentarem expectativas cada vez maiores em relação ao seu trabalho começam progressivamente a ficar saturados de inovações e de reformas. Estes autores deixam por isso, o conselho aos professores, de que "estes trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas

competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências". Consideram que o isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, permitindo a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes. Nesta nova conceção, o papel do professor é parte integrante do processo educativo, por isso ele deve combater a tendência que existe para o exercício de uma "profissão solitária" Fullan e Hargreaves (2001, p. 21). Lortie (1975), citado por Fullan e Hargreaves (2001, p. 22) já havia advertido para o facto de o isolamento do professor, permitir o "conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza".

Todavia, existem autores que consideram a solidão do trabalho do professor uma fonte de criatividade e de mudança. Naisbitt e Aberdene (1990), citados por Fullan e Hargraves (2001, p. 27) fazem esta importante observação: "Hoje, os indivíduos podem desencadear a mudança muito mais eficazmente do que a maioria das instituições". Como eles identificam, é necessário "o triunfo do indivíduo", que "se muda primeiro a si próprio antes de tentar mudar a sociedade".

Pensamos que terá de haver um equilíbrio entre o trabalho solitário e o trabalho colaborativo. Por um lado é necessário lutar para "derrubar as paredes do privatismo", encorajar os professores para que estes trabalhem efetivamente em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade. Por outro lado, é necessário criar condições a nível do horário do professor, aliviá-lo da sobrecarga burocrática e de mais responsabilidades ao nível da "assistência social" a que tem estado sujeito nestes últimos anos. Assim, talvez seja possível haver alguma reflexão e processamento interiores, traduzindo-se em práticas de ensino eficazes. Zeichner (1993, p. 9) defende por isso a perspetiva dos professores como "práticos reflexivos", rejeitando uma visão das abordagens de "cima para baixo" das reformas educativas. Na sua opinião, os professores não podem ser meros aplicadores passivos de planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Zeichner (1993, p. 9) considera que só graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência, "os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papeis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino". Como sublinham Fullan e Hargreaves (2001, p. 35), "quando o que está em causa é a mudança, a chave está, sem dúvida, no professor". As atitudes dos professores são pois, um dos marcos mais importantes para a mudança do sistema educativo.

Em resumo, são muito importantes para o sucesso de uma inovação, o clima de escola, a qualidade da relação de trabalho entre os professores e a valorização da sua criatividade. Não são no entanto suficientes as boas ideias que existem para haver uma

educação de qualidade. De acordo com Perrenoud (1992) citado por Santos (2007, p. 22) "é preciso torná-las conhecidas, adoptá-las, enriquecê-las e desenvolvê-las".

O paradigma do papel do professor tem sofrido alterações ao longo dos tempos, facto acentuado pelas mudanças rápidas e constantes, que obrigam à necessidade de rápida adaptação.

Os novos ambientes de aprendizagem que estão a surgir no âmbito da Sociedade do Conhecimento caracterizam-se por uma mudança no paradigma do conceito de educação, num determinado período da vida, para a aprendizagem ao longo da vida. Os professores não são a única fonte de informação, nem detentores únicos do conhecimento, para este passar a ser distribuído e partilhado. Estas mudanças nos papéis dos professores e por consequência nas suas competências, obrigam a repensar estas últimas, através de uma atualização permanente ou mesmo da sua reformulação, que se torna ainda mais premente quando se trata da inclusão de alunos em risco de abandono escolar. Como afirma Gonçalves (2006), "o facto de a aprendizagem estar no centro do processo educativo significa que todos os envolvidos no projecto aprendem, inclusive os professores e a instituição onde se encontram".

Dar aos jovens em risco de abandono escolar oportunidades para se sentirem envolvidos num projeto de grupo, que reclama a sua presença e participação numa atividade conjunta, desenvolvendo atividades de pesquisa do seu interesse e que servirão posteriormente para momentos de partilha com outros colegas, são aspetos que ultrapassam o sentido de uma escolaridade exclusivamente centrada em saberes disciplinares. São estas práticas que contribuem para a manutenção de níveis de auto-estima, combatendo a desmotivação e falta de interesse pelas aprendizagens. Estes aspetos mencionados anteriormente são fundamentais para os adolescentes, já que a aceitação no grupo é um fator importante do seu desenvolvimento e da consciência de si. Os alunos, como salienta Ainscow (1997), representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio, assim o professor consiga ter capacidade em aproveitar essa fonte. Balancho e Coelho (1996) consideram que o professor que descrê da utilidade daquilo que faz, não pode motivar ninguém. O professor deve ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre.

Como afirma Levy-Leboyer (1997) citado por Gonçalves (2006), "sendo o desenvolvimento da auto-estima essencial para que se possam desenvolver as competências", e como Gonçalves completa,

> "não apenas para o trabalho, mas também para a gestão da vida de cada um, torna-se necessária uma atenção especial ao desafio que se faz a cada aluno, nas tarefas que se lhe pedem, que não deve ser nem superior ao que o aluno é capaz naquele momento, nem demasiado fácil para que não leve à desmotivação. Isto

quer dizer que o desafio deve ser adequado ao aluno naquela circunstância".

Ensinar e aprender, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. "A sala de aula será cada vez mais um ponto de partida e de chegada, um espaço importante que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem" (Moran 2005, p. 75). É necessário combater o conceito de sala de aula fechada, com um ensino centrado no professor e onde o objetivo primordial é aceder a um conhecimento compartimentado. Esta perspetiva reforça a ideia defendida por Marchesi (2001, p. 106) de que "o professor deve partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar. O professor deve ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para que os alunos aprendam de uma forma activa e significativa". Tal como Marchesi (2001), consideramos necessário que o professor planifique a metodologia que usa na aula, pois é importante o recurso à realização de trabalhos, quer em grupos cooperativos, quer através da ação tutorial por parte de alunos com um maior nível de conhecimentos. Como Marchesi (2001) reconhece e nós concordamos, o trabalho entre alunos pode ser um poderoso estímulo para a construção de conhecimentos, contribuindo também para um melhor conhecimento e respeito mútuo entre os mesmos. Marchesi (2001, p. 107), citando Maras e Brown (1992), sublinha que "a sensibilidade e a compreensão dos outros aumentam-se pelo reconhecimento e valorização das diferenças e não pela sua ignorância".

No contexto de uma turma de PCA, o papel do professor é múltiplo, exigindo como já foi mencionado anteriormente, uma grande capacidade de adaptação, de criatividade perante a necessidade de gerir situações inesperadas, de promoção de ambientes adequados à aprendizagem e desenvolvimento do espírito cívico de entreajuda dos alunos. Ainscow (1997, p. 17) considera mesmo que a improvisação de um professor, é um dos fatores-chave da criação de aulas mais inclusivas. O professor deverá ter "a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na aula". Como refere Huberman (1993), citado por Ainscow (1997), a prática de um professor desenvolve-se a partir de um processo fundamentalmente intuitivo, no qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua atuação e as suas respostas à luz do feedback dos alunos. O professor passará também por saber olhar o jovem, como pessoa e não como um problema. É preciso saber observá-lo, conhecê-lo, entendê-lo, saber do que o jovem é capaz. Este "novo" professor deverá ter presente a ideia de como será importante cativar os pais/familiares próximos como parceiros ao suporte educativo.

A maioria das reformas escolares parece não atribuir importância ao afeto. E como o afirmam Hargreaves et. al. (2001, p. 79) "o trabalho emocional de dar suporte afectivo raramente é reconhecido como central na determinação do profissionalismo do professor". No entanto, conforme defendem autores como Mortimore *et al* (1988) e Noddings (1992),

citados por Hargreaves et. al. (2001), o afeto não é apenas um pré-requisito essencial para a aprendizagem, é ele próprio uma forma de aprendizagem. Mortimore *et al* (1998) citados por Hargreaves et. al. (2001), identificaram o ambiente escolar positivo como um dos fatores centrais associado a resultados positivos, por parte dos estudantes. Conforme constataram, a gestão da sala de aula era firme, mas justa, "quando os professores apreciavam claramente ensinar as suas turmas, (...), comunicavam o seu entusiasmo às crianças, obtendo resultados positivos. O interesse nas crianças como indivíduos, e não simplesmente como aprendizes, também favorecia o progresso (...)."

Considerámos interessante saber, na perspetiva dos alunos, qual o perfil do professor que estes gostam de ver na sala de aula. Como escreve Lobo (2003), "estes não querem um super-professor. Querem apenas alguém que os apoie, que pode também ser compreensivo e se não for pedir muito, divertido e bem-disposto. Se não, pelo menos que cumpra a sua função principal: a de explicar bem a matéria".

Simões (2003) ao refletir sobre o ser professor no novo milénio, reforça esta ideia, considerando como princípios importantes para um professor saber "o que todo o professor deve saber ensinar, demonstrar, fazer e fortalecer é a "solidariedade humana" e a "tolerância recíproca"". Segundo a autora, com estas práticas torna-se muito mais facilitada a tarefa de "zelar pela aprendizagem dos alunos" e a mais importante e premente de todas as funções, o respeito pelas diferenças".

Neste contexto, são exigidas competências no ensino diferenciado e uma conceção de currículo de tipo aberto, que permita o nível de flexibilidade suficiente para ajustar o currículo escolar a cada aluno, de acordo com a sua etapa de desenvolvimento ou fase de vida.

Das considerações tecidas até agora e ao longo deste capítulo parece transparecer a ideia de que para melhor enfrentar uma mudança educativa no sentido de alcançar sucesso escolar para todos os alunos, implica repensarmos o currículo como necessariamente diferenciado, visto que numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente. Neste sentido, como defende Roldão (1999, p. 38) "é preciso substituir o discurso da norma pelo discurso da contextualidade". Esta perspetiva reforça a ideia de que "para a aprendizagem realmente ocorrer em níveis satisfatórios para todos e a escola não contribuir para agravar os níveis de exclusão social, importa repensar o currículo escolar em torno de alguns vectores de mudança" (Roldão, 1999, p. 37-38).

A diversidade dos alunos passa a constituir uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite contactar com outras realidades de ser e viver, desenvolvendo nos alunos "atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com

um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes" (Marchesi, 2001, p. 103). Reforçando esta ideia, Meira *et al* (1997, p. 74) também consideram que

> "um currículo que dê espaço ao pluralismo cultural, à diversidade de interesses e de maneiras de aprender, afirma-se como um esteio central na configuração de um projecto em permanente construção, adaptando-se às características divergentes de muitos jovens, evitando simultaneamente que sejam obrigados a fazer recontextualizações violentas".

Como analisa Leite (2000, p. 10), "não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêem e se sentem legitimados". Por isso, tal como Leite (2000, p. 11) esperamos que "a gestão flexível do currículo" facilite a emergência local de inovações e promova processos de comunicação intercultural". Cohen (1993), referenciado por Resendes e Soares (2002), sublinha que a eficácia das escolas de hoje depende não só da coordenação e gestão dos programas e currículos, mas também da qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Trigo (1997) citado por Moura (2000) defende a Pedagogia Diferenciada, que não só se opõe à uniformidade dos conteúdos, pois é possível realizar as mesmas aprendizagens através de itinerários diversos, como condena a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas organizacionais.

1.9. A Diferenciação Pedagógica

Os professores deverão estar cientes que as desigualdades no ensino aparecem quando se promove um ensino igual para todos. Infelizmente, na prática ainda é colocado todo o foco no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno. Rodrigues (2007) refere no seu artigo sobre a " Igualdade de Oportunidades", que a escola é uma estrutura que deve promover e assegurar a igualdade de oportunidades sendo esta uma tarefa muito difícil e de grande desgaste.

De acordo com Rodrigues (2007) para proporcionar aos alunos uma educação em que haja igualdade de oportunidades tem de haver uma diferenciação no ensino, e isto pressupõe-se alterar estratégias e métodos de ensino para motivar os alunos. A par disso devem os professores articular dentro das áreas disciplinares, planeando as suas aulas de acordo com as dificuldades e capacidades de cada aluno.

Para Perrenoud (1997), citado por Resendes e Soares (2002, p. 23) é primordial assegurar que o aluno progrida de acordo com o seu ritmo de aprendizagem para se alcançar o sucesso. Rodrigues (2007) acentua que o facto de os alunos serem todos diferentes deve ser um fator mais que válido para não se pensar num modo de ensino comum.

Meirieu (1997), citado por Resendes e Soares (2002, p. 13) já afirmava que "uma das grandes ilusões da eficácia de um ensino igual para todos, era residir no facto de muitas

crianças terem de fazer, na escola, de maneira diversa e ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens".

Segundo Niza (1996), citado por Resendes e Soares (2002, p. 22),

> "o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e de igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos, só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem".

De acordo com Marchesi (2001), os alunos têm de facto ritmos de aprendizagem diferentes e isso deve ser respeitado aquando da planificação dos conteúdos por parte dos professores. Respeitar a individualidade de cada um no processo de ensino e aprendizagem beneficia os alunos e aumenta o sucesso escolar.

Para Cadima (1997) citado por Resendes e Soares (2002, p. 26),

> "a organização da escola para a educação diferenciada passa em particular pelo currículo, um caminho que se pretende que todos os alunos percorram, que terá de ser individualizado uma vez que os alunos não partem todos do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar (...)".

É necessário no entanto revelar, como refere Leite (2005), o facto de que a diferenciação curricular não implica redução do currículo ou outros caminhos que estejam ligados à remediação ou compensação, realizados através de um trabalho individual na sala de aula e/ou com apoios. Com efeito, a diferenciação curricular tem como finalidade ultima, garantir que os alunos atinjam as suas competencias escolares no final do ano/ciclo mesmo quando são definidos percursos curriculares alternativos.

Sanches e Teodoro (2007, p. 115) resumem bem a ideia do que deverá ser a diferenciação pedagógica. Assim, a diferenciação que proporciona a inclusão,

> "será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos".

Sintetizando, corroboramos inteiramente dos autores que defendem a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem deverá priorizar a diferenciação pedagógica e curricular, de acordo com as especificidades de cada aluno, recorrendo a diferentes percursos de aprendizagem para que todos alcancem o sucesso educativo.

1.10. A Escola que queremos

Ao longo deste capítulo fomos referindo que para haver uma igualdade de oportunidades no ensino é necessário que haja uma mudança visível no processo de ensino e aprendizagem. Esse esforço culminará numa escola mais justa, e para tal também é necessário que as escolas apostem mais numa política de valorização e formação dos profissionais que lá trabalham. Como reforçam Fullan e Hargreaves (2001, p. 69), um dos

grandes desafios à mudança do ensino é a atribuição "aos educadores e às escolas, de maiores responsabilidades no desenvolvimento do currículo". Assim sendo, os professores também deveriam ser "encorajados a ajudarem-se uns aos outros, através da observação mútua, a explorarem as dimensões do seu trabalho com os alunos, num processo que os leva a trocar impressões a respeito das suas práticas, produzindo um impacto decisivo na sua acção" (Wang, Porter e Ainscow, 1997, p. 26). Diariamente o confronto com a realidade impõe olhar a "escola como lugar de vida, como espaço de construção de identidade infantil ou juvenil e de cultura de pares e não apenas um lugar de instrução" (Almeida e Vieira, 2006, p. 83).

Indo ao encontro das ideias mencionadas, devemos trabalhar para transformar a escola atual, agindo em três planos distintos, como nos afirma Canário (2005, p. 88):

- Pensar a escola a partir do não escolar. (...) A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal (...) são essas práticas educativas que hoje, nos aparecem como portadoras de futuro. - Desmistificar o trabalho escolar, (...) o que permitirá passar do enfado ao prazer.

- Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa visão de mudanças coletivas e adaptação às exigências do futuro (...).

Faz sentido trabalhar para uma educação mais Inclusiva, onde os alunos com maiores dificuldades se sintam de facto apoiados garantindo assim uma educação com qualidade (Rodrigues, 2006). Impõe-se atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, o que exige a mudança dum sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na "oportunidade de aprender" para todos os alunos (Wan et. al., 1997, p. 54).

Concluindo, a escola que queremos prioriza tudo aquilo que possa tornar o sucesso educativo de todos os alunos uma realidade.

Exigirá mudanças no sentido de tornar a escola mais flexível, mais aberta e mais ligada à comunidade envolvente, uma escola com mais autonomia, que aposte numa formação de qualidade dos seus docentes. Satisfazer estas necessidades implica reformas de fundo na vida das escolas, e principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Repensar-se seriamente na redução de alunos por turma, na articulação entre anos/ciclos de escolaridade, definição de métodos e estratégias de ensino a pensar em cada aluno, trabalhar em equipa pedagógica e responsabilizar pais e alunos que muitas vezes se demitem da culpa do insucesso escolar.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. PROBLEMÁTICA

A constituição de turmas com percurso curricular alternativo é necessária como uma medida transitória de apoio à melhoria das aprendizagens de alunos em risco. O objetivo primordial é desenvolver programas específicos com o fim de superar as dificuldades reveladas no decurso do processo de ensino e aprendizagem de alguns alunos, promover o seu sucesso escolar e uma formação integral.

Para Pais (2001), perante o elevado número de alunos em absentismo escolar e em transição para a vida adulta, as preocupações com o futuro daqueles aumentam consideravelmente. Os alunos vivem, muitas vezes, em contextos socioeconomicamente desfavorecidos, o que promove situações de insegurança e instabilidade para a vida futura. A aposta parece incidir fortemente em vias alternativas que preparem adequadamente os alunos para uma situação de transição positiva e ativa, pelo que os PCA são uma opção a considerar.

De acordo com o exposto, referimos que a análise do percurso escolar, dos alunos que constituem estas turmas, tem servido para constatar, por parte de professores e famílias, problemas relacionados com os resultados escolares, dificuldades de integração e interesses divergentes dos escolares. O desinteresse dos alunos pela vida escolar condiciona as aprendizagens e acarretam situações de indisciplina, insucesso e abandono escolar cada vez mais precoce. Esta ideia coloca-nos perante os desafios enunciados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual se evidencia que um dos pilares da educação consiste simultaneamente em “aprender a ser e em aprender a viver juntos”.

Face a este diagnóstico, as turmas de percurso curricular alternativo pretendem constituir uma resposta de ação educativa que se adeqúe, tanto quanto possível, às necessidades de escolarização e de formação face às características dos alunos que as integram. Acreditamos ser esta uma das soluções viáveis para prevenir e reduzir o abandono escolar.

Cabe-nos esclarecer a opinião dos principais atores – os alunos – na tentativa de colher informações capazes de tornar mais eficaz o funcionamento interno do projeto e tornar mais reflexivo o corpo docente.

Questões como: Qual a opinião dos alunos acerca desta oferta escolar? Quais as suas expectativas relativamente ao seu percurso escolar? Quais as mudanças operadas nos seus comportamentos e atitudes? É essa perspetiva, a dos alunos, que nos interessa particularmente para este estudo.

Assim sendo, pretendemos organizar uma reflexão em torno da seguinte **Questão de partida**:

Que expectativas de sucesso escolar têm os alunos integrados numa turma de PCA?

A escolha do tema teve para nós particular importância enquanto educadores, pois irá ajudar-nos a compreender melhor o que representa a escola para estes alunos e o que eles perspetivam para o seu futuro. Para tal, quisemos compreender a abertura do PCA neste agrupamento bem como o seu funcionamento interno.

Torna-se, para isso, indispensável caracterizar a instituição, a turma, os professores e o funcionamento do próprio projeto. Abrimos o leque do nosso estudo aos agentes que consideramos pertinentes para a realização desta dissertação, além dos alunos, os professores e os EE, para que possamos conhecer a sua perspetiva sobre o contributo do PCA no sucesso escolar destes alunos.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivos gerais:

Fazer o levantamento das expetativas de sucesso escolar que os alunos integrados numa turma de PCA têm, bem como a opinião dos docentes e EE sobre a integração dos alunos nessa via de estudo.

1.1.2. Objetivos específicos:

(i) Conhecer o funcionamento interno do PCA na instituição em estudo.

(ii) Caracterizar o perfil dos alunos.

(iii) Clarificar as vantagens trazidas aos alunos inseridos no PCA.

(iv) Caracterizar o perfil dos docentes em estudo.

(v) Identificar quais as mudanças operadas a nível de comportamento e atitudes dos alunos sob o ponto de vista dos alunos e dos docentes.

(vi) Conhecer a opinião dos intervenientes diretos neste processo – alunos, docentes e EE - sobre a integração dos alunos nesta via de ensino e expetativas de futuro.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Face aos objetivos definidos para este estudo, optámos por uma pesquisa do tipo descritiva com análise qualitativa, já que tivemos em conta que este tipo de metodologia é, segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994) a adequada para a compreensão dos problemas do ensino e porque, de acordo com Bogdan e Biklen, uma investigação qualitativa caracteriza-se por contemplar "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (1994, p. 11).

"O estudo de caso qualitativo é o modo mais apropriado para quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo" (Ludke e André, 1986, p. 17). Tendo em conta os objetivos da nossa investigação, pareceu-nos ser esta a estratégia de investigação mais adequada, pois propomo-nos estudar em profundidade aspetos particulares que nos farão compreender as expetativas de alunos de uma turma de PCA quanto ao seu futuro, dando sentido à situação, explicando-a e compreendendo-a. Por outro lado, sendo nós um único investigador e não dispondo de muito tempo, o estudo de caso apresenta-se-nos como o modo mais apropriado, pois de acordo com Bell (2002, p. 22), o estudo de caso "é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo". Segundo Yin (1994, pp.15-23), o estudo de caso adequa-se a investigações que pretendam responder a questões do tipo "como" e "porquê", quando o investigador possui um controlo muito reduzido sobre os acontecimentos e o *focus* incide sobre fenómenos atuais em contexto real. Além disso, ainda segundo o mesmo autor, "ao contrário de outros métodos de investigação o estudo de caso liga-se diretamente com a realidade e pela sua natureza prática e contextual possibilita uma comunicação real entre a teoria e a prática".

2.2. Sujeitos / Fontes

Participaram neste estudo professores, alunos e EE pelo facto de estarem diretamente relacionados com a turma de PCA pois interessava-nos saber quais as suas expetativas sobre este tipo de projetos.

Assim sendo, o estudo realizou-se numa escola básica dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Concelho de Almada, sendo a amostra constituída por 26 sujeitos distribuídos do seguinte modo:

- Sete alunos do género masculino;

- três alunos do género feminino;
- quatro docentes do género masculino;
- dois docentes do género feminino;
- dez encarregados de educação do género feminino.

Para este estudo foram tidos em conta o número total de alunos da turma e respetivos EE. Quanto aos docentes selecionados, os critérios de seleção foram o facto de todos pertencerem ao quadro de escola do agrupamento, serem docentes da turma desde o início do projeto e que já tivessem lecionado turmas de PCA em anos anteriores.

Pareceu-nos adequado o recurso a um conjunto combinado de técnicas de investigação orientada para a recolha de dados, diversificando as fontes de informação e também as técnicas que permitem a recolha do material, através de pesquisa documental (interpretação de documentos), de uma forma isenta e ética, constituindo um repertório documental, suscetível de ser sujeito a um processo de análise de conteúdo, questionários abertos e fechados e também entrevistas semi diretivas (áudio-gravadas).

2.3. Instrumentos

Para a prossecução dos nossos objetivos, elaborámos os seguintes instrumentos de recolha e observação:

- Guião do questionário aberto e fechado aplicado aos alunos (**Apêndice III**);
- Questionário aberto e fechado aplicado aos alunos (**Apêndice IV**);
- Guião da entrevista aplicada aos professores (**Apêndice V**);
- Questionário fechado aplicado aos Encarregados de Educação (**Apêndice IX**).

Todos os guiões foram elaborados tendo em conta o quadro teórico e os objetivos da pesquisa.

A carta de apresentação entregue na Escola e o pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos entrevistados incluíam uma explicação resumida do objetivo do estudo e da colaboração que se pretendia por parte dos alunos. Estes pedidos foram feitos formalmente aos EE dos alunos entrevistados, embora todos os alunos soubessem do trabalho que estava a ser desenvolvido na turma.

Para além do recurso aos questionários e entrevistas recorremos também à pesquisa documental a fim de recolher informação que permitisse a caracterização da turma. Assim consultamos no decorrer dos meses de agosto, setembro e outubro de 2015 o Projeto Educativo do Agrupamento[1] (PEA 2014/2018) e o Plano Plurianual de Melhorias de

[1] O projeto educativo de agrupamento é a matriz de referência de onde partem os outros projetos da escola que configuram os seus diferentes graus de concretização: o Projeto Curricular de Escola, o Projeto de Turma e o Plano Anual e Plurianual de Atividades. Desta forma, pressupõe a construção de um documento que se assume como central, em toda a vida da instituição, sendo a génese, o fio

Agrupamento[2] (PPM, 2013/2017) para recolher dados acerca da situação e contexto de intervenção.

Por sua vez, recorremos aos processos individuais dos alunos, registos biográficos, e Projeto de Turma (PT, 2013/2015) onde estão incluídos os documentos "Questionário – Caracterização da Turma" e "Perfil da Turma", e que contém dados pessoais, de aprendizagem, comportamento e assiduidade da turma de PCA. Ademais consultámos atas de reuniões de conselho de turma e pautas de avaliação para identificarmos e analisarmos os parâmetros de comportamento, assiduidade e aproveitamento dos alunos.

condutor e o produto final de todo o processo educativo, constituindo-se como um instrumento de inovação para o aumento da eficácia e da qualidade, do agrupamento, enquanto comunidade educativa. (informação retirada do Projeto Educativo da EB 2,3, 2014/2018)

[2] O Plano Plurianual de Melhorias apresenta-se como um instrumento que visa possibilitar a definição e a formulação de estratégias que tornem este agrupamento um espaço organizacional onde se vencem os desafios que permitam a todos os alunos a obtenção do sucesso educativo. Tem como objetivo o fortalecimento e/ou mudança de práticas, em resposta aos problemas detetados, pretendendo assumir um compromisso com um processo de melhoria e o estabelecimento de condições objetivas de como essa melhoria será alcançada. (Informação retirada do Plano Plurianual de Melhorias 2013/2017)

3. PROCEDIMENTOS

3.1. A pesquisa documental

Procedemos, 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).

Antes de se iniciar a consulta dos documentos foi solicitada uma autorização ao Órgão de Gestão através de uma carta de apresentação do estudo (**Apêndice I**). Neste caso a investigadora teve acesso fácil a toda a informação existente face às funções exercidas na turma em estudo (professora no ano 2015/016 e no ano letivo 2014/2015 também como diretora de turma do PCA). Salientemos que os dados documentais foram maioritariamente recolhidos de documentos impressos e na sua seleção foi considerado o tempo disponível, pelo que procedemos a uma seleção equilibrada, tal como sugere Bell (2008).

A pesquisa documental assumiu-se como uma fonte de dados importante dada a sua natureza variada.

3.2. Questionário aplicado aos alunos (Apêndice IV)

Elaborámos e, posteriormente, aplicámos inquéritos por questionário (de resposta aberta e fechada) a dez alunos da turma PCA. As questões colocadas contemplavam os objetivos da investigação. Entre elas, pretendíamos saber como era a relação do aluno com a sua turma de PCA, comportamento, integração na escola, aprendizagens.

O facto de sermos docente da turma, foi proveitoso, pois aplicou-se o questionário em duas sessões, nas aulas da disciplina de educação para a cidadania com a permissão do diretor de turma que disponibilizou as aulas de 45 minutos. Na primeira sessão de 45 minutos, no dia 8 de outubro de 2015 explicámos em linhas gerais o estudo que estávamos a realizar. Optou-se por tal procedimento, por se considerar que seria benéfico para a investigação, de forma a que os alunos não se sentissem constrangidos pela nossa presença e julgassem os questionários por nós aplicados como algo completamente estranho e desfasado do contexto. Desta forma minimizámos assim a tendência para o acanhamento de alguns, o que veio facilitar bastante a aplicação dos nossos instrumentos. Na segunda sessão, no dia 15 de outubro e na presença do diretor de turma, aplicámos os questionários. Num primeiro momento, o questionário foi por nós lido calmamente, em voz alta e depois preenchido individualmente e em silêncio pelos alunos. Os alunos foram informados de que não tinham um tempo limite para responderem às questões e que quando acabassem deveriam entregar o seu questionário ao investigador. Este

procedimento é muito semelhante ao que é executado durante a resolução das fichas de avaliação, mas sem o *stress* desse momento, num clima bastante mais calmo e pacífico. A maioria dos alunos demorou a responder ao questionário cerca de 40 minutos, não sendo por isso necessário usar mais nenhuma sessão para esse efeito.

Todos os inquiridos preencheram os inquéritos, sendo que os questionários foram recolhidos pela investigadora no próprio dia, tendo-se depois realizado a análise de conteúdo das respostas abertas.

A solicitação da autorização aos EE foi feita no dia 5 de outubro, através de uma declaração (**Apêndice II**) preenchida e assinada pelo próprio e colada na caderneta escolar do aluno.

3.3. Questionários aplicados aos Encarregados de Educação (Apêndice IX)

Elaborámos e aplicámos inquéritos por questionário (de resposta fechada) aos EE dos alunos da turma de PCA. Este procedimento foi considerado por entendermos que esta investigação sairia enriquecida se conhecêssemos a opinião deste grupo. Tratava-se de um ato de interrogar acerca de uma situação englobando indivíduos, o que está contemplado na definição de inquérito de Ghiglione e Matalon (2001). Por outro lado, como método de recolha de informação, o questionário visa uma recolha de opiniões em larga escala, o que era vantajoso, atendendo ao número de EE que pretendíamos inquirir num curto espaço de tempo. Carmo e Ferreira (1998, p. 123) referem-se ao inquérito como ”forma precisa para designar processos de recolha sistematizada no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados”.

Pensámos que, deste modo, podíamos interrogar os indivíduos sobre uma mesma situação e acreditámos que a aplicação de inquérito por questionário de opinião era perfeitamente compatível no contexto desta investigação. Com o questionário de resposta fechada, não pretendíamos obter dados novos, mas simplesmente conhecer as opiniões pessoais dos EE, do seu envolvimento nestes projetos, com vista ao cruzamento de informações.

Aplicámos o questionário na primeira reunião do diretor de turma com os EE pelas dezoito horas do dia quinze de outubro de 2015. Os inquiridos já tinham sido previamente informados pela investigadora sobre os objetivos deste estudo telefonicamente e via caderneta do aluno.

O questionário foi construído de forma a ser preenchido pelos próprios. Partilhamos da opinião de Ghiglione e Matalon (2001), quando referem que um bom inquérito deve ser bem compreendido pelas pessoas a quem se destina. As questões foram do tipo “fechado”, sendo que usámos um vocabulário mais próximo dos inquiridos, diminuindo-se o risco de a

interpretação das várias questões divergir muito entre os inquiridos e nós. Esta preocupação também é referida por Ghiglione e Matalon (2001), como sendo importante, uma vez que os inquéritos estão vinculados a um suporte linguístico e como já foi por nós referido anteriormente, o nível de escolarização dos EE é baixo. Para cumprir com essa orientação testamos previamente o questionário concebido em três encarregados de educação de uma outra turma. Os inquiridos, de acordo com a sua opinião, escolhiam para cada resposta as classificações entre: **NADA; POUCO; SUFICIENTE; MUITO**. Procurámos deste modo uma maior especificação e diferenciação das respostas, avaliando com maior rigor as sensibilidades dos inquiridos no que concerne à problemática em questão. Este tipo de resposta fechada também permitiu aos inquiridos ter em conta possibilidades que de outra forma poderiam talvez esquecer ou ignorar. Por outro lado, a unidade da forma facilita o tratamento dos questionários.

Na sua introdução, o questionário explicitava os objetivos que prosseguia e a confidencialidade dos dados, que é relevante para a obtenção de uma maior sinceridade nas respostas e para permitir o seu preenchimento sem reservas ou constrangimentos. O preenchimento do questionário levou cerca de 40 minutos.

Todos os inquiridos (dez encarregados de educação) preencheram os questionários, o que revelou interesse na participação no estudo sendo que os questionários foram recolhidos pela investigadora no próprio dia, tendo-se depois realizado a análise por conteúdo das respostas abertas e elaborados gráficos das respostas fechadas.

3.4. 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).

Realizámos entrevistas individuais a seis docentes do conselho de turma do PCA, entrevistas essas que decorreram na escola, em horários que não prejudicassem o trabalho dos docentes, ou seja após o término das aulas. Foi marcado atempadamente o local e tempo das entrevistas, sendo que decorreram em três sessões durante os dias 12, 13 e 14 de outubro de 2015, no período entre as 17.00 e 18:30 e de acordo com a disponibilidade dos participantes. Utilizamos sempre uma sala de aula disponibilizada para o efeito, tendo sido os entrevistados previamente informados acerca dos objetivos e duração das entrevistas, cerca de 30 minutos, e foi solicitada autorização para a sua gravação (Bell,

2008). Procedeu-se à transcrição das entrevistas (**Apêndice VII**) e posteriormente à análise interpretativa e de conteúdo de acordo com blocos temáticos apresentados no **quadro nº 22.** A informação recolhida nas entrevistas foi gravada, seguindo a recomendação de Bogdan e Biklen (1994), que recomendam a gravação das entrevistas, especialmente, quando o estudo envolve muitas entrevistas. Antes do início de cada uma das entrevistas, informámos aos docentes que deveriam responder às questões que iriam ser por nós colocadas, como achassem melhor, colocando-os desde logo à vontade para que não fosse criado um clima de intimidação apesar da empatia existente entre a investigadora e os entrevistados. Desta forma os entrevistados foram falando livremente, usando as palavras que desejaram (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Por outro lado, ao investigador pede-se, também, que evite a parcialidade nas questões que coloca e nas interpretações que realiza, já que a procura da objetividade deve nortear a entrevista. Aliás, um dos inconvenientes que Cohen e Manion (1990) apontam a esta técnica de recolha de dados é precisamente a subjetividade tantas vezes imputada ao investigador. Nesta investigação, reconhecemos que o duplo papel que desempenhamos, de investigadora e docente da turma em estudo pôde ter-nos condicionado aquando da realização das entrevistas aos docentes. Com efeito, estes entrevistados são sujeitos com quem convivemos e trabalhamos diariamente e questioná-los sobre temas que são debatidos em contexto escolar inúmeras vezes não se afigurou como uma tarefa fácil de concretizar. No início os entrevistados não estranharam a investigadora embora ao longo da entrevista se fossem mostrando mais sérios e reflexivos (aspeto visível na expressão facial).

Relembrámos também aos entrevistados que ao usar os dados recolhidos, seria assegurado o anonimato de todos eles, através da atribuição de letras que simbolizavam cada um dos professores entrevistados (**P1, P2, P3, P4, P5, P6**).

Na organização e elaboração do guião da entrevista (**Apêndice V**), tivemos presentes os objetivos do estudo e as preocupações salientadas no quadro teórico.

No nosso estudo, a escolha da entrevista semi diretiva, pareceu-nos ser o mais aconselhável, uma vez que somos principiantes na utilização desta técnica, pois este tipo de entrevista possibilita a existência à partida de um esquema (guião), em que a ordem e a maneira como os temas são introduzidos é livre.

Os entrevistados tiveram prévio conhecimento do projeto e foram solicitados para a entrevista em conversas informais na escola sendo que também foram relembrados telefonicamente das datas das mesmas.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Pretendemos, neste capítulo, apresentar os resultados que substanciem a concretização dos objetivos do nosso estudo e as respostas encontradas para as questões levantadas na sua origem.

Ao longo deste capítulo, efetuamos a caracterização da escola, o contexto onde se desenvolveu este estudo, tendo como base as informações recolhidas nos diversos documentos consultados. Apresentamos, também, uma breve abordagem ao percurso dos currículos alternativos nesta escola e ao plano de estudos da turma de PCA.

Caracterizamos a população envolvida nesta investigação – os alunos da turma de percursos curriculares alternativos (PCA), os docentes que lecionam as áreas vocacionais e os EE.

1.1. Caracterização do contexto escolar

Efetuamos a caracterização da escola, contexto onde se desenvolveu este estudo, tendo como base as informações recolhidas nos diversos documentos consultados e referidos no **ponto 3.1.** do **capítulo II**. Apresentamos, uma breve abordagem ao percurso dos currículos alternativos nesta escola e ao respetivo plano de estudos. Caracterizámos a população envolvida nesta investigação – os alunos da turma de percursos curriculares alternativos (PCA), os docentes que lecionam as áreas curriculares e os EE dos alunos participantes.

1.1.1. Caracterização da Escola

Para a consecução desta secção do nosso trabalho recorremos aos documentos oficiais de escola Projeto Educativo do Agrupamento 2014/2018 e Plano Plurianual de Melhorias 2013/2017.

Situado num Bairro Social de uma vila do concelho da cidade de Almada, o Agrupamento de Escolas da EB 2,3 em estudo, integra o terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária cujo projeto foi homologado pelo Exmo. Sr. Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, em 2010.

Quadro nº 1 – Oferta educativa[3]

OFERTA EDUCATIVA
Pré-Escolar **Atividades de Animação e Apoio à Família na Educação Pré-Escolar**
1.º Ciclo do Ensino Básico **Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência** **Atividades de Enriquecimento Curricular** **Desporto Escolar**
2.º Ciclo do Ensino Básico **Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência** **Percursos Curriculares Alternativos** **Produção e Organização de Eventos** **Desporto Escolar**
3.º Ciclo do Ensino Básico **Percursos Curriculares Alternativos** **Artes e Multimédia** **Cursos Vocacionais** **Serviço de Restauração, Bar e Mesa** **Restauração** **Desporto Escolar**

1.1.1.1. Organização escolar

O agrupamento organiza-se em torno de um conjunto de alunos, de docentes e não docentes, que o constituem e definem a realidade educativa a que tem que dar resposta. Os números que espelham essa realidade são os que se seguem e refletem um corpo docente maioritariamente do quadro de escola.

[3] O Agrupamento tem, como oferta educativa, o currículo regular, as unidades de apoio a alunos com multideficiência, os percursos curriculares alternativos e os cursos vocacionais, dadas as necessidades da população escolar, especificamente nas áreas da restauração, artes, ofícios e multimédia, conforme se descreve no quadro nº 1.

Quadro nº 2 – Pessoal Docente[4]

	Educadores	Professores 1.º Ciclo	Professores 2.º Ciclo	Professores 3.º Ciclo	Professores Ed. Especial	Total
QA/QE	3	13	10	11	6	**43**
QZP	-	-	-	4	-	**4**
Contratados	1	-	8	10	1	**20**
Total	**4**	**13**	**18**	**25**	**7**	**67**

Em relação ao corpo docente, verificou-se a existência de um total de 67 docentes, entre educadores e professores do 3º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne as suas habilitações académicas[5] a maior parte dos docentes possui o grau académico da licenciatura. Quanto ao vínculo profissional estabelecido com a escola, a maioria dos docentes pertence ao quadro do agrupamento. A estabilidade do corpo docente acaba por ser benéfica quer na prossecução das metas estabelecidas no PEA quer no trabalho realizado com os alunos, pois permite uma continuidade pedagógica da qual todos saem beneficiados.

Quadro nº 3 – Pessoal Não Docente[6]

	GACE[7]	Assistentes Técnicos	Chefe de Serviços	Assistentes Operacionais	Total
Termo Indeterminado	-	2***	1	20	**25**
Termo Certo	2*	-	-	5	**7**
Outros	-	-	-	4	**4**
Total	**2**	**2**	**1**	**29**	**34**

No que concerne ao pessoal não docente, são 34 na sua totalidade. No âmbito do

[4] Dados cedidos pelos serviços administrativos da escola em setembro de 2015.

[5] Dados cedidos pelos serviços administrativos da escola em setembro de 2015.

[6] Dados cedidos pelos serviços administrativos da escola em setembro de 2015.

[7] GACE – gabinete de apoio à comunidade educativa

Projeto TEIP[8], o agrupamento conta com uma Psicóloga* e uma Assistente Social*. E conta ainda com dois assistentes técnicos***: uma Animadora Sociocultural e um técnico de Restauração.

1.1.1.2. Caracterização da população discente

Quadro nº 4 – [9]Número de turmas e de alunos por ano de escolaridade/curso

Nível de Ensino	N.º Alunos	Ano	Nº de turmas
Pré-Escolar	88	**Pré-escolar**	2
1º Ciclo	188	**1.º ano**	2
2º Ciclo	151	**2.º ano**	2*
3º Ciclo	143	**3º ano**	2*
Curso Vocacional**	23	**4.º ano**	2
		5º ano	3
		5.º ano PCA	1
		6º ano	3
		7º ano	2
		Curso Vocacional **	1
		8.º ano	2
		9.º PCA	1
		9.º ano	2

****** Curso Vocacional de Técnico de Restauração, Variante Bar e Mesa

*****Acresce uma turma mista de 2º e 3º anos na Escola Básica n.º 2

[10]No início do ano letivo de 2015/2016 encontravam-se a frequentar a escola 593 alunos, sendo 42 alunos de necessidades educativas especiais. Refira-se que estes alunos reduzem para 20 o número de alunos por turma em todos os ciclos de escolaridade.

[11]O agrupamento de escolas conta com um grande número de crianças em idade muito avançada, relativamente ao ano de escolaridade que frequentam. A grande maioria

8 O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. http://www.dge.mec.pt/teip acedido no dia 12 de setembro de 2015.

9 Dados cedidos pelos serviços administrativos da escola em setembro de 2015.

10 Dados retirados do PEA 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

11 Dados retirados do PEA 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

dos alunos do agrupamento é de nacionalidade portuguesa. Ainda assim, os alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) ocupam uma percentagem significativa no agrupamento. Muitos dos alunos com ascendência dos PALOP têm nacionalidade portuguesa por terem nascido em Portugal, mas em casa falam uma segunda língua, geralmente crioulo. Logo a seguir surgem os alunos de etnia cigana, cujo número tem vindo a aumentar, dadas as características desta comunidade. Este aumento prende-se fundamentalmente com o trabalho que tem vindo a ser reconhecido ao Gabinete de Apoio à Comunidade Educativa (GACE), no estreito relacionamento e acompanhamento às famílias desta etnia. Os técnicos do GACE têm sido determinantes na identificação e apoio às famílias mais desfavorecidas, esclarecendo-as do seu posicionamento social e diligências a tomar, em virtude da articulação com a Segurança Social, motivo pelo qual, o total de alunos subsidiados, no final do ano letivo anterior era de cerca de 73%. Quanto às Habilitações e Profissões dos Pais/EE salienta-se o elevado número de indivíduos com formação e profissão desconhecidas. Ainda assim, sabemos que grande parte dos Pais/EE não se encontram como trabalhadores ativos.

[12]Os indicadores relativos à formação académica dos pais são desconhecidos para 45% dos casos e, dos conhecidos, apenas 1% tem formação de nível superior e 6% têm uma formação de nível secundário. No mesmo sentido, quanto à ocupação profissional, somente cerca de 3% exercem atividades de nível superior e intermédio.

[13]Segundo o relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), de maio de 2012, referente ao ano letivo de 2010/2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, são globalmente desfavoráveis os valores das variáveis de contexto do Agrupamento de Escolas que respeitam a formação académica e a profissão dos pais, a idade média dos alunos, aos alunos sem ação social escolar nos 4º, 6º e 9º anos e, ainda, aos docentes dos quadros. Apenas se aproximam da média nacional os valores respeitantes à assiduidade do pessoal docente.

[14]Relativamente à ação social escolar, no presente ano letivo, verifica-se que apenas 27% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos.

No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, apenas 33% dos alunos possuem computador e internet, em casa.

1.1.1.3 Projetos e Clubes do agrupamento:

Sendo duas das metas gerais do projeto educativo 2014/2018: **Promover o sucesso educativo e a formação integral dos alunos,** e **reduzir a indisciplina e os**

[12] Dados retirados do PEA 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

[13] Dados retirados do PPM, 2013/2017 do Agrupamento de Escolas.

[14] Dados retirados do PEA, 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

comportamentos desviantes nos espaços escolares, para a prevenção da indisciplina, absentismo e abandono no agrupamento, têm sido implementadas estratégias globais e concertadas entre níveis/ciclos, para que haja uma melhoria do ambiente educativo. Assim sendo foram criados projetos e clubes no âmbito do desenvolvimento global do aluno, com vista à prevenção e diminuição do risco de abandono precoce, absentismo e indisciplina. Tendo também a função de estreitar a relação entre a Escola a Família, Comunidade educativa e parceiros sociais. Através destes exemplos, parece-nos que é clara a preocupação demonstrada pela escola na inclusão escolar e social dos seus alunos, encontrando-se também aqui a justificação para a criação de turmas de percursos curriculares alternativos.

Neste contexto, a direção do agrupamento de escolas tem tido como plano de ação, incentivar e apoiar todas as iniciativas e projetos com vista a definir uma estratégia educativa e formativa adequadas às necessidades dos alunos, promovendo a autonomia organizacional dos docentes, para a apresentação de programas e atividades que motivem os alunos para as aprendizagens e os levem a desafiarem-se a si próprios. É o caso concreto dos [15]projetos a desenvolver no presente ano letivo e desenvolvidos em anos letivos anteriores (e que fazem parte do Plano de Melhorias do Agrupamento), designadamente:

a) O projeto intitulado “Saber Mais dá Saúde”;
b) Projeto “Embaixadores da Saúde”;
c) Projeto “Incluir”, (Direção do CRI – APPACDM);
d) Projeto EPIS, (empresários pela inclusão social); (1 docente mediadora no Agrupamento)
e) Projeto “Tutorias” e Orientação Vocacional (no âmbito do GACE, através da intervenção da psicóloga e assistente social);
f) Projeto “Diversão no Miradouro III”, iniciativa promovida e assegurada pelas técnicas do GACE e animadora do Agrupamento;
g) Projeto “Stukata”, no âmbito da educação musical e ambiental;
h) Projeto “Artemática” no âmbito do projeto de melhorias do TEIP;
i) Projeto “Desporto Escolar”; que integra o Boccia e o Futsal;
j) Hortofloricultura / Jardinagem - Alunos da U.A.A.M.II e alunos com CEI;
k) Projeto “Escrita Criativa” para o 6º e 9º anos;
l) Participação no Concurso “Arte e Criatividade” a cargo da educação especial;
m) Biblioteca e Centro de Recursos Educativos.

[15] Dados retirados do PPM 2013/2017 do Agrupamento de Escolas.

1.2. Caracterização do Projeto dos Currículos Alternativos nesta escola

1.2.1. Fundamentação do Projeto[16]

De acordo com a leitura do projeto educativo do agrupamento (2014/2018), a constituição de turmas, com percurso curricular alternativo, à semelhança do que vem acontecendo nos últimos cinco anos, neste agrupamento, e em conformidade com o definido no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, continua a ser necessária à melhoria das aprendizagens na EB 2,3.

Pelo facto da EB 2,3 estar inserida num meio sociocultural muito heterogéneo, em que as motivações dos alunos e os seus interesses são muito diversificados, e onde nem sempre as famílias dão o devido apoio e importância ao papel educativo da escola, ao espaço escolar chegam as problemáticas do meio e que refletem a conflitualidade de grupos socioculturais diferentes. Esta população escolar contempla alunos recém-chegados ao sistema educativo, alunos sem hábitos de vida saudável e sem expectativas futuras.

Esta turma, em particular, que iremos estudar incide sobre um grupo de alunos, com diversos problemas de aprendizagem e integração na escola. O objetivo primordial é conceder mais oportunidade académica, desenvolvendo programas específicos com o fim de superar as dificuldades reveladas ao longo do percurso e vida escolar dos alunos e promover o seu sucesso educativo e formação integral, com vista à conclusão, do 3º ciclo do ensino básico.

Os fracos resultados escolares, associados às dificuldades de integração, por um lado, e aceitação/valorização das aprendizagens que a Escola tem para lhes oferecer, por outro lado, têm contribuído para o desenvolvimento de comportamentos desajustados que culminam em fenómenos bipolares – por vezes de indisciplina grave, em contexto de sala de aula, por vezes em situações de pré-abandono escolar.

Face a este diagnóstico, com esta turma, especificamente, este PCA é uma proposta de ação educativa que adequa tanto quanto é permitido, as necessidades básicas de escolarização e de formação, às características dos alunos que a vão integrar.

Objetiva-se, ao abrigo da legislação em vigor, reorientar o percurso educativo deste grupo de jovens, com o desejo profundo de cumprir os seguintes objetivos:

- Integrar os alunos na comunidade escolar;
- promover aprendizagens;
- diminuir o insucesso escolar, neste grupo/turma;
- motivar os alunos para a importância do cumprimento da escolaridade obrigatória;
- responsabilizar os alunos para um projeto de vida;

[16] Dados retirados do PEA, 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

- diminuir a indisciplina;
- combater a falta de assiduidade e o possível abandono escolar;
- melhorar o envolvimento das famílias.

Para a concretização destes objetivos, considera-se da maior importância o cumprimento dos seguintes critérios:

- Constituição de equipas pedagógicas com docentes que revelem adesão ao projeto;
- formação de equipas pedagógicas não muito extensas, evitando assim a dispersão desses docentes na distribuição de serviço e concentrando a docência a que estão associados num maior número possível de disciplinas;
- garantia, na medida do possível, da continuidade das equipas pedagógicas, em função do projeto.

Do ponto de vista dos modos de trabalho pedagógico, recorrer-se-á aos seguintes procedimentos:

- Definição, aplicação e articulação de estratégias conjuntas de diagnóstico, de avaliação das aprendizagens e de concretização do currículo, com vista à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- planificação e articulação dos conteúdos programáticos, implementados com base na metodologia de projeto;
- desenvolvimento de atividades práticas numa perspetiva de aquisição e aplicação dos conhecimentos e numa lógica do "aprender fazendo", para a vida ativa;
- recurso a estratégias que promovam a coresponsabilização pela aprendizagem (contratos de trabalho-aprendizagem; fichas de autoavaliação, numa perspetiva formativa das aprendizagens; "trabalho independente" em que os alunos, em pequenos grupos, se responsabilizam pelo estudo de um determinado conteúdo e de o exporem aos colegas, ...);
- implementação de dinâmicas de grupo e de atividades de autoconhecimento com vista à manutenção da motivação para a aprendizagem.

1.2.2. Plano Curricular

Na organização do plano curricular esteve presente a matriz curricular do 3º ciclo, com alterações aos planos curriculares vigentes (exceto português e matemática):

1.2.2.1. Plano curricular do PCA 3º Ciclo do Ensino Básico

Na elaboração do Plano Curricular estiveram presentes as competências gerais a atingir no final do 3º ciclo, embora, simultaneamente, perspetivando este plano como a possibilidade de um currículo de transição para um Curso Vocacional. Assim, os alunos que serão integrados neste percurso poderão, no ano letivo seguinte, iniciar a frequência de um Curso vocacional.

Quadro nº 5 – Plano de estudos [17]

Tipo de Formação	Designação das disciplinas / áreas curriculares	Carga Horária
Formação Geral	Português	90’ + 90’ + 45’
	Matemática	90’ + 90’ + 45’
	Inglês	45’ + 45’
	Educação Física	90’
Formação Complementar	História	45’ + 45’
	Geografia	90’ + 45’
	Ciências Naturais	45’ + 45’ (turnos)
	Físico-Química	45’ + 45’ (turnos)
	Francês	45’ + 45’
Formação Vocacional	Oficina de Educação Visual	90’
	*Oficina multimédia	90’ + 90’
	Oferta Complementar (Educação para a cidadania)	45’
	**Tecnologias da Informação e Comunicação	90’

Na turma leciona um total de 10 professores pois o professor que leciona a disciplina de Oficina de Educação Visual também acumula com a disciplina de Oficina Multimédia e Oferta Complementar e o professor de português acumula com a disciplina de francês. Nesta turma, a maioria dos docentes são Quadro de escola (7 professores), 2 são do Quadro de Zona Pedagógica e apenas um professor é contratado.

1.2.2.2. Alterações aos planos curriculares e respetiva justificação [18]

No ano letivo 2014/2015 o conselho de turma considerou necessário estabelecer um equilíbrio entre a componente prática e a componente teórica, de forma a ser possível introduzir conteúdos nas áreas curriculares que tornem as aprendizagens mais funcionais e, por isso, mais motivadoras e geradoras de interesse e empenhamento por parte dos alunos.

Assim, são introduzidas as seguintes alterações:

[17] Dados retirados do PEA, 2015 do Agrupamento de Escola. Sendo que o Plano de estudos representa o conjunto das áreas curriculares e respetiva carga horária que fazem parte do plano curricular do PCA

[18] Dados retirados do PEA, 2015 do Agrupamento de Escolas.

- Componente de formação geral e complementar:

- Inglês – Com esta disciplina, pretende-se uma seleção de conteúdos do programa curricular vigente, que incida, maioritariamente, na oralidade, permitindo, sobretudo, aulas práticas, com uma carga horária de 90 minutos por semana. Por outro lado, os conteúdos abordados deverão estar em estreita articulação com o trabalho desenvolvido nas disciplinas de formação artística/vocacional.

- Educação Física – à semelhança da disciplina de inglês, a seleção dos conteúdos programáticos a trabalhar, nesta disciplina, deverá incidir sobre a motivação dos alunos para estilos de vida ativa e saudável, numa perspetiva de educação e formação.

- História e Geografia – com a finalidade de desenvolver conteúdos das disciplinas de História e Geografia de Portugal, numa perspetiva de associação numa área comum de "Cultura geral e Cidadania", fundamentada numa análise integrada dos dois programas curriculares, com vista a uma planificação articulada dos conteúdos a abordar.

- Componente de formação vocacional:

- Oficina de Educação Visual – Nesta disciplina, com uma carga horária de 90 minutos semanais, é proposta a manutenção de conteúdos da disciplina de Educação Visual.

- **Tecnologias de Informação e Comunicação – disciplina com um carácter transdisciplinar, devendo permitir a aprendizagem e a aplicação de conteúdos das várias disciplinas.

- *Oficina Multimédia - Estrutura e Finalidades da disciplina - Esta disciplina é da componente de formação vocacional com dois blocos semanais de 90 minutos, sendo o seu ciclo de estudos anual. Esta disciplina tem como finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de dominar os conceitos base nucleares associados aos diferentes componentes multimédia de modo a desenvolver uma autonomia de conhecimento, independente de aplicações específicas e particulares, gerando uma capacidade de adaptação a diferentes ambientes e processos de trabalho. Conhecer, dominar e utilizar as ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, sons, vídeos, animações...). Desenvolver as capacidades de organização e desenvolvimento de projetos multimédia. Explorar e reutilizar material de áreas afins e complementares (desenho, pintura, vídeo, animação...), fazendo o seu aproveitamento e integração no contexto de material digitalizado para promoção e desenvolvimento de projetos multimédia.

1.2.3. As Áreas de Formação Vocacional

As áreas de formação vocacional, já indicadas no **Quadro nº 5,** foram selecionadas

com o objetivo de implementar atividades práticas que facilitassem e promovessem a relação entre o saber escolar e o saber profissional. Nesta proposta curricular, foram consideradas as condições da escola (os recursos humanos e materiais) e as experiências dos alunos, enfatizando, no entanto, a necessidade de renovar o leque da oferta educativa no sentido de disponibilizar a este grupo de estudantes condições de aprendizagem, que permitissem, simultaneamente, a programação de conteúdos coerentes e conteúdos significativos, tendo em conta as suas vivências e o seu percurso escolar, seguindo aquilo que Nóvoa preconiza para a escola do século XXI: "liberdade na construção de diferentes projetos educativos (...) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados" (2010, p. 45).

As áreas vocacionais introduzidas no plano curricular incluem um carácter transdisciplinar, devendo permitir aprendizagens práticas e a aplicação dos diversos conteúdos, no sentido de os alunos, cuja tradição de insucesso se constituía já uma realidade, fomentarem o interesse pela escola e a sua permanência na mesma.

Além destes pressupostos, as áreas vocacionais selecionadas pretendiam, também, constituir-se como uma ponte para uma futura vivência profissional, facilitando, assim, a integração na vida ativa destes alunos. A nosso ver a inserção destas áreas vocacionais nos planos curriculares parece-nos apresentar uma forma muito válida e capaz de manter determinados alunos dentro do sistema educativo, evitando, assim, a sua saída precoce e sem qualquer qualificação académica e/ou profissional.

1.2.4. A Avaliação dos alunos:

A avaliação dos alunos (de acordo com o estipulado no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro, Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março e Despacho Normativo nº 5/2007, de 10 de Janeiro) realizar-se-á por disciplina ou área curricular de carácter descritivo e quantitativo.

A avaliação de formação escolar resultará da avaliação contínua realizada ao longo do período, em reunião quinzenal do Conselho de Turma. Esta avaliação decorrerá da análise de: dossiê do aluno; registo de auto e heteroavaliação dos alunos; registo de avaliação descritiva dos professores, quanto à evolução dos alunos; A avaliação da formação vocacional será qualitativa e quantitativa. A avaliação qualitativa terá em conta: registo de assiduidade; aprendizagem de regras e princípios de ação; execução de tarefas de acordo com os princípios e orientações ministradas e capacidade de resposta em contextos diferenciados.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Este estudo centra-se no contexto da única turma de PCA, do 3º Ciclo do Ensino Básico da EB 2,3. Assim sendo, caracterizamos os alunos, os docentes e os EE (de acordo com dados obtidos nos registos biográficos dos alunos e questionário – Caracterização da turma).

2.1. Caracterização da turma

Para procedermos à caracterização dos alunos desta turma, recorremos ao processo individual do aluno e respetivos registos biográficos que se encontram arquivados nos serviços administrativos da escola. Ademais constituíram-se também fontes importantes para este estudo o Questionário – Caracterização da Turma – e o documento – Perfil da Turma – e ambos fazem parte do Projeto de Turma (PT). Foram também consultadas atas das reuniões e pautas de avaliação.

[19]A turma de PCA em estudo foi constituída no ano letivo de 2013/2014 dando-se início a uma turma de 7º ano.

[20]A turma iniciou com 15 alunos, mas ao longo do primeiro período do ano letivo de 2014/2015, registaram-se 2 processos de transferência e 3 situações de elevado absentismo. O que fez com qua a turma ficasse apenas com 10 alunos que frequentam o 9º ano no ano letivo de 2015/2016. Desses 10 alunos, 7 são do género masculino e 3 do género feminino sendo que as idades variam entre os 16 e os 18 anos de idade.

A inclusão destes alunos numa turma de PCA concretizou-se por terem sido detetadas demasiadas dificuldades de aprendizagem a estes alunos ao longo do seu percurso escolar para continuarem a frequentar o ensino regular. Para frequentar este PCA, a maioria dos alunos foi indicada pelos diretores de turma ou por indicação do GACE aos EE.

Segundo a descrição efetuada no PT 2013/2015, o percurso escolar dos alunos refletia pelo menos, uma das seguintes características:

• Baixa autoestima; • Forte desmotivação pelas atividades escolares decorrente das dificuldades em acompanhar as aprendizagens; • Insucesso escolar traduzido por, pelo menos, duas retenções; • Elevados níveis de absentismo; • Dificuldades de integração; • Falta de acompanhamento familiar.

Foi nosso objetivo selecionar alguns indicadores suficientemente abrangentes para nos permitir caracterizar o percurso escolar de cada aluno e o seu agregado familiar.

[19] Dados retirados do PEA 2014/2018 do Agrupamento de Escolas.

[20] Dados retirados do Projeto de Turma 2013/2015

Contudo torna-se pertinente referir que os dados referenciados em categorias e subcategorias do **quadro nº 6,** foram retirados do PT,[21] das atas e pautas de avaliação.

No sentido de manter esta investigação o mais sigilosa possível para serem salvaguardadas assim a identidade dos alunos, decidimos proceder à caracterização dos alunos utilizando nomes fictícios.

Consideramos ainda que este estudo apresenta resultados do início do ano letivo de 2015/2016, ano em que os alunos frequentam o 9º ano de escolaridade e que faz todo o sentido porque é o ano terminal do 3º Ciclo do Ensino Básico e consequentemente do PCA. Deste modo, foi efetuado todo um trajeto de 2 anos de projeto PCA e podemos avançar algumas conclusões sobre se de facto este PCA tem vindo a ser uma alternativa viável para a inclusão e sucesso escolar destes alunos.

Quadro nº 6 – Indicadores para a caracterização dos alunos

Categorias	Subcategorias
Perfil pessoal /familiar	Género Idade Percurso escolar Constituição do agregado familiar Grau de parentesco com o encarregado de educação Habilitações académicas dos pais
Perfil socioeconómico	Apoio ASE Situação profissional dos pais
Perfil académico	Nº de retenções Principais dificuldades de aprendizagem

De acordo com o **quadro nº 6** verificamos que os indicadores para a caracterização dos alunos são feitos mediante categorias e subcategorias. E para uma melhor compreensão e visualização daquelas, a apresentação foi explicitada em vários quadros.

[21] Documento de turma onde constam os dados referentes à caracterização e perfil da turma

[22]Quadro nº 7 – Perfil pessoal e familiar

Alunos	Género	Idade	Constituição do Agregado Familiar	Morada do aluno	Encarregado de educação	Habilitações académicas Pai / Mãe
ADILSON	Masculino	17	Pai, mãe e 2 irmãos	Bairro social perto da escola	Mãe	2º ano /3º ano
ANÍCIO	Masculino	16	Pai, mãe e 3 irmãos	Bairro social perto da escola	Mãe	4º ano/4º ano
CATARINA	Feminino	17	Pai, mãe e 1 irmã e 1 avó	Bairro social perto da escola	Mãe	4º ano/4º ano
CÁTIA	Feminino	18	Mãe e 2 irmãos	Bairro social perto da escola	Mãe	Desconhece/5º ano
DAVID	Masculino	18	Pai, mãe e 2 irmãos e 1 tio	Bairro social perto da escola	Mãe	3º ano/4º ano
ÉRICA	Feminino	17	Pai, mãe e 2 irmãos e avó	Bairro social perto da escola	Mãe	5º ano/3º ano
JOÃO	Masculino	17	Mãe e 2 irmãos e avó	Bairro social perto da escola	Mãe	Desconhece/5º ano
LIZANDRO	Masculino	17	Pai, mãe e 2 irmãos	Bairro social perto da escola	Mãe	4º ano/2º ano
PINHEIRO	Masculino	17	Pai, mãe e 3 irmãos	Bairro social perto da escola	Mãe	5º ano/4º ano
WALTER	Masculino	16	Pai, mãe, 1 irmão e 1 primo.	Bairro social perto da escola	Mãe	2º ano/5º ano

O **quadro nº 7** mostra-nos o perfil pessoal (idade e género) e o perfil familiar (constituição do agregado familiar, morada do aluno, encarregado de educação e as habilitações académicas do pai e da mãe) de cada aluno. Da análise das informações do

[22] Dados retirados do PT, 2014/2016

referido quadro, retivemos algumas ideias que consideramos relevantes para uma melhor compreensão deste grupo de alunos. Assim, verificamos que a turma é constituída por 10 alunos: 7 do género masculino e 3 do género feminino. A média de idade dos alunos é de 17.

A constituição do agregado familiar varia entre 4 e 6 pessoas. Todos os alunos vivem no bairro social contíguo à escola.

O encarregado de educação é sempre a mãe. Este facto nem é de estranhar se tivermos em conta que há duas famílias monoparentais e que o agregado familiar varia entre 4 e 6 pessoas e só 2 alunos têm apenas um irmão. O que nos faz crer que a mãe é quem cuida da família e da educação dos filhos.

Em relação às habilitações académicas dos pais, constatamos que a maior parte possui o 1º Ciclo do Ensino Básico (8 pais e 10 mães) e somente 2 pais e 1 mãe frequentaram 2º Ciclo do Ensino Básico - 5º ano. Não podemos deixar de questionar se esta falta de habilitações académicas dos progenitores terá influência no insucesso dos alunos e na desmotivação, tantas vezes referida nos seus registos biográficos.

[23]Quadro nº 8 – Perfil socioeconómico / Situação profissional dos progenitores

Alunos	ASE (Apoio Social Educativo)	Situação profissional do Pai / Mãe
ADILSON	Sim	O pai trabalha nas obras / mãe é empregada doméstica
ANÍCIO	Sim	O pai está desempregado há 1 ano / mãe trabalha num lar de idosos
CATARINA	Sim	O pai é varredor da câmara municipal / mãe é cozinheira
CÁTIA	Sim	Desconhece / mãe trabalha como empregada de limpeza
DAVID	Sim	O pai trabalha nas obras / mãe está desempregada há 2 anos
ÉRICA	Sim	O pai é coveiro / mãe é empregada doméstica
JOÃO	Sim	Desconhece/ A mãe é empregada da câmara (varredoura)
LIZANDRO	Sim	O pai e a mãe vendem na feira
PINHEIRO	Sim	O pai é varredor da câmara municipal / mãe é costureira
WALTER	Sim	O pai trabalha nas obras / mãe está desempregada

Ao analisarmos o **quadro nº 8**, verificamos que, em termos profissionais um pai está desempregado e duas mães também se encontram nessa situação; as profissões dos pais variam entre trabalharem na construção civil, varredor, coveiro, feirante, sendo que relativamente às mães as profissões variam entre empregada doméstica, feirante,

[23] Dados retirados do PT 2014/2016

cozinheira, empregada num lar e costureira.

A caracterização das profissões dos pais dos alunos é relevante para perceber a situação dos mesmos, pois a empregabilidade é o fator principal de estabilidade económica. Neste sentido, verificamos pela análise do **quadro nº8** que as profissões destas famílias revelam o baixo rendimento em cada lar fazendo todo o sentido que todos os alunos beneficiem do auxílio económico do ASE (Apoio Social Educativo) o que acaba por ser elucidativo quanto ao perfil socioeconómico deste grupo de alunos.

Quadro nº 9 – Perfil pessoal e familiar

NOME	Línguas faladas em casa	NACIONALIDADE	NACIONALIDADE /ETNIA		IDADES	
			PAI	MÃE	PAI	MÃE
ADILSON	Português e Crioulo	Portugal	Guiné	Guiné	43	37
ANÍCIO	Português e Crioulo	Portugal	Cabo verde	Cabo verde	44	38
CATARINA	Português e Crioulo	Portugal	Cabo verde	Cabo verde	47	38
CÁTIA	Português	Portugal	Portugal	Portugal	desconhece	34
DAVID	Português e Crioulo	Portugal	Cabo verde	Cabo verde	41	37
ÉRICA	Português	Portugal	Portugal	Portugal	45	35
JOÃO	Português	Portugal	Portugal	Portugal	desconhece	34
LIZANDRO	Português	Portugal	Cigana	Cigana	45	34
PINHEIRO	Português	Portugal	Portugal	Portugal	42	37
WALTER	Português e Crioulo	Portugal	Cabo verde	Cabo verde	40	38

De acordo com a análise do **quadro nº 9** constatamos que:

- 5 alunos falam português e crioulo em casa, o que muitas vezes se torna um constrangimento na aprendizagem do português na escola, nomeadamente ao nível da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita e vocabulário.

- Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa.

- 5 alunos descendem de cabo-verdianos, um aluno descende de guineenses, um aluno é de etnia cigana e 3 alunos descendem de portugueses. Verifica-se assim a multiculturalidade na própria turma.

- A idade dos pais varia entre os 41 e 47 anos.

- A idade das mães varia entre os 34 e 38 anos, o que revela que algumas foram mães muito jovens. Muitas vezes esse aspeto está padronizado na própria cultura, no

próprio meio ambiente social onde vivem. Esta informação faz transparecer que o facto de a maternidade ter sido muito cedo constituiu um dos impedimentos do prosseguimento de estudos para algumas mãe, possivelmente para poderem criar os seus filhos sendo este um motivo mais que válido para as mesmas assumirem sempre elas o papel de encarregadas de educação dos seus filhos.

Quadro nº 10 – Perfil académico

NOME	Nº DE [24]RETENÇÕES	[25]ANOS DE RETENÇÃO
ADILSON	2	5º; 5º
ANÍCIO	2	7º;7º
CATARINA	2	3º; 6º
CÁTIA	3	4º; 7º; 7º
DAVID	3	6º; 7º; 7º
ÉRICA	2	4º; 7º
JOÃO	2	5º, 6º, 7º
LIZANDRO	3	4º; 5º; 5º
PINHEIRO	2	7º; 7º
WALTER	2	3º; 6º

Como podemos verificar pela análise do **quadro nº 10**:

- todos os alunos tiveram pelo menos duas retenções antes de integrarem esta turma de PCA no 3º Ciclo do Ensino Básico, o que revela as dificuldades de aprendizagem nestes alunos.

- o número de retenções dos alunos varia entre duas a três, sendo que 6 alunos têm retenções repetidas (repetiram o mesmo ano duas vezes).

- 5 alunos ficaram retidos no 1º Ciclo do Ensino Básico o que revela que as dificuldades na aprendizagem começaram desde o início do seu percurso escolar.

- 6 alunos ficaram retidos no 2º Ciclo do Ensino Básico o que revela dificuldades cognitivas na transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico.

Portanto perante este quadro podemos reter que as dificuldades cognitivas têm sido uma constante no percurso escolar destes alunos.

[24] Dados retirados do processo individual do aluno, 2015.

[25] Dados retirados do processo individual do aluno, 2015.

[26]Quadro nº 11 – Aproveitamento, assiduidade e comportamento relativamente ao 1º período 2014/2015

NOME	Nº NEGATIVAS 1º P	DISCIPLINAS COM NEGATIVAS	ASSIDUIDADE Alunos que atingiram o limite de faltas injustificadas	[27]COMPORTAMENTO IRREGULAR
ADILSON	2	M; FQ		
ANÍCIO	3	P; CN; FQ	Português	X
CATARINA	5	P; H; M; CN; FQ		X
CÁTIA	5	P; H; M; CN; FQ	Português, Francês e Físico-Química	X
DAVID	5	M; P; CN; FQ; TIC	Matemática	X
ÉRICA	2	FQ; TIC		
JOÃO	5	H; G; CN; FQ; TIC	Matemática	X
LIZANDRO	5	P; M; CN; FQ; TIC	Matemática e Físico-Química	X
PINHEIRO	3	P; G; TIC		
WALTER	4	H; G; CN; TIC		

Para se compreender a evolução das aprendizagens e comportamentos destes alunos foram tidos em conta documentos de turma, de avaliação, respeitantes ao ano letivo de 2014/2015, nomeadamente atas e pautas de avaliação. Esta análise revelou-se fundamental para conseguirmos dar resposta aos objetivos do estudo. Assim sendo e analisando o **quadro n.º 11** podemos verificar que o número de negativas no 1º período varia entre uma a cinco. Isto significa que existem alunos com muitas dificuldades cognitivas e como tal os alunos com mais de duas negativas irão beneficiar de um [28]Plano de Acompanhamento (**Anexo I**)**.**

Alunos com plano de acompanhamento: Anício, Catarina, Cátia, David, Lizandro, Pinheiro e Walter.

Deste modo pode-se reter que o aproveitamento da turma no 1º período é não satisfatório uma vez que 70% dos alunos tem plano de acompanhamento.

[26] Dados retirados da ata e pauta de avaliação do 1ºperíodo, ano letivo de 2014/2015.

[27] Comportamento irregular do aluno é definido nas atas como o aluno desestabilizar, conversar na aula, chegar atrasado; não cumprir as regras estabelecidas na sala de aula; desautorizar e desrespeitar o professor e colegas.

[28] Ao abrigo do Despacho Normativo n.º17-A/2015, art.º20, pontos 2 e 3, pontos 2 e 3, o Conselho de Turma propõe a aplicação do *PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO* individualizado ao aluno: é feito um diagnóstico inicial tendo como base as dificuldades diagnosticadas no final do ano letivo transato; são dadas atividades ao aluno no âmbito do esforço pessoal e posteriormente é feita a avaliação da aplicação do plano por período letivo.

No que concerne ao comportamento verificamos que seis alunos evidenciam comportamentos irregulares o que se revela uma menos valia para as aprendizagens uma vez que o comportamento irregular está associado à falta de concentração, distração e culmina geralmente em maus resultados escolares.

[29]Quadro nº 12 – Aproveitamento, assiduidade e comportamento relativamente ao 2º período 2014/2015

NOME	Nº NEGATIVAS 2º P	DISCIPLINAS COM NEGATIVAS	ASSIDUIDADE Alunos que atingiram o limite de faltas injustificadas	COMPORTAMENTO IRREGULAR
ADILSON	1	M	Matemática	
ANÍCIO	2	P; FQ	Português	X
CATARINA	3	M; CN; FQ		
CÁTIA	3	F; CN; FQ	Português, Francês e Físico-Química	X
DAVID	3	M; CN; FQ	Matemática	X
ÉRICA	1	TIC		
JOÃO	3	M; FQ; TIC	Matemática	X
LIZANDRO	3	M; CN; FQ	Matemática e Físico-Química	X
PINHEIRO	2	P; G	Geografia	
WALTER	2	FQ; TIC		

Como podemos verificar pela análise do **quadro nº 12** houve um decréscimo no número de negativas e como tal o número de alunos que irá beneficiar de um plano de acompanhamento também diminuiu. Contudo o número de alunos que, como indica o **quadro nº 12** atingiram o limite de faltas aumentou.

Alunos que se mantêm com plano de acompanhamento: Catarina, Cátia, David, João e Lizandro.

Neste contexto podemos afirmar que o aproveitamento, estando em 50% subiu para o nível satisfatório pois apenas cinco alunos mantêm plano de acompanhamento.

[29] Dados retirados da ata e pauta de avaliação do 2ºperíodo, ano letivo de 2014/2015.

[30]Quadro nº 13 – Aproveitamento, assiduidade e comportamento relativamente ao 3º período 2014/2015

NOME	Nº NEGATIVAS 3º P	DISCIPLINAS COM NEGATIVAS	ASSIDUIDADE Alunos que atingiram limite de faltas injustificadas	COMPORTAMENTO IRREGULAR
ADILSON	1	M	Matemática	
ANÍCIO	2	P; FQ	Português	
CATARINA	2	M; FQ		
CÁTIA	2	P; FQ	Português, Francês e Físico-Química	X
DAVID	2	M; FQ	Matemática	X
ÉRICA	0			
JOÃO	1	M	Matemática	X
LIZANDRO	2	M; FQ	Matemática e Físico-química	
PINHEIRO	2	P; G	Português	
WALTER	0			

Como podemos verificar pelo **quadro nº 13** houve um decréscimo no número de negativas. Significa que os planos de acompanhamento surtiram o efeito desejado. Todos os alunos transitaram para o nono ano, 2 deles sem negativas e os restantes com negativas a uma ou duas disciplinas. Mantiveram-se por isso, no ano seguinte, os planos de acompanhamento para os alunos com 2 negativas, garantindo assim, de forma mais sistemática um acompanhamento das aprendizagens destes alunos por parte do docente para que haja sucesso escolar.

De acordo com o descrito nas atas de avaliação, em alguns alunos o número de negativas está diretamente relacionado com o excesso de faltas e com o comportamento irregular. Noutros casos, as negativas prendem-se com dificuldades na aprendizagem.

Relativamente às disciplinas onde os alunos tiveram maior número de negativas, destacam-se o português, a matemática e a físico-química o que revela dificuldades na compreensão oral e escrita, vocabulário e dificuldades no raciocínio lógico e abstrato.

No que diz respeito aos alunos que atingiram o limite de faltas injustificadas refira-se que foi igual ao do 2º período.

De acordo com o descrito nas atas de avaliação, em alguns alunos o número de negativas está diretamente relacionado com o excesso de faltas e com o comportamento irregular. Noutros simplesmente tem a ver com dificuldades na aprendizagem.

[30] Dados retirados da ata e pauta de avaliação do 3ºperíodo, ano letivo de 2014/2015.

Relativamente às disciplinas onde os alunos tiveram maior número de negativas, destacam-se o português, a matemática e a físico-química o que revela dificuldades na compreensão oral e escrita, vocabulário e dificuldades no raciocínio lógico e abstrato.

No que diz respeito aos alunos que atingiram o limite de faltas injustificadas refira-se que foi igual ao do 2º período.

[31]Quadro nº 14 - [32]Síntese descritiva – final do 1º período (2014/2015)

NOME	Síntese descritiva
ADILSON	Aluno com 2 negativas Principais dificuldades: Raciocínio lógico e abstrato. Domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula sem ser preciso o professor insistir. Realiza os trabalhos de casa. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.
ANÍCIO	Aluno com 3 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral, expressão escrita, domínio das estruturas gramaticais, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Conversador e desatento. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula mas só com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
CATARINA	Aluna com 5 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula mas só com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
CÁTIA	Aluna com 5 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos.

[31] Dados retirados dos relatórios descritivos de avaliação individual elaborados pelo conselho de turma em reunião de avaliação 1º período 2014/2015.

[32] As sínteses descritivas são documentos elaborados em conselho de turma onde os docentes fazem um pequeno resumo sobre o aluno relativamente aos parâmetros de aproveitamento, assiduidade e comportamento. Assim sendo destacam-se principalmente as suas dificuldades mais evidentes, apontam-se os casos de comportamento irregular e a falta de assiduidade se assim for o caso. Este documento é objeto de análise sempre que há uma reunião de avaliação para se verificar a evolução do aluno. A partir deste documento e com os níveis de avaliação do aluno o diretor de turma transmite toda informação avaliativa ao encarregado de educação na respetiva reunião.

	Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Raramente cumpre, as tarefas na aula. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
DAVID	Aluno com 5 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e desobediência para com o professor. Raramente cumpre, as tarefas na aula. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
ÉRICA	Aluna com 2 negativas Principais dificuldades: Domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluna bem-comportada. Cumpre as tarefas na aula. Faz sempre os trabalhos de casa. Assiduidade: É assídua e pontual.
JOÃO	Aluno com 5 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e desobediência para com o professor. Aluno conversador e distraído. Raramente cumpre, as tarefas na aula. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
LIZANDRO	Aluno com 5 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e desobediência para com o professor. Aluno conversador e distraído. Raramente cumpre, as tarefas na aula. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo e pontual.
PINHEIRO	Aluno com 3 negativas Principais dificuldades: Compreensão e expressão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Capacidade de análise. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Cumpre, quase sempre, as tarefas na aula. Às vezes não faz os trabalhos de casa. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.

WALTER	Aluno com 4 negativas Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. O aluno faz sempre os trabalhos de casa. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.

[33]Quadro nº 15 - Síntese descritiva – final do 2º período (2014/2015)

NOME	Caracterização do aluno
ADILSON	Aluno com 1 negativa. Principais dificuldades: Raciocínio lógico e abstrato. Domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula sem ser preciso o professor insistir. Realiza os trabalhos de casa. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.
ANÍCIO	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, expressão escrita, domínio das estruturas gramaticais, domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: melhorou ligeiramente o seu comportamento embora ainda tenha atitudes em aula de incumprimento de tarefas e alguma desobediência ao professor. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula mas só com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
CATARINA	Aluna com 3 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula mas só com insistência do professor. Às vezes faz os trabalhos de casa. Assiduidade: Irregular.
CÁTIA	Aluna com 3 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Cumpre, as tarefas na aula apenas com a insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.

[33] Dados retirados dos relatórios descritivos de avaliação individual elaborados pelo conselho de turma em reunião de avaliação 2º período 2014/2015.

DAVID	Aluno com 3 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: melhorou ligeiramente o seu comportamento embora mantenha algumas atitudes de desobediência para com o professor. Cumpre, as tarefas na aula se solicitado pelo professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
ÉRICA	Aluna com 1 negativa. Principais dificuldades: Domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluna bem-comportada. Cumpre as tarefas na aula. Faz sempre os trabalhos de casa. Assiduidade: É assídua e pontual.
JOÃO	Aluno com 3 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno conversador e distraído. Cumpre, as tarefas na aula com a insistência do professor. Nem sempre faz os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
LIZANDRO	Aluno com 3 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas nasala de aula. Aluno conversador e distraído. Cumpre, as tarefas na aula com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo e pontual.
PINHEIRO	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão e expressão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Capacidade de análise. Compreensão de conceitos. Cumpre, quase sempre, as tarefas na aula. Às vezes não faz os trabalhos de casa. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.
WALTER	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Compreensão de conceitos. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.

[34]Quadro nº 16 - Síntese descritiva – final do 3º período (2014/2015)

NOME	Caracterização do aluno
ADILSON	Aluno com 1 negativa. Principais dificuldades: Raciocínio lógico e abstrato. Domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula sem ser preciso o professor insistir. Realiza os trabalhos de casa. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.
ANÍCIO	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, expressão escrita, domínio das estruturas gramaticais, domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: melhorou ligeiramente o seu comportamento embora ainda tenha atitudes em aula de incumprimento de tarefas e alguma desobediência ao professor. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula mas só com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
CATARINA	Aluna com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Cumpre, na maioria das vezes, as tarefas na aula, mas só com insistência do professor. Às vezes faz os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
CÁTIA	Aluna com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Cumpre, as tarefas na aula apenas com a insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
DAVID	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: melhorou ligeiramente o seu comportamento embora mantenha algumas atitudes de desobediência para com o professor. Cumpre, as tarefas na aula se solicitado pelo professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
ÉRICA	Aluna com 0 negativas

[34] Dados retirados dos relatórios descritivos de avaliação individual elaborados pelo conselho de turma em reunião de avaliação 3º período 2014/2015.

	Principais dificuldades: Domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluna bem-comportada. Cumpre as tarefas na aula. Faz sempre os trabalhos de casa. Assiduidade: É assídua e pontual.
JOÃO	Aluno com 1 negativa. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno conversador e distraído. Cumpre, as tarefas na aula com a insistência do professor. Nem sempre faz os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
LIZANDRO	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: continua a revelar dificuldade em cumprir as regras estabelecidas nasala de aula. Aluno conversador e distraído. Cumpre, as tarefas na aula com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo e pontual.
PINHEIRO	Aluno com 2 negativas. Principais dificuldades: Compreensão e expressão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Capacidade de análise. Compreensão de conceitos. Cumpre, quase sempre, as tarefas na aula. Às vezes não faz os trabalhos de casa. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: é assíduo e pontual.
WALTER	Aluno com 0 negativas. Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Compreensão de conceitos. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.

[35]Quadro nº 17 - Síntese descritiva – avaliação intercalar do 1º período (novembro 2015).

NOME	Caracterização do aluno
ADILSON	Principais dificuldades: Raciocínio lógico e abstrato. Domínio do vocabulário e expressão oral. Comportamento e atitudes: Aluno cumpridor. Realiza os trabalhos de casa. Assiduidade / Pontualidade: É assíduo e pontual.

[35] Dados retirados dos relatórios descritivos de avaliação individual elaborados pelo conselho de turma em reunião de avaliação intercalar do período 2015/2016.

ANÍCIO	Principais dificuldades: Compreensão oral, expressão escrita, domínio das estruturas gramaticais, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Comportamento e atitudes: Pouco Satisfatório. Raramente realiza os trabalhos de casa. Assiduidade: Assíduo.
CATARINA	Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Pouco Satisfatório. Raramente realiza os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
CÁTIA	Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: revela dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e por vezes revela desobediência para com o professor. Só cumpre as tarefas da aula com insistência do professor. Raramente faz trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assídua.
DAVID	Principais dificuldades: compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno conversador e distraído. Raramente realiza os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
ÉRICA	Principais dificuldades: Domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Comportamento e atitudes: Aluna bem-comportada. Assiduidade: É assídua e pontual. Realiza os trabalhos de casa.
JOÃO	Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Comportamento e atitudes: Aluno conversador e distraído. Raramente realiza os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo.
LIZANDRO	Principais dificuldades: Compreensão oral, domínio do vocabulário e expressão oral. Raciocínio lógico e abstrato. Memorização. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Pouco Satisfatório. Aluno conversador. Raramente realiza os trabalhos de casa. Assiduidade: Pouco assíduo e pontual.
PINHEIRO	Principais dificuldades: Compreensão e expressão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Capacidade de análise. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Cumpre, quase sempre, as tarefas na aula. Às

	vezes não faz os trabalhos de casa. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Assiduidade / Pontualidade: é assíduo e pontual.
WALTER	Principais dificuldades: Compreensão oral e escrita, domínio do vocabulário e expressão oral. Memorização. Capacidade de análise. Compreensão de factos. Compreensão de conceitos. Capacidade de análise. Utilização de conhecimentos. Comportamento e atitudes: Aluno com comportamento satisfatório. Realiza os trabalhos de casa. Assiduidade / Pontualidade: é assíduo e pontual.

Relativamente à análise feita aos **quadros nºs 14, 15 e 16** podemos verificar que são poucos os alunos, que chegados ao final do 3º período letivo, não revelam dificuldades, sejam elas no parâmetro do aproveitamento, comportamento ou assiduidade. Verificando-se assim que essas dificuldades persistem no ano letivo seguinte como se observa no **quadro nº 17,** o que denota falta de trabalho e empenho por parte destes alunos.

Quadro nº 18 – Perfil da turma no 1º período do ano letivo 2014/2015 (este documento foi elaborado na 1ª reunião intercalar de avaliação do 1º período)

Áreas	Áreas fortes	Áreas Intermédias	Áreas Fracas
Integração no meio escolar			X
Assiduidade			X
Capacidade de aprendizagem			X
Compreensão Oral		X	
Expressão Oral			X
Compreensão Escrita			X
Expressão Escrita			X
Domínio das estruturas Gramaticais			X
Domínio do Vocabulário			X
Compreensão de Factos			X
Compreensão de Conceitos		X	
Memorização		X	
Utilização de Conhecimentos			X
Raciocínio lógico e/ou abstrato		X	
Uso de instrumentos		X	
Capacidade de análise			X
Sentido de rigor			X
Pré-requisitos			X

Empenho			**X**
Obediência a regras estabelecidas			**X**
Obediência ao professor			**X**
Relação com o professor	**X**		
Relação com os colegas		**X**	

O Perfil da turma é um documento da turma que só é elaborado duas vezes por ano, no início e no final do ano letivo, para se constatar as dificuldades iniciais e terminais da turma (servindo de "trampolim" para o início do novo ano letivo, principalmente em conselhos de turma cujos docentes foram alterados e que, portanto, não conhecem o perfil dos alunos). O objetivo passa por os docentes poderem planificar de acordo com as dificuldades detetadas aos alunos. Mas como a planificação não é estanque o docente mediante o diagnóstico efetuado pode ajustar a sua planificação durante o ano de acordo a perceção das dificuldades do aluno/turma.

Como podemos verificar através da análise do **quadro nº 18**, a turma no início do ano letivo de 2014/ 2015 tinha mais áreas fracas do que áreas fortes ou intermédias, o que significava a existência de grandes lacunas ao nível das aprendizagens e como tal os docentes tinham como objetivos trabalhar as competências de cada aluno nas suas disciplinas para a superação dessas dificuldades.

No entanto, também podemos constatar que a relação com o professor é a única área forte, o que significa que existe empatia entre alunos e professores, facto esse que pode ser considerado um caminho para motivar os alunos e aumentar o seu empenho nas aulas.

Quadro nº 19 – Perfil da turma no 3º período do ano letivo 2014/2015 (este documento foi elaborado no final do 3º período na reunião de avaliação final)

Áreas	Áreas fortes	Áreas Intermédias	Áreas Fracas
Integração no meio escolar		X	
Assiduidade			X
Capacidade de aprendizagem		X	
Compreensão Oral			X
Expressão Oral			X
Compreensão Escrita			X
Expressão Escrita			X
Domínio das estruturas Gramaticais			X
Domínio do Vocabulário			X
Compreensão de Factos			X

Compreensão de Conceitos		X	
Memorização		X	
Utilização de Conhecimentos		X	
Raciocínio lógico e/ou abstrato		X	
Uso de instrumentos		X	
Capacidade de análise		X	
Sentido de rigor			X
Pré-requisitos			X
Empenho		X	
Obediência a regras estabelecidas			X
Obediência ao professor			X
Relação com o professor	X		
Relação com os colegas	X		

Quadro nº 20 – Perfil da turma no 1º período do ano letivo 2015/2016 (este documento foi elaborado na 1ª reunião intercalar de avaliação do 1º período)

Áreas	Áreas fortes	Áreas Intermédias	Áreas Fracas
Integração no meio escolar		**X**	
Assiduidade			**X**
Capacidade de aprendizagem			**X**
Compreensão Oral			**X**
Expressão Oral			**X**
Compreensão Escrita		**X**	
Expressão Escrita			**X**
Domínio das estruturas Gramaticais			**X**
Domínio do Vocabulário			**X**
Compreensão de Factos			**X**
Compreensão de Conceitos		**X**	
Memorização		**X**	
Utilização de Conhecimentos		**X**	
Raciocínio lógico e/ou abstrato		**X**	
Uso de instrumentos		**X**	
Capacidade de análise		**X**	
Sentido de rigor			**X**
Pré-requisitos		**X**	
Empenho		**X**	
Obediência a regras estabelecidas			**X**
Obediência ao professor			**X**
Relação com o professor	**X**		

Relação com os colegas	X		

Como podemos verificar pela análise dos **quadros nºs 19 e 20** relativamente ao registado no **quadro nº 18,** muitas áreas fracas passaram a intermédias. Isto revela que os alunos melhoraram alguns parâmetros, constituindo um forte indício de maior interesse pelas atividades letivas.

Em jeito conclusivo parece-nos que o aproveitamento escolar destes alunos depende em muito da mudança nas suas atitudes e comportamentos na sala de aula.

2.3. Caracterização dos docentes

O **quadro nº 21** representa o perfil pessoal, académico e profissional dos docentes participantes neste estudo. Os dados referidos no **quadro nº 21** foram retirados aos serviços administrativos da escola e das entrevistas a estes participantes.

[36]Quadro nº 21 – Caracterização dos docentes

Professores	Idade	Género	Grau Académico	Como integrou na turma de PCA este ano?	Vínculo no agrupamento	Tempo de serviço
P1	49 anos	Masculino	Licenciatura na área de lecionação	Por continuidade pedagógica	PQA	26 anos
P2	50 anos	Feminino	Licenciatura na área de lecionação	Por continuidade pedagógica	PQA	24 anos
P3	40 anos	Masculino	Licenciatura na área de lecionação	Por continuidade pedagógica	PQA	16 anos
P4	45 anos	Masculino	Licenciatura na área de lecionação	Por continuidade pedagógica	PQA	18 anos
P5	44 anos	Feminino	Licenciatura na área de lecionação e pós graduação	Por continuidade pedagógica	PQA	14 anos
P6	46 anos	Masculino	Licenciatura na área de lecionação	Por continuidade pedagógica	PQA	20 anos

[36] Dados retirados aos serviços administrativos e das entrevistas aos docentes.

A pertinência para a escolha destes seis docentes para o estudo deve-se aos seguintes fatores:

- Todos os professores iniciaram o projeto desde o 7º ano, portanto tal como a investigadora já acompanham estes alunos há dois anos letivos, sendo 2015/2016 o terceiro.

- Todos os professores estão em situação de continuidade pedagógica e pertencem ao Quadro de escola deste agrupamento, o que se revela importante para o desenvolvimento do projeto e estabilidade dos alunos. Também permite uma maior coesão na definição e aplicação de estratégias, articulação curricular e critérios de atuação em sala de aula.

- Todos os professores têm um conhecimento muito aprofundado do percurso escolar dos alunos e dificuldades de aprendizagem, situação socioeconómica dos EE.

Em relação ao grau académico, todos os professores possuem uma licenciatura.

Da análise do **quadro nº 21**, podemos retirar algumas ilações pertinentes. Assim sendo, as idades dos docentes situam-se entre os 40 e 50 anos, sendo professores de meia-idade, o que nos parece positivo pois estudos apontam que o desgaste físico e psicológico está cada vez mais patente na classe dos professores. Todos os docentes participantes pertencem ao quadro do agrupamento e todos possuem acima de 13 anos de tempo de serviço, o que nos leva a questionar se a experiência profissional e o vínculo à escola não se constituirão como fatores fundamentais na escolha dos docentes que trabalham com as turmas de PCA.

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para tratamento dos dados foi feita uma análise interpretativa e de conteúdo tendo em conta o guião da entrevista (**Apêndice V**) e os objetivos do nosso estudo.

Quadro nº 22 – Blocos informativos

Blocos	
Bloco 1	Dados pessoais
Bloco 2	Situação profissional
Bloco 3	Inclusão no meio escolar e na turma
Bloco 4	Articulação interdisciplinar e Planeamento das áreas curriculares
Bloco 5	Atuação do professor na sala de aula
Bloco 6	Principais dificuldades encontradas em sala de aula pelo professor
Bloco 7	Sentimentos do professor de PCA

Entrevistamos seis professores da turma cujas características pessoais e profissionais estão descritas no quadro que se segue.

Quadro nº 23 – Dados pessoais e situação profissional

Professores	Idade	Como integrou na turma de PCA este ano?	Vínculo no agrupamento	Tempo de serviço
P1	49 anos	Continuidade pedagógica	PQA	26 anos
P2	50 anos	Continuidade pedagógica	PQA	24 anos
P3	40 anos	Continuidade pedagógica	PQA	16 anos
P4	45 anos	Continuidade pedagógica	PQA	18 anos
P5	44 anos	Continuidade pedagógica	PQA	14 anos
P6	46 anos	Continuidade pedagógica	PQA	20 anos

Registemos que a idade dos participantes (**quadro nº 23**), se encontra num intervalo compreendido entre os 40 e 50 anos sendo a média de idades de 47 anos. São professores com uma faixa etária média o que se torna positivo pois ser professor é considerada uma profissão de bastante desgaste psicológico onde as baixas médicas são frequentes devido à sobrecarga no trabalho burocrático, indisciplina por parte dos alunos e horários muitas vezes com uma carga horária elevada.

Registemos que o tempo de serviço dos participantes (**quadro nº 23**), encontra-se num intervalo compreendido entre os 14 e os 26 anos de serviço. Assim sendo, a média de anos de serviço é de 19 anos, o que revela que estes docentes têm uma vasta experiência de lecionação, sendo uma mais valia para a turma e para o próprio agrupamento.

Registemos também que no que concerne à lecionação de aulas na turma de percursos curriculares alternativos, todos os sujeitos se encontram em continuidade pedagógica. O que significa que todos os docentes conhecem bem os alunos por terem lecionado a turma nos anos anteriores.

Por último registemos ainda que todos os sujeitos são professores pertencentes ao quadro de agrupamento da escola o que, a par de serem todos professores em continuidade pedagógica, representa uma estabilidade tanto no conselho de turma como no agrupamento. Significa por isso que os docentes conhecem bem os alunos do PCA podendo planear e definir estratégias em conjunto sendo que também conhecem bem o funcionamento interno do agrupamento.

No que concerne aos **blocos 3,4,5,6** e **7** considerados no **quadro nº22** fazemos de seguida uma análise interpretativa e de conteúdo dos dados.

BLOCO 3 - INCLUSÃO NO MEIO ESCOLAR E NA TURMA Sintetizemos referindo que a maioria dos professores considera que a inclusão é positiva para estes alunos pois é uma alternativa para que se mantenham no ensino por mais tempo e não incorram no absentismo, consigam estar na escola e trabalhem para adquirirem competências para a sua vida profissional futura.	
"...vejo a inclusão destes alunos, por exemplo, nesta turma de um modo positivo até." (**P1**) "A inclusão revela-se positiva quando a taxa de sucesso é boa..." (**P2**) "... a inclusão tem os seus aspetos positivos e se todos colaborarmos, nós , pais e alunos , fica aqui assegurado o sucesso dos alunos ." (**P3**) "A inclusão é positiva... nesta turma os miúdos até já estão bem encaixados na turma e na escola. Portanto é positivo." (**P6**)	**4 professores** consideram que a inclusão tem aspetos positivos para atingir o sucesso escolar dos alunos.
"... PCA é uma alternativa..." (**P1**) "Abrir a escola a este tipo de projetos com o intuito de trazer os alunos absentistas à escola ou apenas para concluírem o ensino obrigatório..." (**P1**) "por obrigatoriedade da escolaridade obrigatória "(**P2**) "...é uma via transitória..." (**P3**) "... os alunos podem sempre sair e ir para um vocacional ou seguir uma via profissional no secundário..." (**P3**) "...é uma alternativa no sentido de se criar mais uma maneira de ter os putos que não querem estudar, ficarem na escola mais uns anitos." (**P3**) "Esta via alternativa de estudo é boa para concluir o básico..." (**P4**) "...exemplo desta turma... se passarem pró ano já saem daqui com o 9º ano..." (**P5**)	**5 professores** consideram que o PCA é uma alternativa para garantir continuidade e conclusão dos estudos de alunos que muitas vezes se encontram prestes a abandonar o ensino precocemente.
" A inclusão destes alunos na escola deve ser feita através de um esforço comum de toda a comunidade educativa envolvente no sentido de estes alunos mudarem comportamentos, aumentarem o sucesso escolar e não faltarem às aulas." (**P1**) "...motivar estes alunos para as práticas escolares, para virem às aulas e não faltarem, isso sim é incluir estes alunos na escola e na turma. " (**P2**) "... a inclusão deve beneficiar os alunos no sentido de os tornar mais capazes, cidadãos responsáveis e participativos. " (**P2**) "...eles têm que se sentir bem lá senão desmotivam..." (**P2**) "O sucesso se calhar para estes alunos tem a ver com melhorar atitudes, valores ou aprendizagens..." (**P3**) "...é preciso estudar e mudarem as atitudes...temos que responsabilizar este tipo de alunos, motivá-los... " (**P4**) " Mais responsabilidade, mais cooperação dos professores, pais e alunos para as aprendizagens." (**P4**) "...estes projetos albergam alunos com absentismo, falta de assiduidade, famílias difíceis, trajetos de vida complicados e o apoio deles é muitas vezes a escola e contam com ela, os encarregados de educação para dar uma resposta positiva à desmotivação destes miúdos." (**P5**) "... o sucesso para as aprendizagens por exemplo está no incutir valores a estes miúdos." (**P5**) "... os alunos devem estar incluídos ou integrados nestas turmas e sentirem estão ali para seu beneficio." (**P6**)	**6 professores** consideram que a inclusão destes alunos na escola veicula valores que se traduzem muitas vezes em mudança de atitudes e comportamentos incutindo valores necessários para aprenderem a viver em sociedade e serem bem-sucedidos profissionalmente.
"...o facto de termos uma escola multicultural com uma grande diversidade de alunos é um dos fatores que contribui para o sucesso." (**P1**) "... neste PCA temos descendentes de ciganos, cabo-verdianos, guineenses, portugueses." (**P1**) "O facto de também termos uma unidade de multideficiência aqui no agrupamento obriga a que estes alunos se respeitem mais, entendam as diferenças, se tornem	**2 professores** consideram que a inclusão dos alunos neste PCA os obrigou a olhar e a respeitar mais as

melhores pessoas." (**P1**) "O sucesso também passa por aí... se eles melhorarem enquanto pessoas, melhorarem as suas relações interpessoais, respeitarem o próximo e todo o espaço escolar." (**P1**) "Os alunos incluídos nestas turmas parece que respeitam mais as diferenças porque acho que eles próprios a sentem." (**P5**)	diferenças existentes no agrupamento pois eles próprios a sentem.
"...os alunos por vezes não se adaptam logo a estas turmas. Os alunos quando para aqui vem acham logo que isto é fácil..." (**P1**) "Os alunos quando entram no PCA acham que é fácil …" (**P4**)	**2 professores** consideram que os alunos muitas vezes veem o PCA como uma via fácil para prosseguirem /concluírem os estudos.
" ...escola torna-se um escape desses ambientes exteriores ..." (**P3**) " A escola também pode ser vista por eles como um local onde fazem amigos, brincam, vêm almoçar, e não necessariamente um local de aprendizagens" (**P3**) "... proporcionar o bem-estar, a segurança, no espaço escolar..." (**P5**)	**2 professores** consideram que estes cursos alternativos podem ser uma via para os alunos pertencentes a turmas de PCA escaparem aos malefícios dos ambientes externos à escola , sendo a escola um lugar seguro/ apropriado para eles estarem.

BLOCO 4 – ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR E PLANEAMENTO DAS ÁREAS CURRICULARES Mencionemos que os docentes consideram importante o planeamento conjunto; haver transversalidade nos conteúdos das várias disciplina e articulação curricular nas disciplinas que fazem parte do plano de estudo. O programa das disciplinas deve ser adaptado ou ajustado à turma; haver mais aulas de teor prático; maior articulação entre as áreas curriculares no sentido de motivar e estimular o aluno para as aprendizagens.	
"... os conteúdos devem estar todos interligados... para haver mais equilíbrio entre a prática e a teoria." (**P1**) "… desenvolvam conteúdos transversais." (**P1**) "Os conteúdos das disciplinas por vezes são muito teóricos..." (**P2**) "... cruzar mais conteúdos..."(**P2**) "fazer...articulação interdisciplinar..." (**P2**) "As teóricas tinham de cruzar mais com as disciplinas mais práticas." (**P2**) "...conteúdos transversais que tenham cabimento em várias disciplinas..." (**P3**) "... maior ligação das disciplinas do currículo, articular as áreas de conteúdos diferentes. (**P4**) "as disciplinas de formação geral deviam articular mais com as áreas vocacionais... " (P5) "...articular na prática..." (**P6**)	**6 professores** consideram a articulação curricular importante para que os conteúdos das disciplinas possam cruzar, havendo deste modo uma maior transversalidade curricular.
"... áreas curriculares, nomeadamente de formação vocacional deve ser (...) apelativo ao aluno." (**P1**) "Os conteúdos das disciplinas por vezes são muito teóricos..." (**P2**) ""...as disciplinas de formação geral têm que ser dadas de forma a motivar o aluno e serem mais práticas." (**P2**) "... áreas vocacionais que devem estimular o aluno." (**P2**) "(...) mais aulas de teor prático..." (**P3**) "Aulas com uma vertente mais prática. " (**P4**)	**5 professores** consideram que tanto as áreas de formação geral como a vocacional devem ter uma vertente mais prática para que possa motivar/estimular os alunos para as

"... temos que os aliciar com coisas que eles se sintam bem a fazer principalmente nas áreas de formação geral que são as mais "chatas"..." (**P4**) "Têm que ser coisas mais ligadas à prática... " (**P5**) "Aulas práticas, mais dinâmicas..." (**P5**)	aprendizagens.
"Os alunos integrados nestes PCA devem estar motivados para as aprendizagens e por isso deve sempre poder-se adaptar /ajustar o programa." (**P1**) "...ajustando os conteúdos de acordo com a área vocacional…" (**P2**) "...eles são os maiores beneficiados se os planos curriculares estiverem bem traçados." (**P2**) "...ajustar a planificação..." (**P3**) "...flexibilidade dos programas (...) os programas têm de ser ajustados à turma..." (**P4**) "O plano curricular deve ser motivador para as aprendizagens..." (**P5**) "....dar uma resposta positiva à desmotivação destes miúdos " (**P5**) "O plano curricular (...) deve funcionar para o seu benefício e para puxar os alunos para a escola, de os cativar." (**P6**)	**6 professores** consideram que a motivação dos alunos relativamente às aprendizagens passa também pela flexibilidade e adaptações feitas ao plano curricular nomeadamente no que concerne aos ajustes feitos na planificação pelos docentes e aos conteúdos lecionados.
"Os docentes devem planear juntos..." (**P1**) "... planear em conjunto..." (**P2**); (**P6**)	**3 professores** consideram que os docentes independentemente de lecionarem disciplinas diversas devem fazer um trabalho conjunto no que diz respeito à planificação.
"...repetir os exercícios muitas vezes" (**P1**) "...repetir várias vezes o que estou a explicar." (**P4**)	**2 professores** consideram fundamental repetir os exercícios várias vezes para ajudar na compreensão da matéria.
"...ritmo muito lento, explicar 2-3 vezes o mesmo." (**P1**) "...fazer exercícios no quadro e obriga-los a pensar..." (**P1**) "...explico mais devagar..." (**P1**) "...escrever tudo no quadro." (**P1**) **"**Dar pouca matéria..." (**P3**) "...explicar de uma forma mais simples..." (**P4**)	**3 professores** consideram relevante explicar os exercícios a ritmo lento, de formas diferentes e várias vezes, o que ajuda na compreensão dos mesmos.

BLOCO 5 - ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Verificamos que os docentes para motivarem os alunos para as aprendizagens e aumentarem o seu nível de concentração recorrem ao uso das novas tecnologias, inovam materiais didáticos, explicam a matéria a ritmos diferentes, fazem pausas nas aulas e avaliam os conhecimentos e o comportamento de diversas formas.

"...são passar os conteúdos em PowerPoint... " (**P1**) "...PowerPoint..." (**P6**) "Recorro muito às novas tecnologias... computadores, quadros interativos... " (**P6**)	**2 professores** consideram recorrer às TIC (tecnologias de informação e comunicação) nas suas aulas.
"...fazer uma "pausa" sem dar matéria, conversar apenas sobre coisas do quotidiano..." (**P1**)	**4 professores** consideram benéfico

"...parar um pouco dar um pouco de conversa, falar com eles sobre o que se passou com eles na vida pessoal, fazer um pouco de aconselhamento." (**P2**) "...converso muito com eles, ouço-os..." (**P3**) "Dar pouca matéria..." (**P3**) "...ir parando para eles não se aborrecerem..." (**P3**) "...fazer pausas na própria aula..." (**P6**)	fazer pausas durante a aula para captar melhor a atenção dos alunos evitando assim o cansaço e garantir maior concentração.
"...cativo-os também com materiais diferentes. Inovo muito os materiais que levo para as aulas para os motivar..." (**P1**) "...puxar por eles com desafios. " (**P2**) "...variar nos materiais..." (**P3**) "...faço pequenos jogos com eles..." (**P3**) "...pequenos debates sobre as temáticas da aula..." (**P4**) "Atualizo-me com materiais da net, e dedico muitas horas à conceção de materiais para as aulas." (**P5**) "Tento sempre ter materiais novos para apresentar em aula..." (**P5**) "Faço aulas diversificadas com materiais que eu próprio produzo ou então que recolho de outros colegas." (**P6**) "...materiais (...) diversificados…" (**P6**)	**6 professores** afirmam diversificar e inovar o material didático nas aulas para melhor captar a atenção do aluno.
"...avalio o domínio cognitivo..." (**P1**) "...tabela de comportamento..." (**P1**); (**P2**); (**P4**) "...tabela para o domínio atitudinal." (**P2**)	**3 professores** afirmam avaliar o domínio atitudinal (comportamento) com tabelas.
"...avalio quase aula a aula..." (**P1**) "...avaliar estes alunos aula a aula nem que seja só as atitudes..." (**P2**)	**2 professores** afirmam avaliar os alunos diariamente.
"...fichas..." (**P3**); (**P5**) "...testes..." (**P1**) "...testes de avaliação são com consulta..." (**P3**); (**P4**); (**P6**) "...trabalhos de grupo..." (**P1**); (**P6**) "...trabalhos individuais." (**P1**); (**P5**); (**P6**) "...trabalhos práticos..." (**P2**) "...avalio os trabalhos..." (**P2**) "...questões orais..." (**P3**); (**P5**) "...mini testes..." (**P4**); (**P5**) "...relatórios..." (**P5**)	**6 professores** avaliam o domínio cognitivo (conhecimentos) utilizando um conjunto de instrumentos para o efeito (testes, fichas, questões orais, trabalhos).
"...faço-os ler em todas aulas um bocadinho... leem em voz alta e voz baixa..." (**P3**) "...trabalhar muito a oralidade com eles... lendo..." (**P4**)	**2 professores** consideram importante momentos de leitura na aula.

BLOCO 6 - PRINCIPAIS DIFICULDADES EM SALA DE AULA SENTIDAS PELO PROFESSOR
Verificamos que os professores sentem que o ritmo de aprendizagem dos alunos é lento e que, portanto, têm que explicar várias vezes, definir estratégias em sala de aula para motivar os alunos e aumentar o sucesso na disciplina, a par das muitas dificuldades cognitivas:

"É o comportamento..." (**P1**) "...desestabilizarem." (**P1**) "...geralmente perturbam..." (**P1**) "...o comportamento que algumas vezes é não satisfatório..." (**P2**) "...comportamento muito irregular..." (**P3**)	**5 professores** consideram o comportamento não satisfatório na sala de aula uma das principais causa das dificuldades em sala de aula.

"...comportamento irregular. " (**P4**) "...comportamento é irregular..." (**P5**) "...o comportamento às vezes também não ajuda nada nas aprendizagens." (**P5**) "...participam de forma desorganizada" (**P5**)	
"...chegarem atrasados à aula..." (**P1**) "...assiduidade ao 1º tempo da manhã alguns faltam muito..." (**P3**) "...chegam atrasados à aula..." (**P4**)	**3 professores** consideram que a falta de assiduidade e pontualidade como sendo uma das principais causa das dificuldades na aprendizagem.
"...faladores..." (**P1**); (**P2**) "...falam alto nas aulas..." (**P3**) "...gritam, falam alto..." (**P5**) "...conversam muito…" (**P5**)	**4 professores** consideram que o facto de os alunos conversarem nas aulas é uma das principais causa das dificuldades em sala de aula.
Áreas em que os alunos revelam dificuldades:	
<u>Concentração</u> "...desconcentram-se facilmente. " (**P3**) "...dificuldade em concentra-se." (**P3**) "...falta de concentração..." (**P4**) "...muito desorganizados no estudo..." (**P5**) "São pouco focados..." (**P5**) "Distraem-se facilmente..." (**P5**)	**3 professores**
<u>Compreensão oral e escrita</u> "...revelam é muita dificuldade em nos perceber." (**P1**) "...muitas dificuldades na compreensão oral (**P3**) "...muitas dificuldades na compreensão (...) escrita... " (**P3**)	**2 professores**
<u>Expressão</u> "...falam tão mal português!" (**P1**) "...não se sabem expressar." (**P2**) "...não saberem falar ou expressar-se..." (**P3**) "...muitas dificuldades na (...) expressão escrita..." (**P3**) "...ao nível da expressão oral (...) não conseguem construir uma frase..." (**P4**)	**4 professores**
<u>Vocabulário</u> "...muitas dificuldades ao nível do vocabulário..." (**P3**) "...são muito limitados no vocabulário..." (**P4**) "...falta de vocabulário dos alunos." (**P5**)	**3 professores**
<u>Raciocínio</u> "...dificuldades no raciocínio abstrato..." (**P2**) "Têm dificuldades de raciocínio lógico e abstrato, análise de conteúdo." (**P4**) "...muitas dificuldades de aprendizagem principalmente nas questões de compreensão escrita..." (**P5**) "...têm muitas dificuldades na conceção de ideias, análise de conteúdos, interpretação de textos." (**P5**)	**3 professores**

BLOCO 7 - SENTIMENTOS DO PROFESSOR

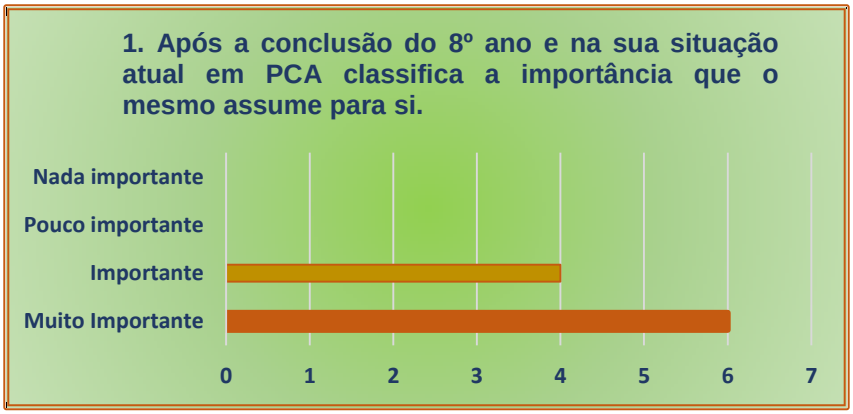
Verificamos pelas respostas que metade dos professores se encontra satisfeito com o seu trabalho na turma PCA. Porém há quem afirme quem afirme viver momentos de menos satisfação. Esta desmotivação, pensamos nós, estar associada ao desgaste da própria profissão, comportamento irregular dos alunos e às dificuldades dos mesmos.

" Gosto da turma..." (**P1**) "...sim gosto da turma" (**P3**)	**2 professores** consideram que gostam da turma.
"...é extenuante a energia que temos que ter (...) respirar fundo muitas vezes. " (**P2**) "...certa frustração..." (**P4**) "Já tive melhores dias com esta turma." (**P6**)	**3 professores** consideram que a turma é difícil.
"...satisfeito o suficiente para continuar a dar aulas neste tipo de turmas." (**P1**) "Sinto-me bem com aquilo que faço aqui..." (**P2**) "Às vezes gosto de estar aqui..." (**P3**) "Tenho muitos momentos de muita satisfação..." (**P5**)	**4 professores** consideram-se satisfeitos com o seu trabalho.
"...outras vezes nem por isso (...) " (**P3**) "...nem sempre gosto de dar aulas a eles..." (**P4**) "...alguns de não satisfação." (**P5**) "...Ando com picos de insatisfação..." (**P6**)	**4 professores** consideram-se insatisfeitos com o seu trabalho.

4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Foram analisadas as respostas dos questionários dos dez alunos participantes. Assim sendo, procedemos à análise gráfica e frequência de cada resposta dada nas questões abertas.

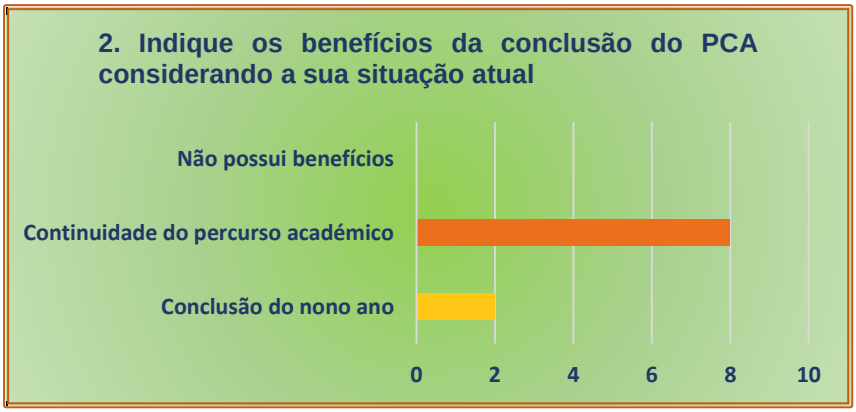
Gráfico 1 – Importância do PCA



Como podemos verificar analisando o gráfico 1, todos os alunos consideram, importante estar no PCA. A maioria considera mesmo muito importante estar no PCA, justificando a sua importância com os seguintes motivos:

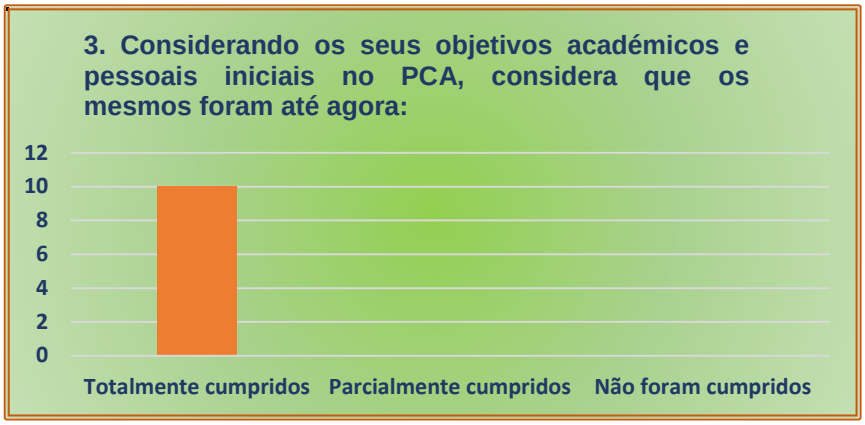
Importante (**4**)	- Para continuar a estudar (**2**) - Porque sim (**1**) - Para ter orgulho em mim (**1**)
Muito importante (**6**)	- Para ter objetivos na vida (**3**) - Para o meu futuro (**1**) - Para ter uma profissão (**2**)

Gráfico 2 – Benefícios do PCA



Perante a análise do gráfico 2 podemos verificar que todos os alunos consideram benéfica a conclusão do PCA e as razões apontadas variam entre a continuidade do percurso académico e a conclusão do nono ano de escolaridade.

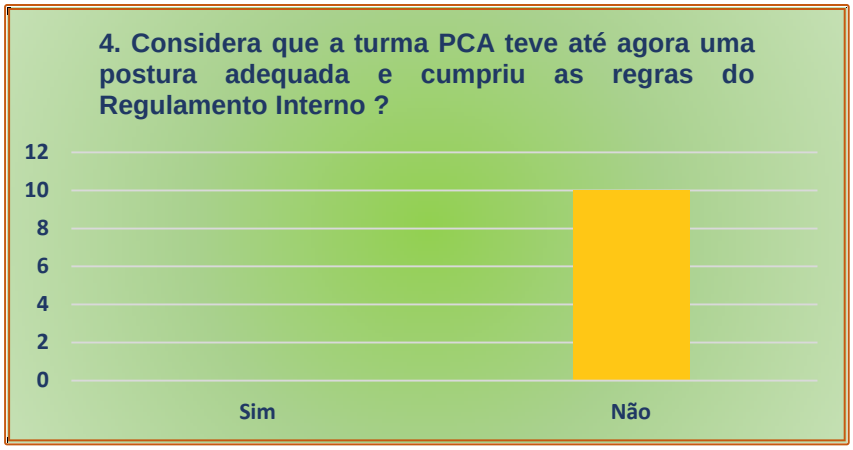
Gráfico 3 – Objetivos académicos e pessoais



Através da análise do gráfico 3 constatamos que todos os alunos consideram totalmente cumpridos os objetivos a que se propuseram no PCA e as respostas para esse facto são variadas:

Totalmente cumpridos (**10**)	- Porque tive melhores notas (**2**) - Porque antes era difícil ler ou escrever e agora já sei melhor (**2**) - Porque me empenhei nas aulas (**2**) - Porque passei sempre (**4**)

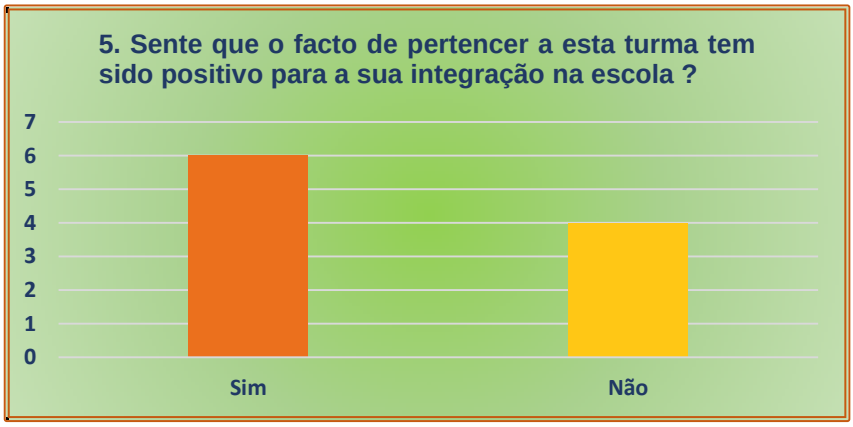
Gráfico 4 – Regras de comportamento



Com a análise do gráfico 4 podemos constatar que todos os alunos consideram que houve má postura e incumprimento de regras por parte da turma de PCA alegando o seguinte:

Sim (0)	----------
Não (10)	- Porque falam muito alto nas aulas (2) - Porque não obedecem aos professores (1) - Porque se portam mal (3) - Porque gostam de faltar às aulas (3) - Porque têm negativas nos testes (1)

Gráfico 5 – Integração na escola



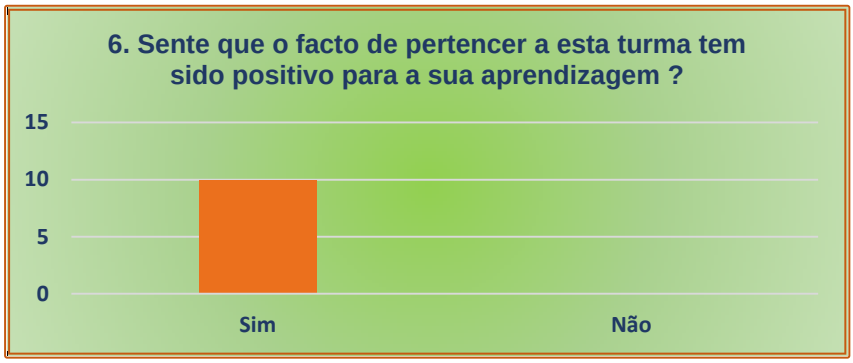
Através da análise do gráfico 5 podemos verificar que a maioria dos alunos sente que o facto de estarem nesta turma os tem beneficiado em contexto escolar, enunciando as seguintes razões:

Sim (**6**)	Sinto-me bem cá na escola (**2**) Tenho muitos amigos na turma e na escola (**1**) Gosto mais de vir à escola agora nesta turma (**2**) Somos como uma família (**1**)

Já o **NÃO** é alegado pelos motivos:

Não (**4**)	Não gosto muito desta escola (**1**) Preferia mudar de escola (**1**) Não há nada para fazer quando não temos aulas (**2**)

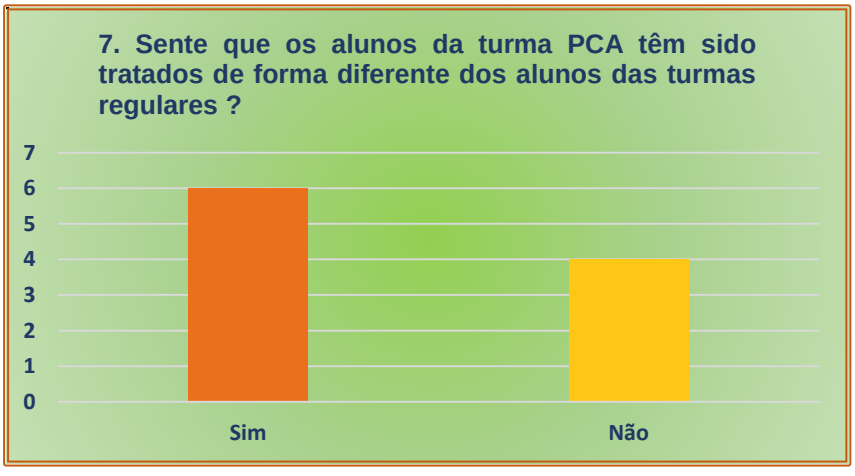
Gráfico 6 - Aprendizagens



Como podemos verificar pela análise do gráfico 6 que todos os alunos sentem que tem sido bom para as suas aprendizagens o facto de estarem nesta turma. As respostas a essa afirmação evidenciam-se a seguir:

Sim (**10**)	"A turma é fixe" (**1**) "Gosto de tudo nesta turma" (**1**) "Gosto muito de estar no Projeto" (**1**) "Antes faltava às aulas e quando vim para esta turma nunca mais faltei" (**1**) "Eu nesta turma me sinto feliz e tem sido positivo" (**1**) Os professores são fixes" (**1**) "Porque já consegui fazer o 7º e 8º ano sem chumbar" (**1**) "Fazemos bué trabalhos de grupo nas aulas" (**2**) "Os professores têm mais paciência para nós" (**3**) "Os testes são mais fáceis" (**2**) "Não preciso de estudar muito" (**3**) "Sinto-me bem cá na escola" (**2**) "Tenho muitos amigos na turma e na escola" (**1**) "Gosto mais de vir à escola agora nesta turma" (**2**) "Somos como uma família" (**1**)

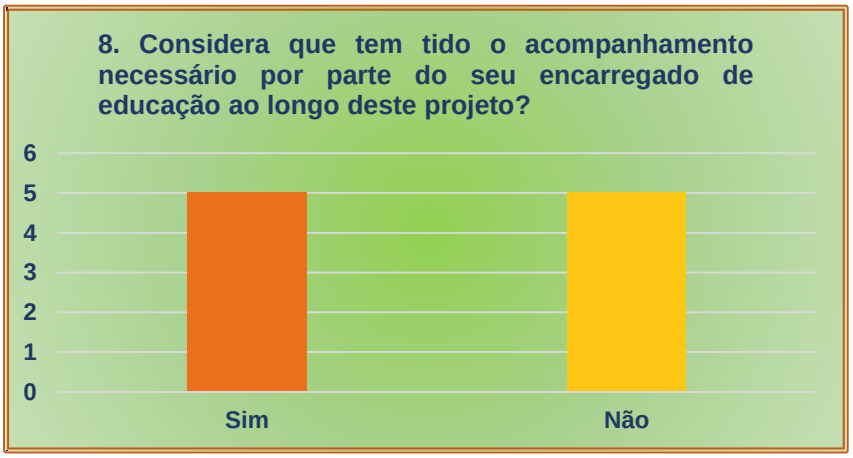
Gráfico 7 – Tratamento diferenciado



Verificamos através da análise do gráfico 7 que a maioria dos alunos constatou que têm um tratamento de forma diferente dos alunos de outras turmas, justificando do seguinte modo essa questão:

Sim (**6**)	"Às vezes os outros alunos gozam connosco" (**2**) "Os professores são mais compreensivos" (**2**) "Os professores são menos exigentes" (**2**) "Estes professores fazem mais coisas connosco" "Os professores preocupam-se mais connosco" (**1**) "Os professores são muito atentos e fixes" (**1**) "Quando temos dúvidas vêm ao lugar explicar" (**1**) "Quando tenho muitas dificuldades os professores ajudam-me" (**1**) "Os professores ajudam-me mais nas matérias" (**1**) "Os professores explicam melhor as matérias" "Estes professores são mais simpáticos" (**1**) "Tentam ser mais compreensivos connosco" (**1**)

Gráfico 8 – Acompanhamento familiar



Como podemos verificar pela análise do gráfico 8, os alunos dividem-se pela metade no que concerne ao acompanhamento efetuado pelos EE. Assim sendo as respostas afirmativas são justificadas do seguinte modo:

Sim (**5**)	"Vem sempre às reuniões" (**1**) "Perguntam como correram as aulas" (**1**) "Gostam de saber o que fiz na escola" (**1**) "Ficam contentes quando tiro positivas nos testes" (**2**)

Já o **NÃO** é alegado pelos motivos:

Não (**5**)	"Só vem à escola quando o DT diz que me portei mal" (**1**) "Não me ajuda nos T.P.C." (**1**) "Não pergunta nada da escola" (**1**) "Só quando o DT telefona" (**1**) "Liga mais ao meu irmão mais novo" (**1**)

Em forma de resumo podemos tirar as seguintes ilações:

Os alunos desta turma de PCA têm noção que a continuidade dos estudos é importante para os preparar para uma vida profissional no futuro e que se eles descurarem esta oportunidade, nesta via de ensino alternativa, podem estar a desperdiçar um caminho viável de ascenderem os seus objetivos profissionais futuros.

Estes alunos também têm a noção de que no PCA as aprendizagens são mais fáceis do que no ensino regular e que o seu aproveitamento também melhorou consideravelmente neste projeto. Por outro lado, são unânimes em considerar que o comportamento dos alunos da turma é pouco satisfatório em contexto escolar, nomeadamente nas aulas.

O facto de estes alunos se sentirem beneficiados enquanto alunos desta turma demonstram que valorizam esta oportunidade de integrarem uma turma de PCA, embora por vezes considerem que a escola nada faz por eles e pelo facto de muitas vezes se sentirem marginalizados pelos outros alunos.

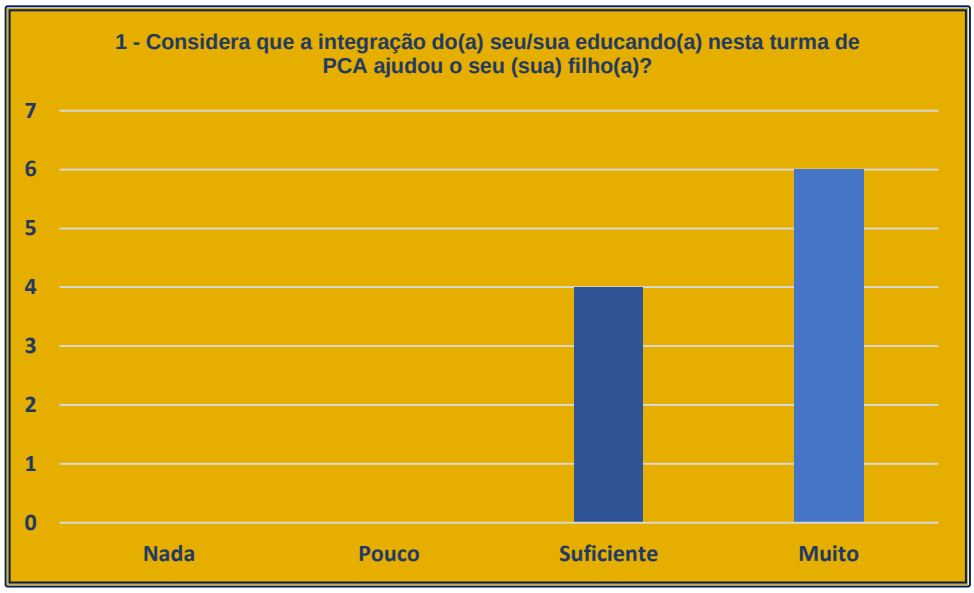
De facto, a maioria destes alunos até se sente bem integrado na turma e tem uma relação de empatia com os professores do conselho de turma. Consideram que os professores os ajudam a ultrapassar as suas dificuldades nas aprendizagens, acabando por cumprir, em parte, os objetivos, apesar do seu comportamento muitas vezes irregular.

5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Foram analisadas as respostas dos questionários dos dez encarregados de educação participantes. Assim sendo, procedemos à análise gráfica.

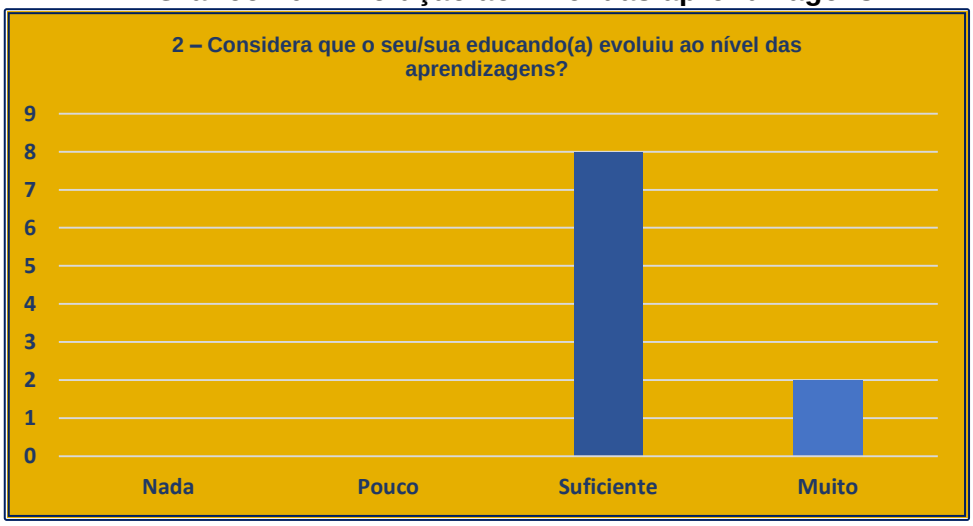
Gráficos dos inquéritos dos Encarregados de Educação

Gráfico 9 - Integração na turma de PCA



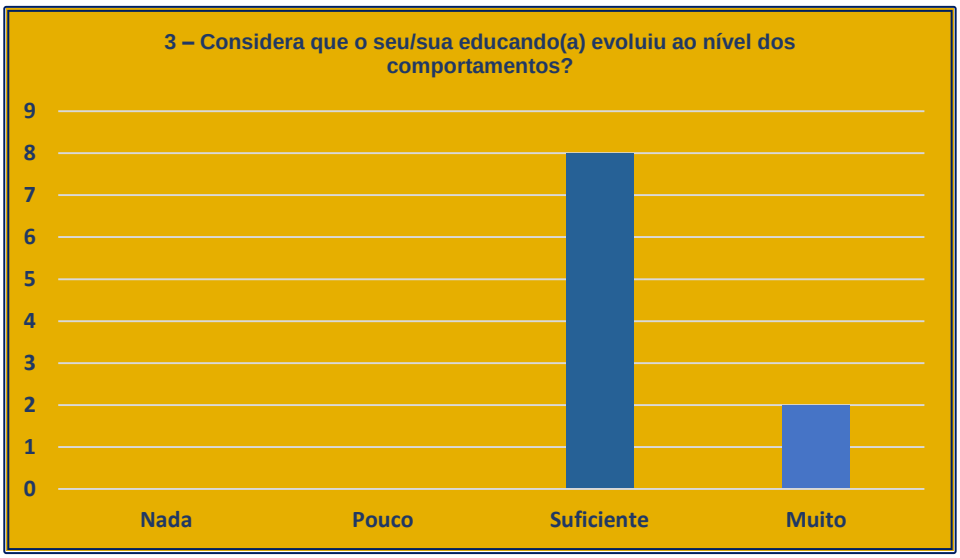
Verifica-se que no total dos inquiridos (N=10) a maioria considera muito positiva a integração do seu/sua educando(a) numa turma de PCA, considerando que tal facto ajudou o seu/sua filho(a). Foram 6 os EE que consideraram que essa integração ajudou muito, tendo apenas 2 EE considerado que a integração do seu/sua educando(a) nestes projetos, ajudou satisfatoriamente os seus filhos.

Gráfico 10 - Evolução ao nível das aprendizagens



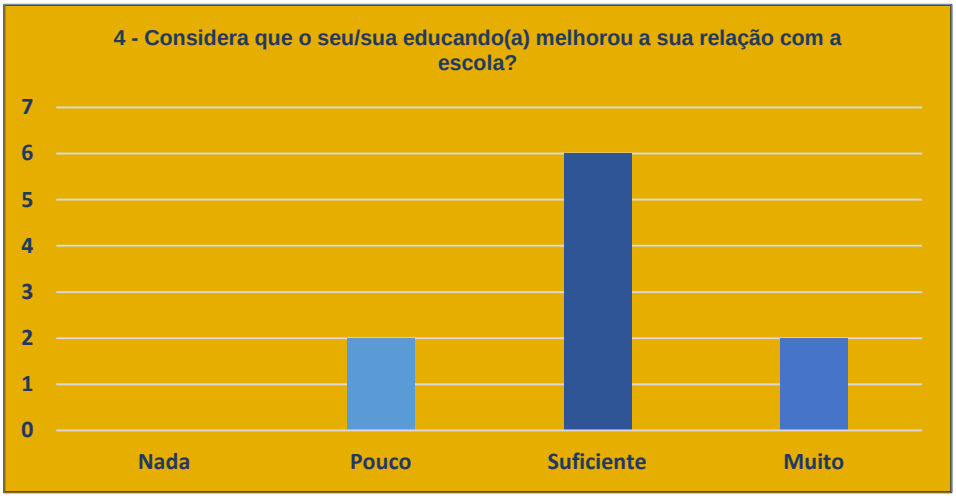
No total dos inquiridos (N=10), observamos que a maioria dos EE considera que se verificou evolução nas aprendizagens dos seus educandos, isto é, 2 EE consideram que os seus educandos evoluíram muito nas aprendizagens. 6 EE consideram que os seus educandos evoluíram o suficiente ao nível das aprendizagens. E apenas 2 EE consideram que os seus educandos evoluíram pouco nas aprendizagens.

Gráfico 11 - Evolução ao nível dos comportamentos



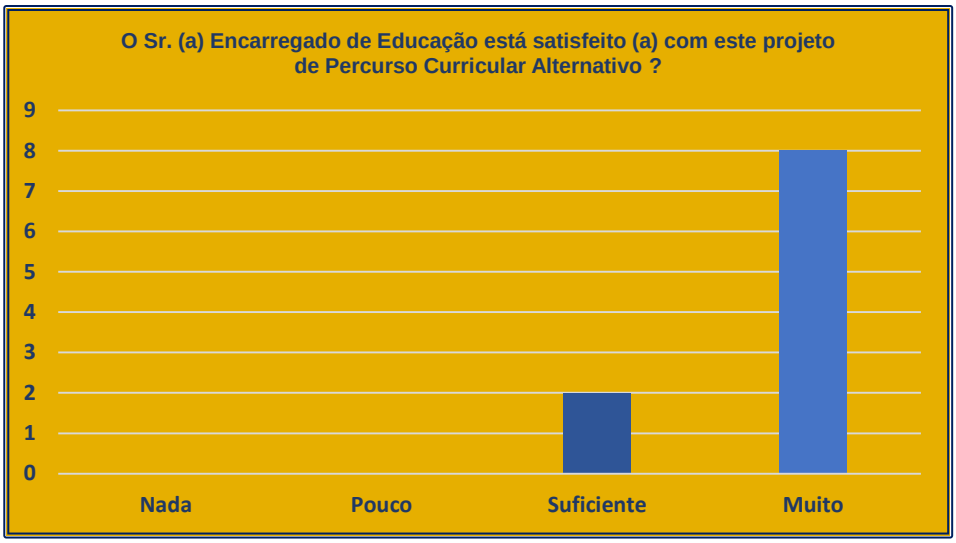
No total dos EE inquiridos (N=10), a maioria também afirma ter havido uma evolução positiva ao nível dos comportamentos, com 8 EE a considerarem que se verificou uma evolução satisfatória. Apenas 2 EE consideraram que o seu educando evoluiu muito a esse nível.

Gráfico 12 - Relação com a escola



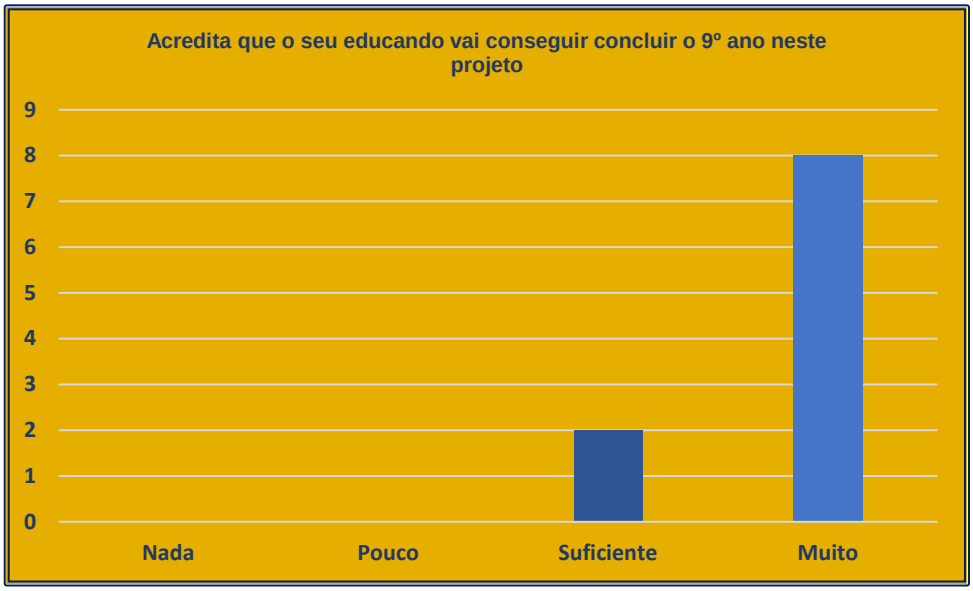
Em relação a esta questão, 6 EE do total de inquiridos (N=10) consideram que a relação dos seus educandos com a escola melhorou satisfatoriamente. Apenas 2 EE consideram que a relação dos seus educandos com a escola melhorou pouco.

Gráfico 13 - Satisfação dos EE com o PCA



A maior parte dos inquiridos, oito EE do total de 10 (N =10) responderam que estão satisfeitos com o Projeto. Mas 2 EE estão encontram-se muito satisfeitos com o Projeto de Percurso Curricular Alternativo.

Gráfico 14 - Objetivos escolares



8 EE do total de 10 (N =10) responderam que acreditam muito que os seus educandos vão concluir o 9º ano neste projeto. Apenas 2 EE consideram que os seus educandos irão concluir o 9º ano neste projeto mas de forma um pouco reservada.

Em resumo, através da análise deste questionário podemos inferir que a maioria dos EE que participaram neste questionário, apresenta uma opinião tendenciosamente positiva sobre este tipo de projeto, estando satisfeitos com os resultados escolares. A maioria considera que os seus educandos foram ajudados de forma satisfatória ao serem

integrados neste projeto, evoluíram positivamente ao nível das aprendizagens, dos comportamentos e melhoraram a sua relação com a escola. No entanto, analisando em pormenor cada questionário, registamos que 2 EE consideraram que os seus educandos pouco melhoraram a sua relação com a escola, referindo terem reservas quanto à transição dos seus educandos para o 9º ano. Tal facto é preocupante e sinónimo de não acreditarem nas potencialidades dos alunos, nem no projeto em si, fazendo crer que as atitudes destes jovens, pouco ou nada mudaram com os seus encarregados de educação.

6. DISCUSSÃO

O papel da escola de hoje é cada vez mais exigente. A escola vista como um simples transmissor de saberes ficou para trás. Hoje em dia a escola tem de se adaptar às novas realidades sociais e ao multiculturalismo que predomina cada vez mais no contexto escolar.

"Um dos maiores desafios que os sistemas educativos enfrentam hoje é a dinâmica de uma sociedade sempre em mudança e a interação entre o global e o local, isto é, a necessidade de enfrentar tanto a diversidade quanto a globalidade no mesmo contexto" (Guilherme, 2009, p. 45).

Neste contexto, o multiculturalismo existente no bairro social contiguo à escola onde se realizou este estudo contribui em muito para a tipologia da população discente existente na escola e contemplada neste trabalho. Uma escola diversificada em etnias, sendo que a turma em estudo é a prova evidente desse facto, pois mais de metade destes alunos são descendentes de pais oriundos dos PALOP, sendo um aluno de etnia cigana.

"Nem só o conhecimento indígena nos confere poder. Os indivíduos devem estabelecer alguma distância relativamente ao conhecimento do seu berço, das suas origens e da especificidade do seu lugar". (Guilherme, 2005, p. 134, in Guilherme, 2009, p.49).

Como constatamos neste estudo, os pais dos alunos são socioeconomicamente desfavorecidos. Apresentam agregados familiares algo numerosos, baixas habilitações académicas e empregos, na sua maioria, precários onde por vezes um dos cônjuges se encontra desempregado além de existirem algumas famílias monoparentais. A par disso alguns alunos falam crioulo em casa como uma segunda língua materna, espelhado no **quadro nº 9,** o que contribui para um empobrecimento do vocabulário português, dificuldade na expressão e compreensão oral e escrita da língua portuguesa, tornando a vida escolar mais difícil para o aluno.

As carências apresentadas tornam-se uma realidade patente na vida dos jovens em estudo e como tal cresce a desmotivação para os estudos, o absentismo e, eventualmente, o abandono escolar precoce.

"Os professores estão conscientes de novas vias para o conhecimento, de novos meios de aprender, que a escola não pode ignorar, mas que também deve optimizar quando elas estão acessíveis." (Guilherme, 2009,p. 45)

Neste contexto, sendo que uma das metas definidas no PEA do agrupamento incide precisamente na necessidade de promover o sucesso educativo e formar integralmente o aluno, aposta-se em vias alternativas de ensino tal como os PCA. Estas vias permitem que alunos com dificuldades na aprendizagem, comportamentos desviantes, que

se sentem excluídos do contexto escolar e em risco de abandono escolar possam fazer um percurso escolar objetivando-se a formação pessoal e profissional do aluno.

Assim sendo, criam-se os PCA dotados de planos curriculares definidos a partir da matriz curricular do 3º ciclo do ensino básico e tendo presentes as competências gerais a atingir no final do mesmo. E tal como referimos no ponto **1.2.2.2. do capítulo III**, esses planos podem sofrer alterações justificadas por adequações dos programas tendo em conta o perfil dos alunos integrados na turma e a articulação curricular.

Quanto à **inclusão** desta tipologia de alunos nestes projetos, esta por vezes acarreta problemas de logística que se minimizam se a área de formação vocacional for cativante e se for assegurada a continuidade pedagógica do corpo docente ao longo do projeto, como é o caso da maioria dos docentes envolvidos neste projeto (**quadro nº 21**). Por outro lado, se os professores das diferentes áreas curriculares trabalharem de forma articulada, com conteúdos transversais e as aulas forem lecionadas num âmbito menos expositivo, os alunos sentem-se mais motivados e empenhados nas tarefas desenvolvidas em aula e consequentemente aparecem os resultados positivos. Os professores que trabalham nestes projetos têm de estar motivados para trabalhar com estes alunos, dialogar muito com eles no sentido de os projetar para a continuação do percurso escolar e perspetivar um futuro promissor. Devem olhar às diferenças, realçando as particularidades de cada um, adequar a planificação, diversificar as estratégias de ensino, para conseguir motivar e ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades melhorando assim os resultados escolares. Também as áreas de formação vocacional se revelam muito importantes, devendo estar direcionadas para os interesses dos alunos para os cativar para a escola.

Indo ao encontro do supracitado e de acordo com Gonzalez (2003), deve a escola inclusiva desenvolver um sistema educativo que proporcione igualdade de oportunidades a todos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e que reconheça a heterogeneidade daqueles. Deste modo, os docentes devem ser capazes de criar ambientes de prática pedagógica eficaz, responsabilizando os alunos para a resolução de problemas identificados e nas decisões a tomar, direcionando o processo de ensino e aprendizagem para os interesses dos alunos. Assim geram-se a mudança e as opiniões críticas e reflexivas contribuindo deste modo para a aprendizagem dos discentes e para o seu desenvolvimento global (Sanches, 2005; Morgado, 2003).

Na verdade, segundo Lopes (1997), o conceito de educação inclusiva presume que sejam criadas oportunidades iguais de aprendizagem em ritmos diferenciados com o intuito de incluir e não excluir aqueles que revelam características específicas. Evitar 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).

- No que concerne às **aprendizagens**, estes alunos revelam muitas dificuldades (**quadros nºs 14, 15, 16 e 17**) já trazidas do 1º ciclo de escolaridade como se denota pelas retenções no mesmo ano de escolaridade (**quadro nº 10**). Ora as disciplinas onde os alunos tiveram maior número de negativas, foram a matemática e o português indiciando dificuldades no raciocínio lógico e abstrato e compreensão oral e escrita e o vocabulário.

Aliado a isso existe ainda a falta de estudo, falta de concentração, comportamentos irregulares, falta de assiduidade bem como algum alheamento dos EE pelas atividades escolares dos alunos por baixa formação académica. Este facto é sentido pelos próprios e demonstrado nas respostas ao questionário por metade dos alunos da turma (**gráfico 8**).

- De um modo geral a área das aprendizagens, referida nos quadros do perfil da turma (**nºs 18, 19 e 20**) variam entre o fraco e o intermédio, o que vai ao encontro do mencionado nas entrevistas feitas aos docentes: "(...) falta-lhes a criatividade inicial (...)"; "Mais ao nível da expressão oral (...)";" (...) não conseguem construir uma frase (...)"; "(...) a falta de vocabulário (...)"; "têm muitas dificuldades na (...) expressão oral, conceção de ideias (...), interpretação de textos (...); "(...) compreensão oral e escrita. E vocabulário."; "São alunos com dificuldades no raciocínio abstrato (...)"; "Têm dificuldade em concentrar-se (...)"; "dificuldades de raciocínio lógico e abstrato, análise de conteúdos, não conseguem acompanhar (...) "; e nas respostas dadas no questionário aplicado aos alunos: "porque têm negativas nos testes.

Por outro lado, os EE no questionário aplicado consideram que houve evolução nas aprendizagens dos seus educandos nesta turma de PCA. Dois deles até consideram que houve uma grande evolução. Aqui podemos considerar duas situações: - as habilitações académicas dos EE são tão baixas que não lhes permite questionar que muitas vezes estes projetos existem "de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão" (para alunos com problemas de integração, absentismo e abandono escolar e dificuldades de aprendizagem como referido no subcapítulo "PCA (definição e objetivos) " do capítulo -Enquadramento Teórico- deste trabalho).

O desinteresse demonstrado pelas atividades escolares é referido pelos alunos nas respostas dadas por estes no questionário reforçando o que foi dito anteriormente. "Só vem à escola quando o DT diz que me portei mal"; "Não me ajuda nos TPC"; "Não pergunta nada da escola"; "Só quando o DT telefona"; "Liga mais ao meu irmão mais novo".

Também referido nas respostas dos alunos ao Questionário de escola: Caracterização da turma (**anexo III**) – constata-se que 3 alunos dedicam menos de 30

minutos ao estudo e 4 alunos respondem que nem sequer estudam, a par disso nenhum aluno tem ajuda em casa com os trabalhos de casa.

De acordo com o exposto anteriormente e segundo Zabalza (2000) citado por Santos (2007, p.105), o contexto sociocultural é um fator determinante no processo de aprendizagem dos alunos, por isso "só a conjugação das três variáveis críticas (aluno – família – professor) torna possível a aprendizagem". Por outro lado, as relações entre pares e professor-aluno também representam um fator de grande importância na construção do conhecimento (Bertrand, 1991, p. 53-84).

A **relação professor-aluno** evidencia-se positiva. Parece-nos que os alunos deste PCA compreendem que os professores só querem o seu bem-estar e ajudá-los, como podemos verificar no PERFIL DA TURMA (**quadros nºs. 18, 19 e 20**) e nas respostas dos alunos ao questionário (**gráfico 7**): "Os professores têm mais paciência para nós"; "Os professores são menos exigentes"; "Estes professores fazem mais coisas connosco"; "Os professores preocupam-se mais connosco"; "Os professores são muito atentos e fixes" "Quando temos dúvidas vêm ao lugar explicar"; "Estes professores são mais simpáticos"; "Quando tenho muitas dificuldades os professores ajudam-me"; "Os professores ajudam-me mais nas matérias"; "Tentam ser mais compreensivos connosco". Contudo os alunos têm consciência que o comportamento da turma em aula não é satisfatório como apontam no questionário (**gráfico 4**).

Perante o supracitado verificamos que o professor consegue muitas vezes cativar os alunos através da sua atuação, estratégias de ensino, modo de estar e isso contribui para que os alunos ganhem uma empatia pelos professores que se dedicam a eles.

O professor de alunos de turmas de Percursos Curriculares Alternativos tem uma posição delicada, encontra-se a lidar com alunos, que na sua generalidade, já têm histórias de exclusão social externa à escola, com graves carências educativas, sociais e económicas e que já se desmotivaram do ensino. Alunos que ao primeiro momento podem abandonar a escola, pois já se encontravam praticamente prontos para o fazer. Alunos que estão a dar uma nova oportunidade à educação. Os PCA envolvem uma forte componente afetiva da parte do professor, que para além de ser um amigo que lhes transmite conhecimento deve apetrechá-los de competências essenciais para encarar e desenvolver uma vida social ativa. De facto, é importante que os professores se importem com os alunos e nestes projetos isso torna-se mesmo essencial.

A **obediência aos professores** e às **regras estabelecidas** são áreas fracas no perfil da turma. Nas entrevistas feitas aos docentes dá a entender precisamente esse facto. "desestabilizarem (...)"; "o comportamento que algumas vezes é não satisfatório (...)"; "Mas se os alunos também fizessem um esforço para estarem calados (...)"; "comportamento (...)

agitado (...)"; "Distraem-se facilmente e gozam uns com os outros na aula (...)"; "conseguem tirar uma pessoa do sério (...)"; "Portam-se mal (...) são cruéis uns com os outros.... e com o professor também"; "São faladores (...)";" comportamento muito irregular (...)"; "brincam nas aulas (...)"; "conversam muito... chamo-os a atenção 3, 4 vezes durante a aula e mesmo assim não se calam (...)"; "

Verifica-se também esse facto nas respostas dadas nos questionários aplicados aos alunos: "porque falam muito alto nas aulas"; "porque não obedecem aos professores"; "porque se portam mal".

De acordo com o acima referido, constatamos que os professores de PCA têm um trabalho mais árduo em relação aos outros professores. Eles têm de conseguir que estes alunos fiquem atentos, sossegados, interessados, focados naquilo que lhes esteja a ser ensinado, para que, dessa forma, eles ganhem ânimo para todos os dias se dirigirem à escola e enfrentarem mais um dia de trabalho e para que tenham vontade de se empenhar para conseguir alcançar o sucesso escolar.

CONCLUSÕES

Perante tudo o que foi sendo dito ao longo deste trabalho concluímos que a Escola não está hoje isolada no seu papel. Deve, pois, refletir o trabalho de toda a comunidade educativa para garantir o sucesso escolar de todos os alunos. Neste caso concreto, cabe aos professores compreenderem que, se as didáticas aplicadas ao PCA forem semelhantes às realizados no ensino regular, os alunos perdem o interesse pelas atividades escolares, desmotivam, correndo o risco de abandonarem o ensino precocemente. Assim sendo, os docentes têm a noção que o trabalho feito em sala de aula com estes alunos é difícil e que os resultados tardam a aparecer devido ao ritmo lento de trabalho, comportamentos pouco satisfatórios e falta de assiduidade. Os resultados dos alunos só aparecem quando é trabalhado o currículo de forma articulada, transversal, assegurada a continuidade pedagógica, promovendo-se situações de aprendizagem diversificadas e utilizadas estratégias de ensino adequadas a cada aluno.

Reforçando o supra citado, afirmamos que o trabalho colaborativo dos docentes, a partilha de práticas pedagógicas e grau de satisfação por parte dos intervenientes no projeto revela-se fundamental para a formação pessoal e preparação para a vida ativa destes alunos. Quanto aos alunos especificamente, os passos que vão sendo dados ao longo do seu percurso escolar irregular revelam-se importantes pois justificam as suas expetativas relativamente ao ensino que passam por concluir o nono ano ou então prosseguir os estudos até ao final do ensino secundário.

Já o sucesso deste projeto é almejado pela instituição, pelos professores intervenientes, alunos e também pelos EE. E este facto só se torna uma realidade quando existe efetivamente um trabalho conjunto de todos os intervenientes. A instituição através dos recursos espaciais e humanos que disponibiliza, os professores através da articulação entre as áreas curriculares, transversalidade dos conteúdos, da planificação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, diversificação de estratégias de ensino e partilha de boas práticas pedagógicas. Os alunos através do empenho e motivação nas atividades letivas a par do bom comportamento, pontualidade e assiduidade. Os EE através de um papel ativo no acompanhamento sistemático das atividades escolares do aluno, demonstrado através dos contactos com o diretor de turma e no interesse pela vida escolar do aluno.

Concluindo, cabe-nos referir que o sucesso escolar destes alunos advém do interesse dos alunos pelas áreas curriculares, da mudança de atitudes e comportamentos em contexto escolar. Por outro lado, a estimulação do professor através do uso de técnicas e estratégias de ensino que promovam a concentração, a cooperação, a melhoria da relação entre pares e com os restantes membros da comunidade escolar contribui também para um melhoramento das relações sociais e do clima da escola. Os EE também são peça

fundamental neste processo. São eles os primeiros educadores e o acompanhamento ativo por parte daqueles na vida escolar do aluno contribui grandemente para o sucesso do aluno e com este tipo de turmas isso torna-se ainda mais visível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. [versão eletrónica] *Análise Social, vol. XXXVIII* (169), 981-1010. Acedido a 15 de setembro de 2015 em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2al1Cx82TV2.pdf
- Balancho, M. S., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os Alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbieri, H., (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território". *Educação, Sociedade & Cultura, 20*, 43-75.
- Barroso, J. (2008). Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007 - ME - *Regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baurimd, D., (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, *37*, 887-907.
- Beane, J.A. (2000). O que é um currículo coerente? In J.A. Pacheco (org.), Políticas de Integração Curricular. Porto: Porto Editora.
- Benavente, A. (2001). Portugal,1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de educación, 27*, 99-123.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. [versão eletrónica] *Análise Social, vol. XXV (108-109),* 715-733. Acedido em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf, em 10 outubro de 2015.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Bertrand, Y. (1991). Teorias Contemporâneas da Educação. Lisboa, Coleção Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.
- Caliman, G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: avaliação política pública educacional*. Rio de Janeiro, vol. 14 (52), 383- 396.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social.* Lisboa: Instituto

de Inovação Educacional/Educa.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar sociológico"*. Porto: Porto Editora
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar.* Lisboa: Texto Editores.
- 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 Correia, L.M., *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora
- Costa, A. B. (2008). *Um olhar sobre a pobreza, vulnerabilidade e exclusão social no Portugal Contemporâneo.* Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. B. (1997). In Introdução de Caminhos para Escola Inclusiva. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. B., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, N. D. (2000). *Currículos Funcionais – Manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et. al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Dubet, F. (2003). Éducation: pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et Sociétés*, 11, 47-64.
- Fonseca, V. (2004). Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. *Revista Infância e Juventude*, 3.
- Galhardo, A. (2012). *Aquisição de hábitos de trabalho e valores de cidadania em Percursos Curriculares Alternativos – uma educação inclusiva ou excludente?,* Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Manuel Tavares, Lisboa. Retirado a 12 de setembro de 2015 em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4252/disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*.

Lisboa: Universidade Aberta.

- Grave-Resendes, L. (1999). *A escola e o respeito pela diferença.* I Congresso de Pedagogia Diferenciada «Da exclusão à inclusão pedagógica». Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, M. J. (2006). Formação ao longo da vida. Igualdade de oportunidades e exclusão social. *ANAIS Educação e Desenvolvimento,* Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Lisboa, 157-168.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In Correia, L.M., *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (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.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural do currículo. *Revista da Educação*, 9 (01), 137-144.
- Leite, T. S. (2005). *Diferenciação Curricular e necessidades Educativas Especiais*. Comunicação apresentada no II Congresso Educação Hoje, Lisboa.
- Leite, C. (2009). Caminhos para o sucesso. *Revista Noesis*, 78, 36-41.
- Lobo, A. (2003). O bom professor. *Página da Educação*, 125, 24-27.
- Lopes, M. (1997). A Educação Especial em Portugal. Braga: Edições APPACDM.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escola Inclusivas. In Rodrigues, D. (org), *Educação e Diferença - Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Meira, E., Costa, A., Ramos, A., Neiva, O., & Sarmento, M. (1997). Educação básica de jovens excluídos: Um caminho e as suas encruzilhadas. In *Contributos da Investigação Cientifica para a qualidade do ensino*, I Volume, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa: Gráfica 2000.
- Meirieu, Ph. (2008). Lutter contre «l'échec scolaire»: Pourquoi? Comment? In http://meirieu.com. Acedido em 14 de setembro de 2015 em http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire.pdf

- Moran, J. M. (2005). A Pedagogia e a Didáctica da Educação On-line. In Silva, R. V., Silva, A, V, *Educação aprendizagem e tecnologia – Um Paradigma para Professores do século XXI* (67-94). Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. . In Correia, L.M., *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-84). Porto: Porto Editora.
- Moura, R. (2000). A Organização Escolar: Desigualdades e Inovação. *Revista Inovação*, 13, 2-3. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. I Congresso de Pedagogia Diferenciada «Da exclusão à inclusão pedagógica». Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J., (2008*).* Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio*, 14 (28), 178-187.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular.* Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais.* Cadernos PEPT 2000. Programa de Educação para Todos. Ministério da Educação.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro.* Porto: Ambar.
- Paro, V. H. (2011). O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: avaliação da política pública na educação*, Rio de Janeiro, Vol. 19 (72), 485-508.
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 7-26.
- Rocha, A., (2014), *Currículo Escolar. Uma visão histórica da evolução do conceito de currículo escolar*, in Webartigos - http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546/ - acedido em 01 de Outubro de 2015.
- Rodrigues, D. (2006). Defender a educação inclusiva. *Página da Educação*, 157, 39.
- Rodrigues, D. (2007). Igualdade de oportunidades. *Página da Educação*, 166, 39-40.
- Rodrigues, D. (2008). O estado da nação. *Página da Educação*, 181.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).
- Roldão, M. (2008). Ensinar em Turmas PIEF – Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho. Documento de apoio a formação (DAF). Disponível em

http://pt.scribd.com/doc/49892111/Ensino-em-PIEF, acedido em 15 de outubro de 2015.

- Rovira, J. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In Marchesi, A.; Gil, C. H.l (orgs) et al. *O fracasso escolar: uma perspetiva multicultural* (pp. 8-90). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, Incluir. da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 8, 63-83.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J. (1999). Contributo para o estudo da implementação das turmas com currículos alternativos. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Teoria e Desenvolvimento Curricular). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. (Texto Policopiado).
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In
- Simões, A. (2003). Ser Professor no Novo Milénio. *Página da Educação*, 125, 40-41.
- Soares, M., (2010) O que são agrupamentos TEIP, in *e-revista Ozarfaxinares*, 22. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf. Acedido em 15 outubro de 2015.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (2008). *A diferenciação como princípio de organização curricular*. IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, In https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20como%20princ%C3%ADpio%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf . Acedido em 16 outubro de 2015.
- Viegas, J. M. L., Carreiras, H. & Malamud, A. (orgs.). *Instituições e Política*, Vol. I, Portugal no Contexto Europeu (107-136). CIES-ISCTE. Lisboa: Celta Editora.
- Thélot, C. (2010). *Quel curriculum pour le XXIe siècle? Que faut-il apprendre?* Que currículo para o século XXI? (pp. 07-14). Colóquios e conferências parlamentares; Lisboa, Portugal, junho 7, 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf em 05 de outubro 2015.
- Trindade, R. (2011). Currículo, equidade e diferenças: entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas. In Leite, C.; Pacheco, J. A.; Moreira, A. F. B.; Mouraz, A. (orgs.), *Políticas, fundamentos e*

práticas do currículo (pp. 70-79). Porto: Porto Editora.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf, acedido em 28 de setembro de 2015.
- Warnock et al. (1978). Special Education Needs - Report of Committee of Enquiry in Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html, acedido em 16 de outubro de 2015.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp 111-121). Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, edição Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Decreto-Lei n.º 319/1991. "D.R.I Série-A". 193 (1991-08-23) 4389-4393.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. "D.R.I Série-A". 15 (2001-01-18) 258-265.
- Decreto-Lei n.º 209/2002. "D.R.I Série-A". 240 (2002-10-17) 6807-6810.
- Decreto-lei n.º 3/2008. "D.R. I Série". 4 (2008-01-07) 154-164.
- Despacho n.º 22/SEEI/96. "D.R. II Série". 120 (1996-06-19) 8120.
- Despacho n.º 147-B/ME/96. "D.R. II Série". 177 (1996-08-01) 10719.
- Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96. "D.R. II Série". 204 - Supl (1996-09-03) 12430-12445.
- Despacho Conjunto n.º 453/2004. "D.R. II Série". 175 (2004-07-7) 11296-11307.
- Despacho Conjunto n.º 8065/2009. "D.R. II Série". 56 (2009-03-20) 10747.
- Despacho normativo n.º 1/2005. "D.R. I Série B". 3 (2005-01-05) 71-76.
- Despacho Normativo n.º 1/2006. "D.R. I Série B". 5 (2006-01-06) 156-160.
- Despacho normativo n.º 18/2006. "D.R. I Série B". 52 (2006-03-14) 1848.
- Despacho normativo n.º 5/2007. "D.R. II Série". 7 (2007-01-10) 741-742.
- Despacho Normativo n.º 55/2008. "D.R. II Série". 206 (2008-10-23) 43128-43130.
- Lei n.º 46/1986. "D.R.I Série". 237 (1986-10-14) 3067-3081.
- Lei n.º 115/1997. "D.R.I Série-A". 217 (1997-09-19) 5082-5083.
- Lei n.º 30/2002. "D.R.I Série-A". 294 (2002-12-20) 7942-7951.

- Lei n.º 49/2005. "D.R.I Série-A". 166 (2005-08-30) 5122-5138.
- Parecer n.º7/2004 - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - "D.R. II Série". 200 (2004-08-25) 12892-12897.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 110/2003. "D.R. I Série B". 185 (2003-08-12) 4895-4905.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 51/2008. "D.R. I Série". 56 (2008-03-19) 1619-1620.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 88/2008. "D.R. I Série". 103 (2008-05-29) 3003-3009.

APÊNDICES

Apêndice I – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA EB 2,3

Exmo. Senhor Diretor, da Escola Básica 2, 3

Almada

Estou presentemente a realizar um estudo que servirá de base à minha tese de mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação Da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa intitulada: "Percursos Curriculares Alternativos nas TEIP. – Expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso"

Necessito fazer o trabalho de pesquisa empírico, particularmente as entrevistas, questionários e conversas informais aos alunos, alguns professores desta escola e EE. Haverá também consulta documental de documentos institucionais reguladores da vida da escola e do funcionamento do PCA em estudo.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, logo com um número de participantes restrito. Existem alguns professores que já mostraram disponibilidade para colaborar na referida investigação, pelo que solicito a V. Exa. autorização para o desenvolvimento deste trabalho na Escola, responsabilizando-me a tomar as medidas necessárias, sempre que haja alguma interferência na rotina usual dos participantes como, por exemplo, pedir autorização aos Encarregados de Educação dos alunos, entretanto selecionados para as entrevistas. Do contacto quer com os alunos quer com os professores, não resultará qualquer perturbação das atividades pedagógicas e funcionais da escola.

As entrevistas serão áudio-gravadas para, posteriormente fazer a sua transcrição integral e respetiva análise. Saliento, desde já, que me proponho manter o anonimato dos alunos e professores, utilizando nomes fictícios. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso.

Com os melhores cumprimentos,

Sónia Gancho

Apêndice II – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA O QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo o meu educando _____(nome completo) a participar no questionário efetuado pela Professora Sónia Gancho, no âmbito da tese de mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação Da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa sobre Percursos Curriculares Alternativos nas TEIP. – Expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso

Este questionário é de natureza confidencial e anónima, pelo que solicitamos a maior sinceridade na resposta às questões colocadas.

Data: / /

Assinatura _____

Apêndice III – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

No âmbito da elaboração da minha tese de mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação Da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa intitulada: "Percursos Curriculares Alternativos nas TEIP. – Perspetiva dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso, serve o presente questionário para ajudar na consecução deste trabalho.

Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso.

Este questionário é de natureza confidencial e anónima, pelo que solicitamos a maior sinceridade na resposta às questões colocadas.

Como responder:

- Para cada pergunta existe apenas uma opção de resposta. Coloque uma CRUZ (X) dentro do quadrado /retângulo correspondente à resposta que considera correta.

Por exemplo:

	Muito Importante
X	Importante
	Pouco Importante
	Sem Importância

- Se necessitar de alterar a sua resposta deve riscar todo o quadrado e voltar a assinalar a resposta correta, colocando novamente uma CRUZ (X). Por exemplo:

■	Sim
X	Não

Porquê?

_____

_____

Apêndice IV – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Estamos a realizar um estudo sobre as turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Queremos saber a tua opinião sobre esse tema, por isso pedimos a tua colaboração para responderes a estas perguntas, que são da maior importância para a realização deste estudo. Pedimos-te que tenhas em atenção as seguintes indicações:

Lê com atenção cada pergunta antes de responder.

coloca uma cruz (X) na resposta que consideres correta.

Este questionário é anónimo, pelo que não deves escrever o teu nome em nenhum local. Deves responder a todas as questões Lembra-te que não há respostas certas nem respostas erradas neste questionário.

1. Após a conclusão do 8º ano e na sua situação atual em PCA classifica a importância que o mesmo assume para si.
2. ?

	Muito Importante
	Importante
	Pouco Importante
	Sem Importância

3. Indique os benefícios da conclusão do PCA considerando a sua situação atual.

	Conclusão do 9º ano
	Continuidade do percurso escolar
	Não possui benefícios

4. Considerando os seus objetivos académicos e pessoais iniciais no PCA, considera que os mesmos foram até agora:

	Totalmente cumpridos
	Parcialmente Cumpridos
	Não foram cumpridos

Porquê?

_____

_____

5. Considera que a turma PCA teve até agora uma postura adequada e cumpriu as regras do Regulamento Interno?

	Não
	Sim

Porquê?

_____

_____

6. Sente que o facto de pertencer a esta turma tem sido positivo para a sua integração na escola?

	Não
	Sim

Porquê?

_____

_____

7. Sente que o facto de pertencer a esta turma tem sido positivo para a sua aprendizagem?

	Sim
	Não

Porquê?

_____

_____

8. Sente que os alunos da turma PCA têm sido tratados de forma diferente dos alunos das turmas regulares?

	Sim
	Não

Se sim, porquê?

_____

_____

9. Considera que tem tido o acompanhamento necessário por parte do seu encarregado de educação ao longo deste projeto PCA?

	Sim
	Não

Porquê?

_____

_____

Obrigado pela sua colaboração !

Apêndice V - GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE UMA TURMA DE PCA NUMA ESCOLA TEIP

TEMA: "Percursos Curriculares Alternativos nas TEIP. Expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso".

Entrevistados: docentes do conselho de turma do PCA

Datas da entrevista: dias 12, 13, 14 de outubro de 2015 Hora: 16:30

Duração: 30 minutos Local: EB 2, 3, sala 33

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

Recolher dados de opinião sobre:

- Caracterização do Plano Curricular
- Inclusão dos alunos de PCA na escola
- Estratégias utilizadas no processo ensino e aprendizagem
- Dificuldades em sala de aula com alunos de PCA
- Fatores do Sucesso escolar dos alunos
- Caracterização dos alunos no que se refere às aprendizagens e ao comportamento
- Instrumentos de avaliação em sala de aula
- Continuidade pedagógica no PCA
- Grau de satisfação do docente no PCA

Apêndice VI – PERGUNTAS DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

Começo por agradecer a sua colaboração ...

1) Qual a sua Idade?
2) Quantos anos de Serviço tem?
3) Qual a sua situação profissional?
4) De que forma é que integrou esta turma de PCA? Por escolha própria,

por solicitação de colegas/órgão da escola, por nomeação dos órgãos da escola? Outra? Qual?

5) Em sua opinião quais são as características basilares na construção de um plano de estudos de PCA para o tornar eficaz e permitir o sucesso dos alunos?
6) Como vê a inclusão dos alunos neste PCA nesta escola?
7) Quais as estratégias que utiliza com alunos de PCA no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem?
8) Quais as principais dificuldades com que se depara na sala de aula com os alunos de PCA?
9) Em sua opinião o sucesso escolar dos alunos deste PCA está relacionado com que fatores?
10) Como caracteriza os alunos deste PCA quanto às aprendizagens e ao comportamento em sala de aula?
11) Quais as principais mudanças em termos de práticas pedagógicas que tem de efetuar quando leciona a turma de PCA?
12) Quais os instrumentos utilizados para avaliar os conteúdos lecionados no PCA?
13) Que opinião detém sobre a importância da continuidade pedagógica nas turmas de PCA?
14) Como caracteriza o seu grau de satisfação relativamente à atividade pedagógica no PCA?

Apêndice VII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A transcrição das entrevistas aos professores encontra-se em formato *cd-rom* em anexo a esta dissertação.

Apêndice VIII – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito da elaboração da minha tese de mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação Da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa intitulada: "Percursos Curriculares nas TEIP. – Expectativas dos alunos de uma turma de PCA sobre o seu futuro - Estudo de Caso, serve o presente questionário para ajudar na consecução deste trabalho.

Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso.

Este questionário é de natureza confidencial e anónima, pelo que solicitamos a maior sinceridade na resposta às questões colocadas.

Como responder:

- É considerada a seguinte **escala**: NADA; POUCO, SUFICIENTE; MUITO

- Para cada pergunta existe apenas uma opção de resposta. Coloque um círculo à volta da resposta que considera correta.

Por exemplo: **NADA** **POUCO** **SUFICIENTE** **MUITO**

- Se necessitar de alterar a sua resposta deve riscar a palavra dentro do círculo e voltar a assinalar a resposta correta, colocando um círculo à volta da mesma. Por exemplo:

NADA **POUCO** ~~**SUFICIENTE**~~ **MUITO**

Agradecemos desde já a sua colaboração neste estudo.

Apêndice IX – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr.(a) encarregado(a) de Educação

O presente questionário destina-se exclusivamente a recolher dados para fins de investigação.

É anónimo e as respostas serão mantidas em confidencialidade total. Assim, solicito a sua colaboração para responder a estas perguntas, que são da maior importância para a realização deste estudo.

Não esqueça que não há respostas certas, nem respostas erradas neste questionário. Muito obrigada pela sua colaboração

ESTE QUESTIONÁRIO É DE NATUREZA CONFIDENCIAL E ANÓNIMA, PELO QUE SOLICITAMOS A MAIOR SINCERIDADE NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES COLOCADAS.

Coloque um círculo à volta da opção de resposta com que concorda.

Considera que a integração do(a) seu/sua educando(a) nesta turma de Projeto ajudou o seu (sua) filho(a)?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

Considera que o seu/sua educando(a) evoluiu ao nível das aprendizagens?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

Considera que o seu/sua educando(a) evoluiu ao nível dos comportamentos?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

Considera que o seu/sua educando(a) melhorou a sua relação com a escola?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

O (A) Sr. (a) Encarregado de Educação está satisfeito (a) com este projeto de Percurso Curricular Alternativo?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

Acredita que o seu educando vai conseguir concluir o 9º ano neste projeto?

NADA POUCO SUFICIENTE MUITO

Obrigado pela sua colaboração

Anexos

ANEXO I - PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO

Ao abrigo do Despacho Normativo n.º17-A/2015, art.º20, pontos 2 e 3, pontos 2 e 3, o Conselho de Turma propõe a aplicação do *PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO* individualizado ao aluno:

_____ Nº _____ Ano: _____ Turma: ____ **ANO LETIVO 20__/20__**

A – DIAGNÓSTICO INICIAL

DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS NO FINAL DO ANO LETIVO TRANSATO

DISCIPLINAS		Colocar as disciplinas e assinalar as disciplinas, onde se revelaram dificuldades, com um X															**Risco de retenção**
Momento	**3º P**																☐ SIM ☐ NÃO

B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

Situação agravada	☐ SIM ☐ NÃO

C – AVALIAÇÃO AO LONGO DO ANO

MOMENTOS	Colocar as disciplinas e preencher com percentagem (%) – avaliação cognitiva com atitudinal															**Risco de retenção**
Intercalar 1.ºP																☐ SIM ☐ NÃO
Avaliação Final 1.ºP																☐ SIM ☐ NÃO
Intercalar 2.ºP																☐ SIM ☐ NÃO
Avaliação Final 2.ºP																☐ SIM ☐ NÃO
Avaliação Final 3.ºP																☐ SIM ☐ NÃO

Atividades no âmbito do esforço pessoal a realizar pelo aluno	(Colocar as disciplinas e assinalar com uma cruz)														
	P	**ING**	HIST	MAT	CN	EV	ET	EM	EF	OCOM	EMRC				
Ser assíduo e pontual															
Estar atento e não perturbar as aulas															
Cumprir as tarefas propostas pelo professor															
Respeitar as chamadas de atenção do professor															
Realizar fichas de trabalho dirigido e de remediação															
Realizar sempre os trabalhos de casa															
Dedicar mais tempo diário ao estudo															
Trazer para a escola e organizar adequadamente o seu material															
Outras:															
Atividades da responsabilidade do encarregado de educação ☐															
☐ Contactar o(a) diretor(a) de turma regularmente. ☐ Conversar com o seu educando diariamente, incentivando-o na realização dos trabalhos de casa. ☐ Mostrar expectativas positivas pelo trabalho do seu educando.											☐ Verificar que o seu educando cumpre um horário de estudo. ☐ Controlar periodicamente o caderno diário e a caderneta do aluno. ☐ Verificar as respetivas classificações e assinar fichas e testes escritos.				

AVALIAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PLANO – colocar X (cruz)	**1º P**	**2º P**	**3º P**
Situação agravada, mantém o plano.			
Situação inalterada, mantém o plano.			
Com progressos, mas tem de manter o plano.			
Em recuperação nalgumas disciplinas, mas tem de manter o plano.			
Em recuperação satisfatória, pelo que deixa de ter plano.			
RESULTADO FINAL DO PLANO		**T/A ☐**	**NT/NA ☐**

Observações:_____

C – ENVOLVIMENTO NA CONCRETIZAÇÃO DO PLANO

Dando cumprimento ao previsto no Despacho normativo n.º 24-A/2012, o encarregado de educação do (a) aluno (a) tomou conhecimento do plano definido pelo conselho de turma, de frequência obrigatória e declarou comprometer-se no acompanhamento da vida escolar do educando.

MOMENTOS	O (A) DT, pelo conselho de turma		O (A) encarregado (a) de educação		O (A) aluno (a)	
1º P		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___
2º P		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___
3º P		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___		___ / ___ / ___

ANEXO II – PERFIL DA TURMA

PERFIL DA TURMA

201_ / 201_

☐ Escola EB		☐ Escola EB	
☐ Pré-Escolar	☐ 1º Ciclo	☐ 2º Ciclo	☐ 3º Ciclo

Ano		Turma		Diretor(a) Turma	

Perfil da Turma	Áreas Fortes	Áreas Intermédias	Áreas Fracas
Integração no meio escolar			
Assiduidade			
Capacidade de aprendizagem			
Compreensão Oral			
Expressão Oral			
Compreensão Escrita.			
Expressão Escrita			
Domínio das estruturas Gramaticais			
Domínio do Vocabulário			
Compreensão de Factos			
Compreensão de Conceitos			
Memorização			
Utilização de Conhecimentos			
Raciocínio lógico e/ou abstrato			
Uso de instrumentos.			
Capacidade de análise			
Sentido de rigor			
Pré-requisitos			
Empenho			
Obediência a regras estabelecidas			
Obediência ao professor			
Relação com o professor			
Relação com os colegas			

Observações

O(A) Diretor(a) de Turma	, __ de _____ de 20__
_____	

ANEXO III - QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DE TURMA

QUESTIONÁRIO – CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Projeto Educativo e Curricular de Escola
Projeto Curricular de Turma

Data de Preenchimento do Questionário ___ / ___ / 20___

DADOS DO(A) ALUNO(A)

▸ Nome: _____ N.º_____ ____º Ano Turma ____

▸ Data de Nascimento: ___/ ___/ _____ ▸ Idade: ____ anos ▸ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

▸ Indique o grupo cultural/nacionalidade do(a) aluno(a):

☐ Português(a)	☐ Angolano(a)	☐ Moçambicano(a)	☐ Outra
☐ Etnia cigana	☐ Cabo-Verdiano(a)	☐ São-tomense	_____
☐ Brasileiro(a)	☐ Guineense	☐ Timorense	__

▸ O(A) aluno(a) frequentou o Pré-Escolar?	☐ Sim ☐ Não	▸ Durante Quanto tempo? ____anos.
▸ Entrou para o 1º Ciclo com que idade?	☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ ___	
▸ Entrou para o 2º Ciclo com que idade?	☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ ___	
▸ Entrou para o 3º Ciclo com que idade?	☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ ___	

PARA O(A) ALUNO(A) RESPONDER

▸ Como vens para a escola?

☐ A pé	☐ De carro	☐ Outro
☐ De bicicleta	☐ De autocarro	_____

▸ Costumas tomar o pequeno-almoço?

☐ Sim	☐ Em casa	☐ No café
☐ Não	☐ No bar da escola	☐ Outro

▸ Costumas lanchar?

☐ Sim	☐ Em casa	☐ No café
☐ Não	☐ No bar da escola	☐ Outro

▸ A escola é importante para:

☐ Aprender regras de comportamento	☐ Conviver	☐ Outro
☐ Aprender matérias novas	☐ Brincar	
☐ Ter atividades diferentes	☐ Fazer amigos novos	_____

▸ Pretendes continuar a estudar?	▸ Qual curso gostarias de seguir?
☐ Sim ☐ Não	

▸ Quanto tempo dedicas, diariamente, para estudar ou fazer os trabalhos de casa?

☐ Menos de 30 minutos ☐ 1 Hora ou mais ☐ Nenhum

☐ De 30 a 50 minutos ☐ Não sei ☐ Outro _____

▸ O teu encarregado de educação costuma ajudar-te a fazer os trabalhos da escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐ Nunca

▸ Quais as disciplinas/áreas que gostas mais?

☐ Língua Portuguesa	☐ Inglês	☐ Francês
☐ História e Geografia de Portugal	☐ Geografia	☐ História
☐ Ciências da Natureza/Naturais	☐ Matemática	☐ Outra
☐ Educação Musical	☐ Educação Física	_____
☐ Educação Visual	☐ Educação Tecnológica	

▸ Quais as disciplinas/áreas onde tens mais dificuldades?

☐ Língua Portuguesa	☐ Inglês	☐ Francês
☐ História e Geografia de Portugal	☐ Geografia	☐ História
☐ Ciências da Natureza/Naturais	☐ Matemática	☐ Outra
☐ Educação Musical	☐ Educação Física	_____
☐ Educação Visual	☐ Educação Tecnológica	

▸ Coloca uma cruz, para cada item, indicando o que mais gostas de fazer no teu tempo livre:

	Não Gosto	Gosto	Gosto Muito
Ler			
Estudar			
Ajudar os outros			
Ouvir música			
Jogar computador			
Ver televisão			
Estar sozinho			
Brincar na rua			

	Não Gosto	Gosto	Gosto Muito
Conversar com amigos da minha idade			
Conversar com adultos			
Praticar desportos individuais			
Praticar desportos colectivos			
Ajudar nas tarefas domésticas			
Fazer os trabalhos de casa			
Fazer/Estar com amigos			
Estar sem fazer nada			

HABITAÇÃO

▸ Residência do(a) aluno(a)

☐ Freguesia de Caparica ☐ Outra

▸ Caracterização da residência do(a) aluno(a)

☐ Casa própria ☐ Arrendada

▸ Tipo de habitação

☐ Andar	☐ Moradia	☐ Casa degradada

▸ Tem:

☐ Água canalizada	☐ Luz	☐ Gás	☐ Saneamento

▸ Número de assoalhadas:

☐ Entre 1 e 2	☐ Entre 3 e 4	☐ Entre 5 e 6	☐ Mais de 7

▸ Agregado Familiar (número de pessoas que vivem com o(a) aluno(a), incluindo-o):

▸ Pessoas do agregado familiar:

☐ Pai	☐ Tios	☐ Outros
☐ Mãe	☐ Primos	_____
☐ Irmãos	☐ Avós	__

▸ Línguas faladas em casa:

☐ Português	☐ Crioulo	☐ Outro

DADOS DA MÃE

▸ Indique o grupo cultural/nacionalidade da mãe:

☐ Portuguesa	☐ Angolana	☐ Moçambicana	☐ Outra
☐ Etnia cigana	☐ Cabo-Verdiana	☐ São-tomense	_____
☐ Brasileira	☐ Guineense	☐ Timorense	

▸ Habilitações literárias:

☐ Não sabe ler/escrever	☐ Secundário	☐ Doutoramento
☐ 1º ciclo	☐ Bacharelato	☐ Outra
☐ 2 ciclo	☐ Licenciatura	
☐ 3º ciclo	☐ Mestrado	

▸ Situação Profissional:

☐ Desempregada	☐ Contratada	☐ Outra
☐ Efetiva	☐ Por conta própria	
☐ Reformada	☐ Doméstica	

▸ Local onde Trabalha:

☐ Freguesia da Caparica	☐ Concelho de Almada	☐ Outra

☐ Distrito de Setúbal	☐ Lisboa	

DADOS DO PAI

▸ Indique o grupo cultural/nacionalidade do pai:

☐ Português	☐ Angolano	☐ Moçambicano	☐ Outra
☐ Etnia cigana	☐ Cabo-Verdiano	☐ São-tomense	
☐ Brasileiro	☐ Guineense	☐ Timorense	

▸ Habilitações literárias:

☐ Não sabe ler/escrever	☐ Secundário	☐ Doutoramento
☐ 1º ciclo	☐ Bacharelato	☐ Outra
☐ 2 ciclo	☐ Licenciatura	
☐ 3º ciclo	☐ Mestrado	

▸ Situação Profissional:

☐ Desempregado	☐ Contratado	☐ Outra
☐ Efetivo	☐ Por conta própria	
☐ Reformado	☐ Doméstico	

▸ Local onde Trabalha:

☐ Freguesia da Caparica	☐ Concelho de Almada	☐ Outra
☐ Distrito de Setúbal	☐ Lisboa	

DADOS DO(A) ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

▸ Indique parentesco em relação ao aluno(a):

▸ Indique o grupo cultural/nacionalidade do(a) encarregado de educação:

☐ Português(a)	☐ Angolano(a)	☐ Moçambicano(a)	☐ Outra
☐ Etnia cigana	☐ Cabo-Verdiano(a)	☐ São-tomense	
☐ Brasileiro(a)	☐ Guineense	☐ Timorense	

▸ Habilitações literárias:

☐ Não sabe ler/escrever	☐ Secundário	☐ Doutoramento
☐ 1º ciclo	☐ Bacharelato	☐ Outra
☐ 2 ciclo	☐ Licenciatura	
☐ 3º ciclo	☐ Mestrado	

▸ Situação Profissional:

☐ Desempregada	☐ Contratada	☐ Outra
☐ Efetiva	☐ Por conta própria	
☐ Reformada	☐ Doméstica	

▸ Local onde Trabalha:

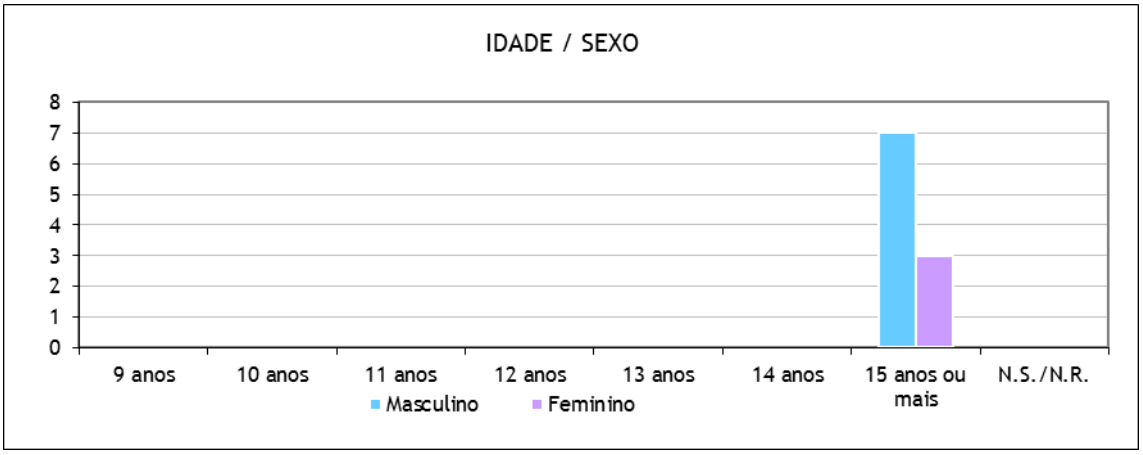
☐ Freguesia da Caparica	☐ Concelho de Almada	☐ Outra
☐ Distrito de Setúbal	☐ Lisboa	

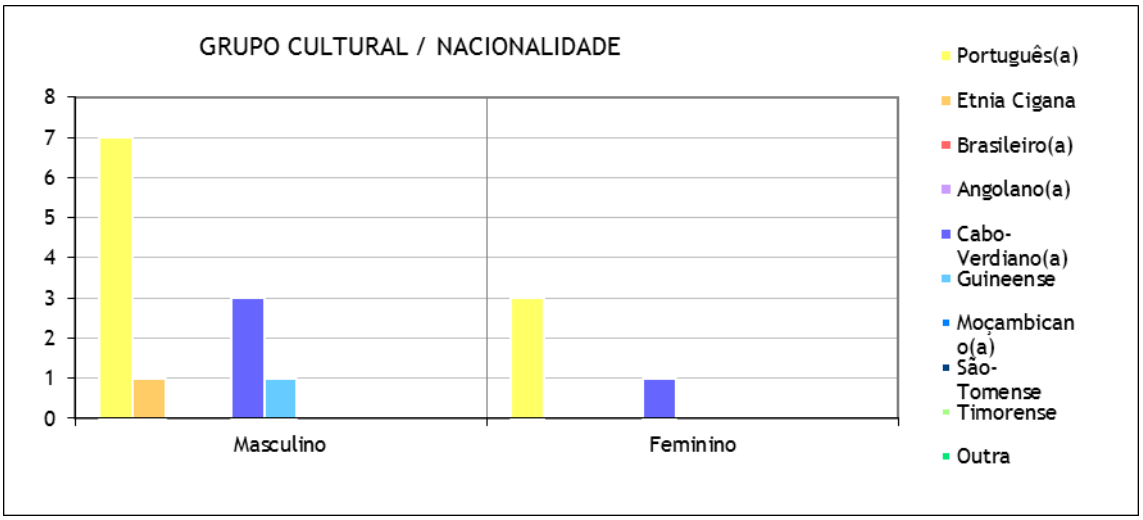
ANEXO IV – TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

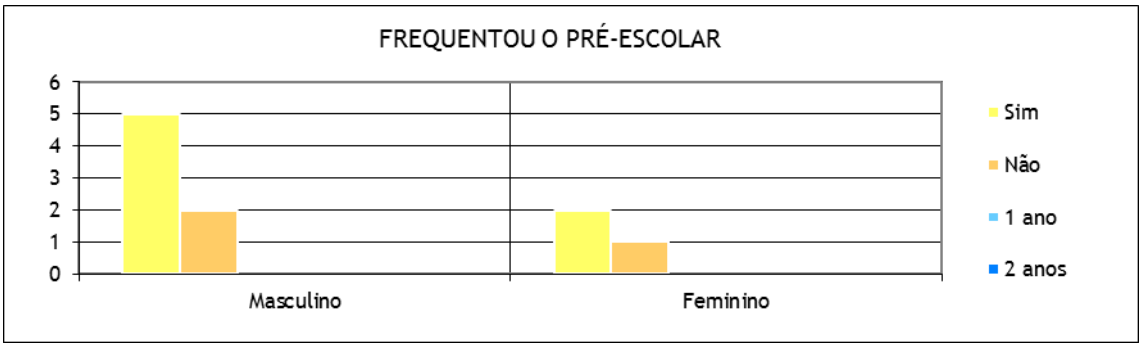
GRAFICOS DO DOCUMENTO

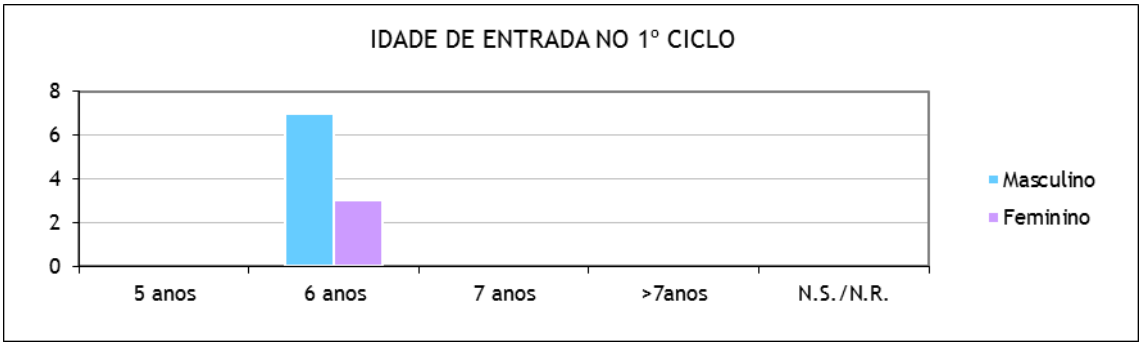
QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

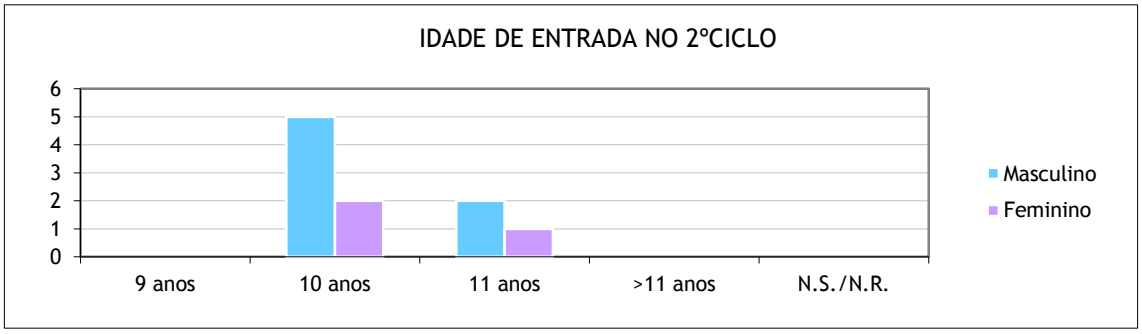
DADOS DO ALUNO



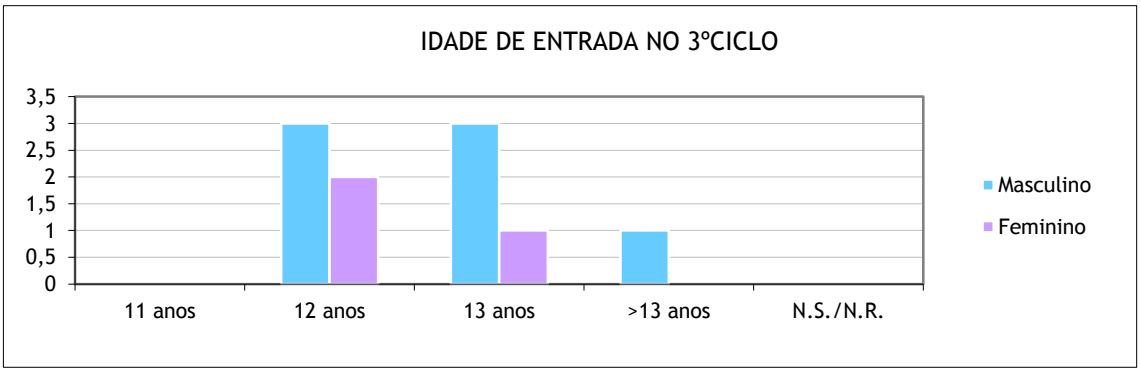


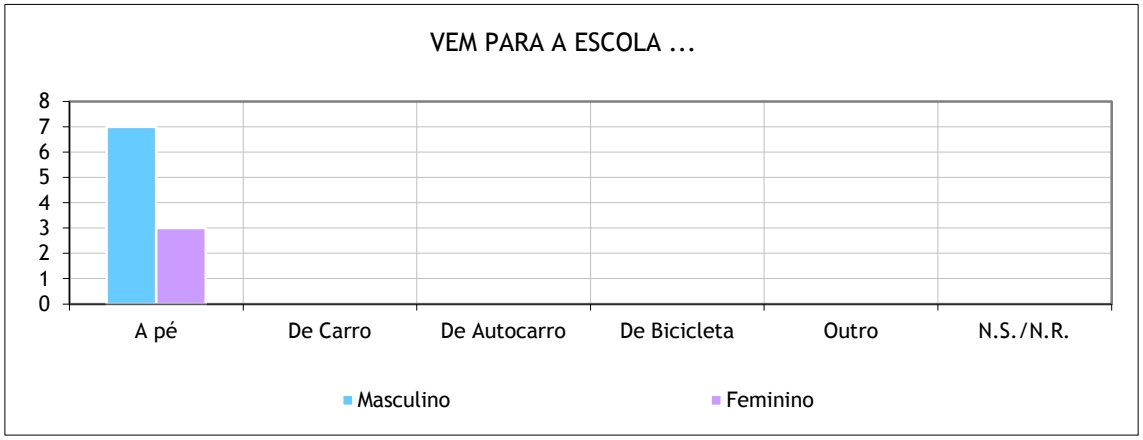


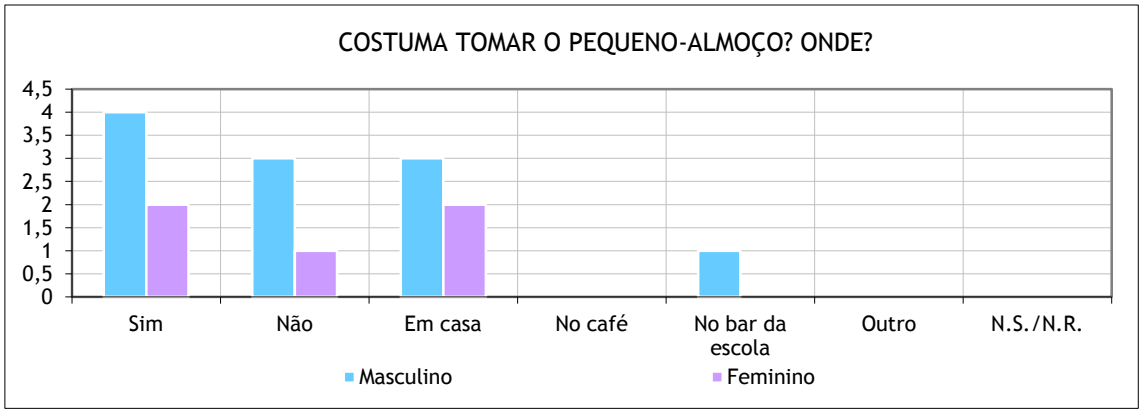


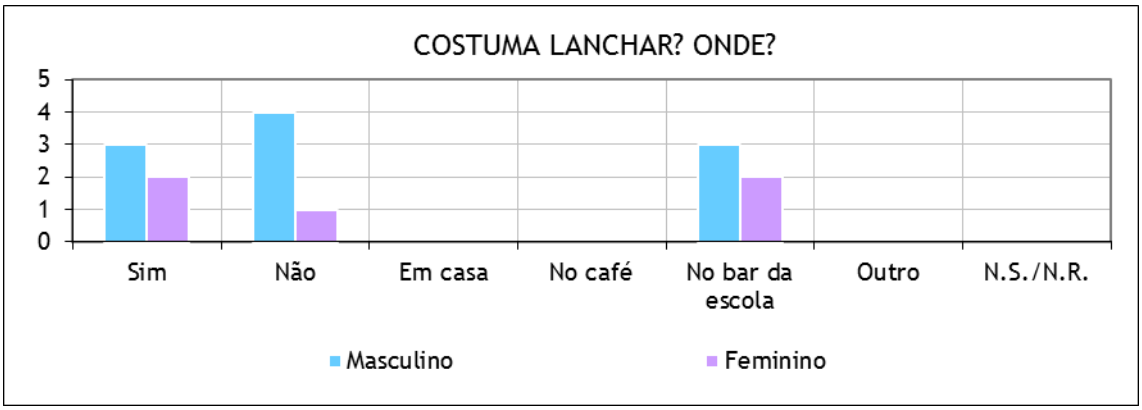


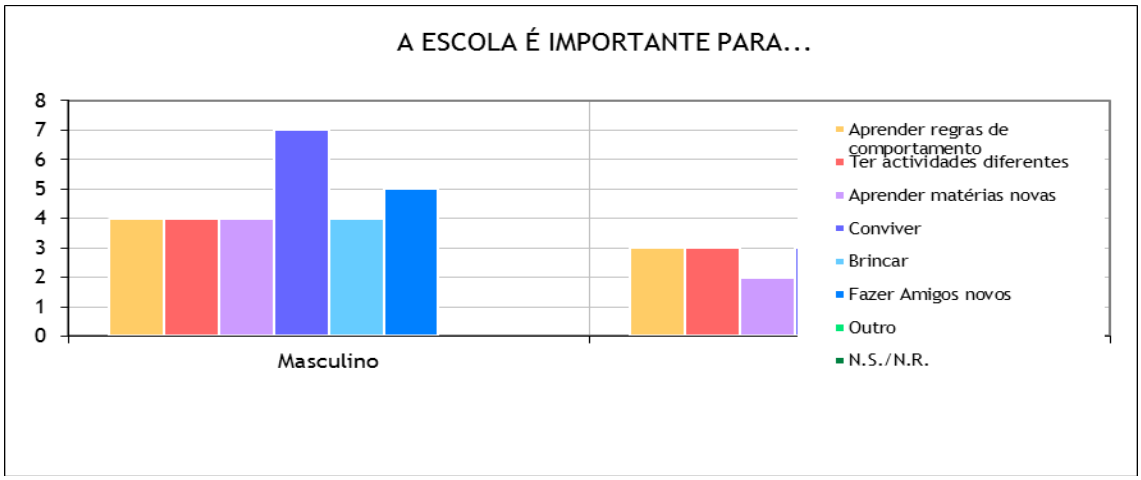
PARA O ALUNO RESPONDER

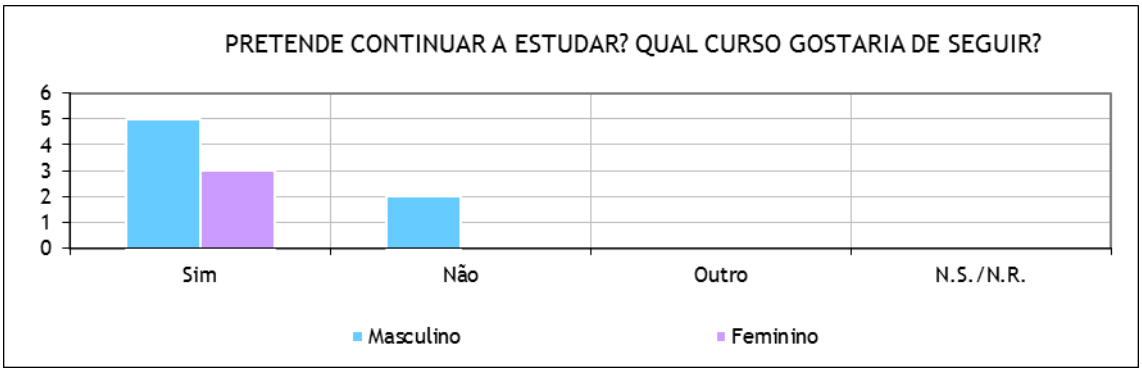


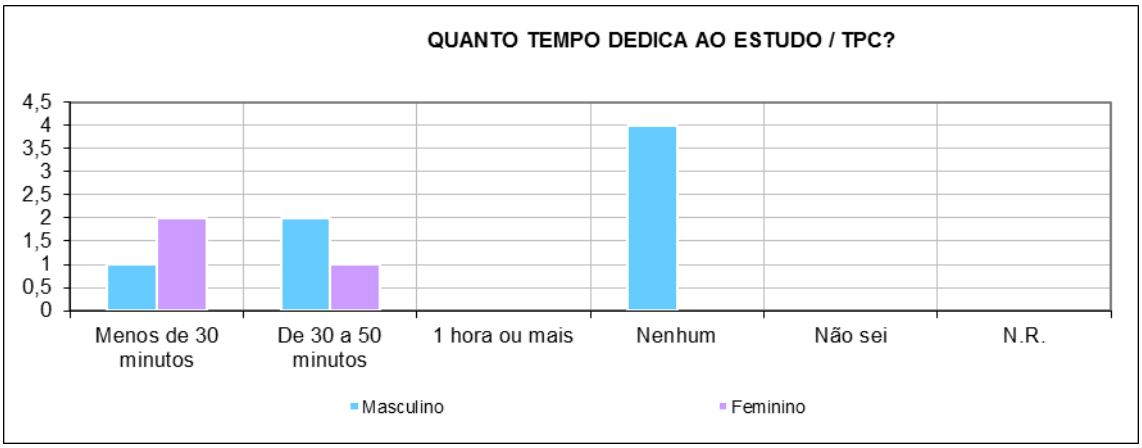

VEM PARA A ESCOLA ...
8
7
6
5
4
3
2
1
0
A pé
De Carro
De Autocarro
De Bicicleta
Outro
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

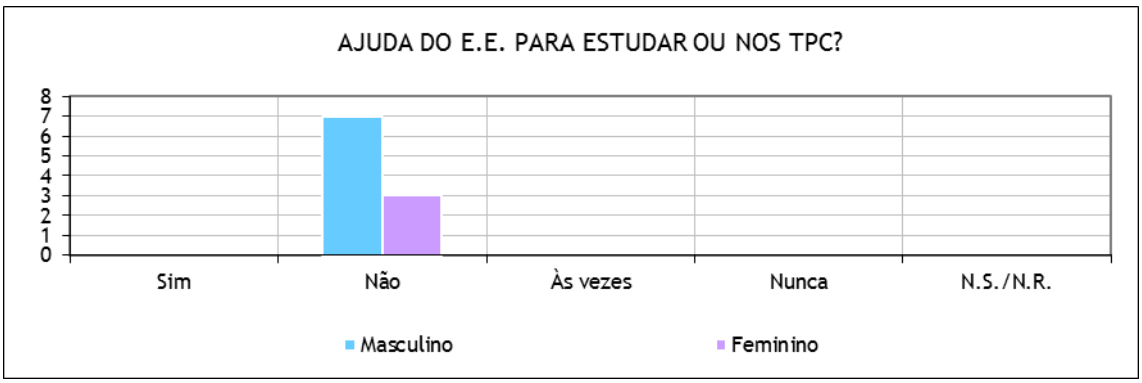

COSTUMA TOMAR O PEQUENO-ALMOÇO? ONDE?
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Sim
Não
Em casa
No café
No bar da escola
Outro
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

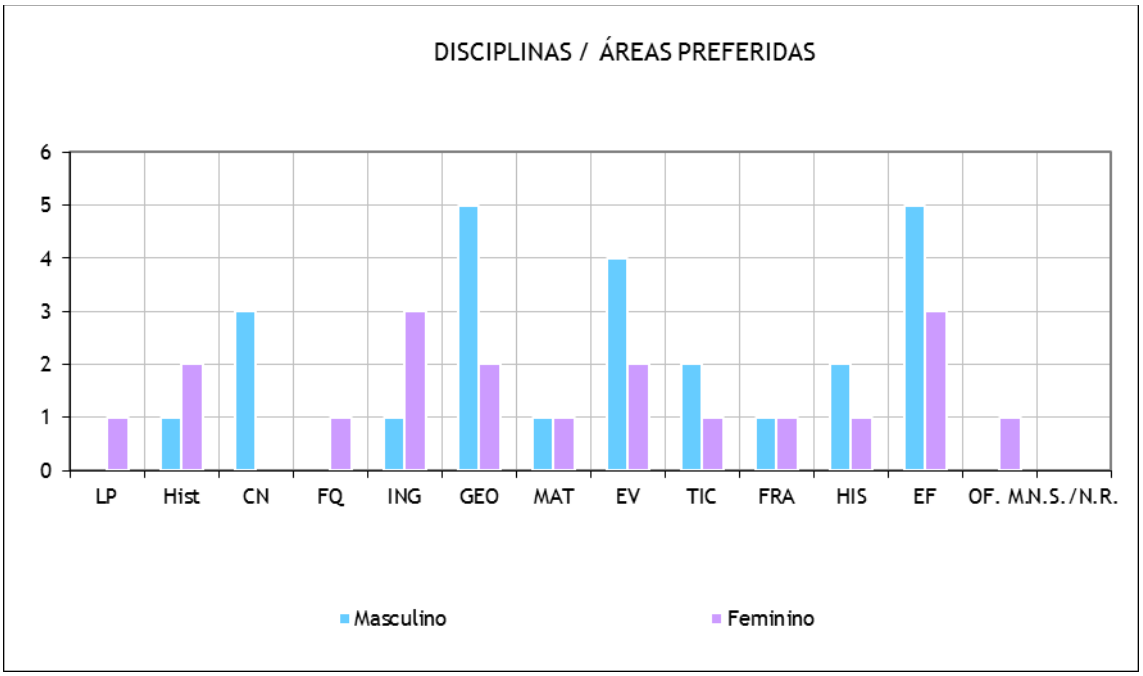

COSTUMA LANCHAR? ONDE?
5
4
3
2
1
0
Sim
Não
Em casa
No café
No bar da escola
Outro
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

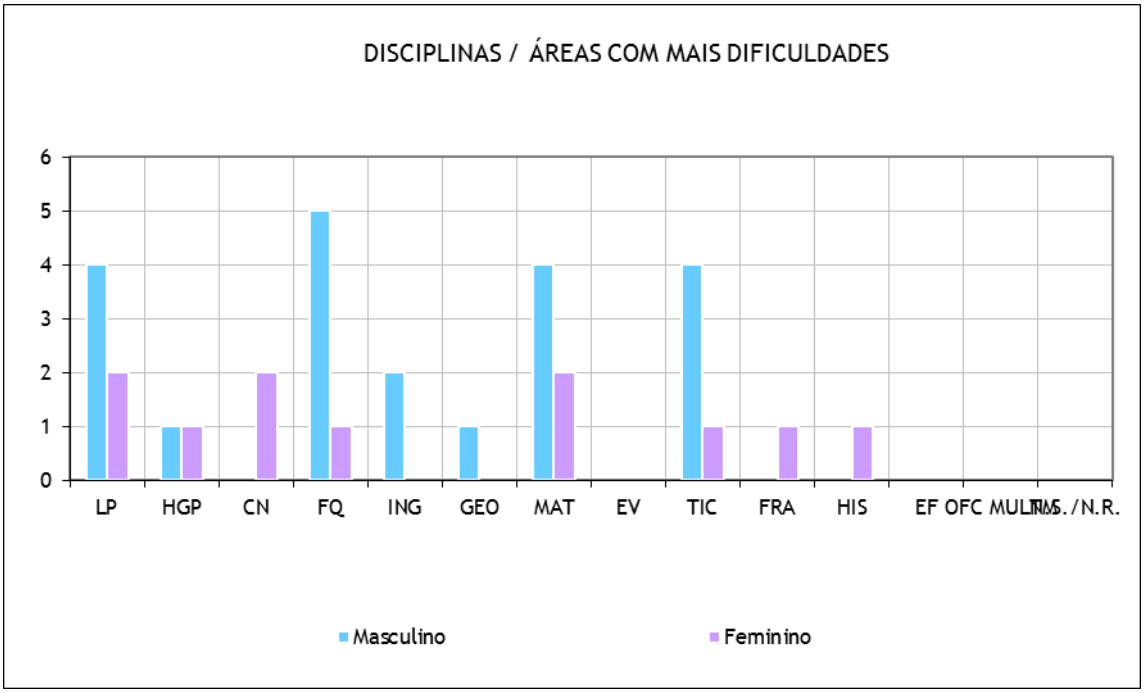

A ESCOLA É IMPORTANTE PARA...
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Masculino
Aprender regras de comportamento
Ter actividades diferentes
Aprender matérias novas
Conviver
Brincar
Fazer Amigos novos
Outro
N.S./N.R.

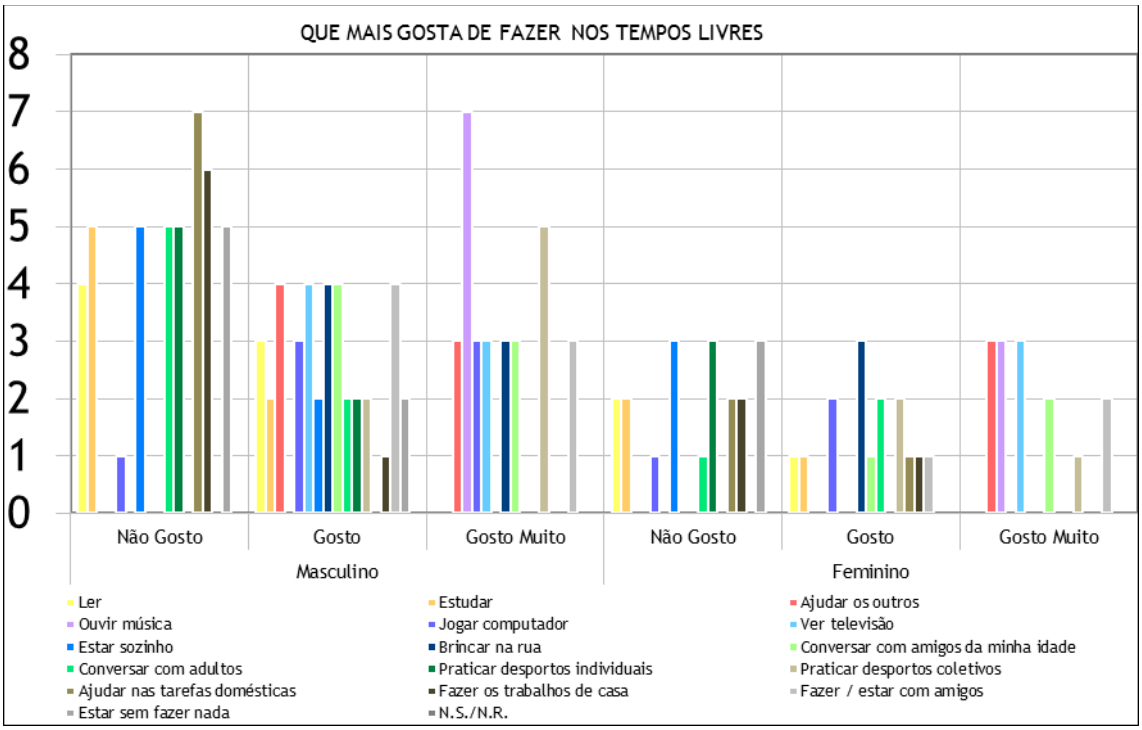

PRETENDE CONTINUAR A ESTUDAR? QUAL CURSO GOSTARIA DE SEGUIR?
6
5
4
3
2
1
0
Sim
Não
Outro
N.S./N.R.
Masculino
Feminino


QUANTO TEMPO DEDICA AO ESTUDO / TPC?
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Menos de 30 minutos
De 30 a 50 minutos
1 hora ou mais
Nenhum
Não sei
N.R.
Masculino
Feminino

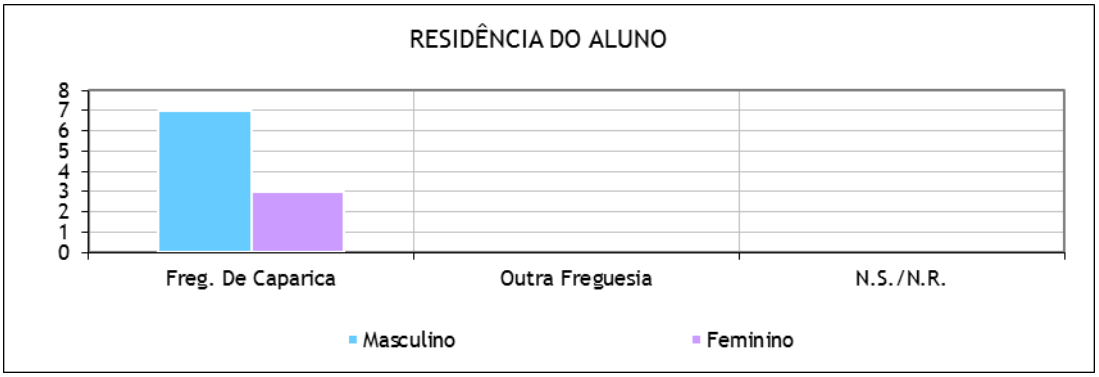

AJUDA DO E.E. PARA ESTUDAR OU NOS TPC?
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Sim
Não
Às vezes
Nunca
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

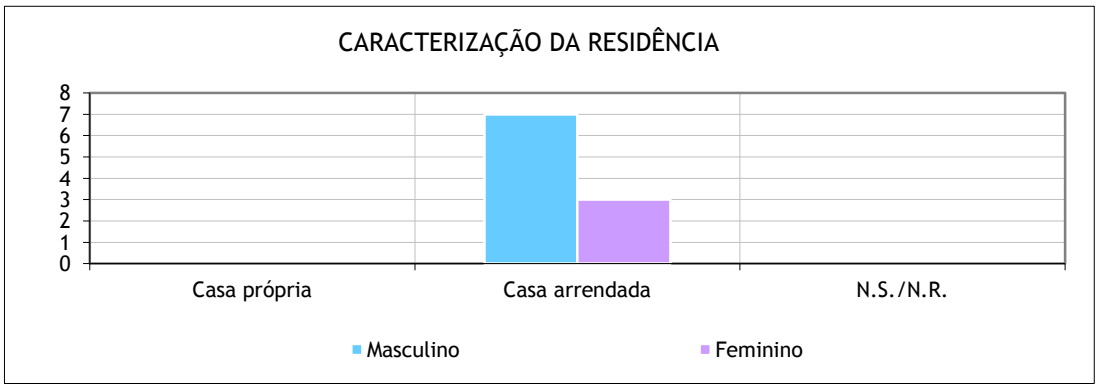

DISCIPLINAS / ÁREAS PREFERIDAS
6
5
4
3
2
1
0
LP
Hist
CN
FQ
ING
GEO
MAT
EV
TIC
FRA
HIS
EF
OF. M.N.S./N.R.
Masculino
Feminino

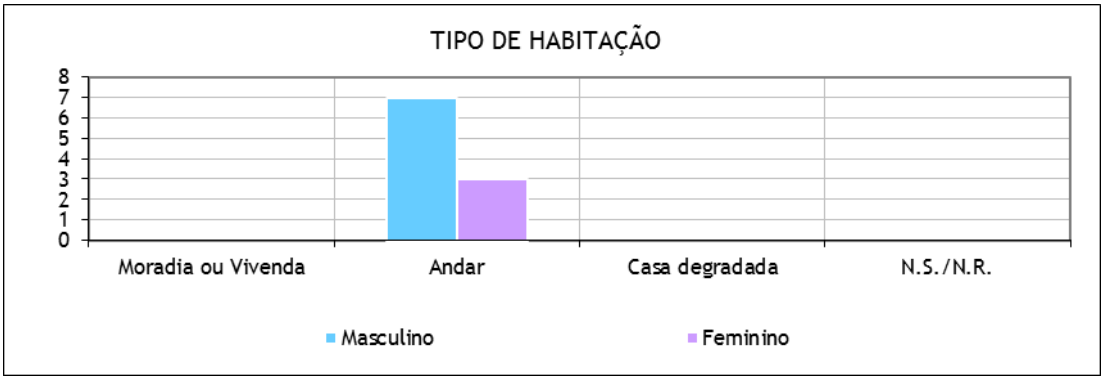

DISCIPLINAS / ÁREAS COM MAIS DIFICULDADES
6
5
4
3
2
1
0
LP
HGP
CN
FQ
ING
GEO
MAT
EV
TIC
FRA
HIS
EF OFC MULTM.S./N.R.
Masculino
Feminino

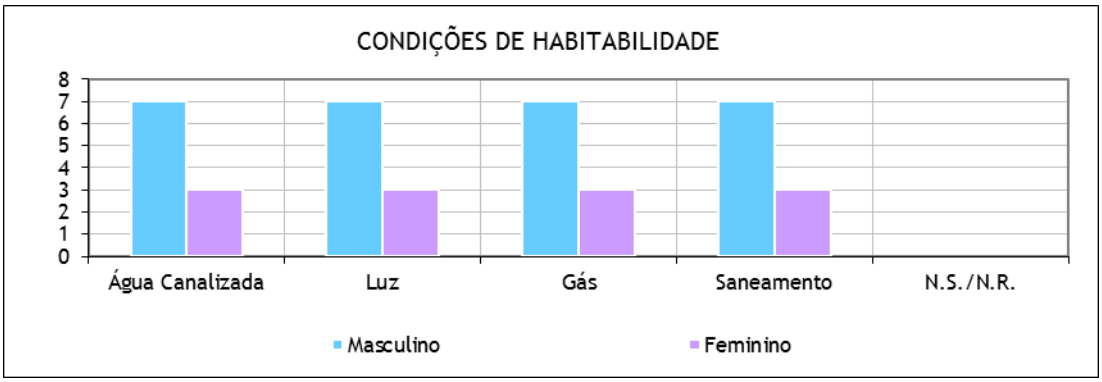

QUE MAIS GOSTA DE FAZER NOS TEMPOS LIVRES
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Não Gosto
Gosto
Gosto Muito
Não Gosto
Gosto
Gosto Muito
Masculino
Feminino
Ler
Estudar
Ajudar os outros
Ouvir música
Jogar computador
Ver televisão
Estar sozinho
Brincar na rua
Conversar com amigos da minha idade
Conversar com adultos
Praticar desportos individuais
Praticar desportos coletivos
Ajudar nas tarefas domésticas
Fazer os trabalhos de casa
Fazer / estar com amigos
Estar sem fazer nada
N.S./N.R.

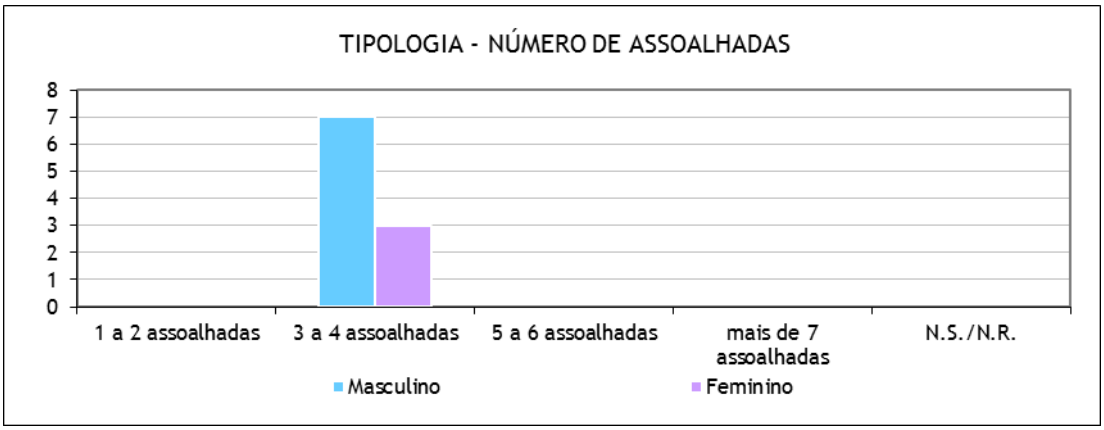
Habitação

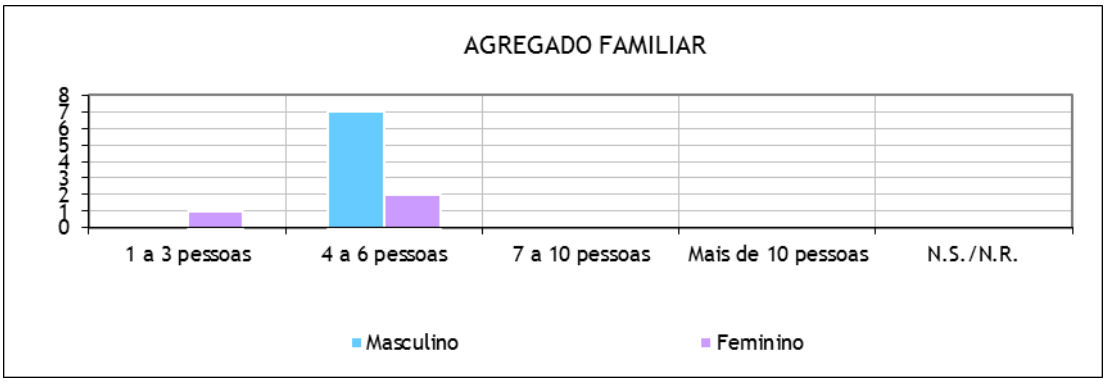

RESIDÊNCIA DO ALUNO
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Freg. De Caparica
Outra Freguesia
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

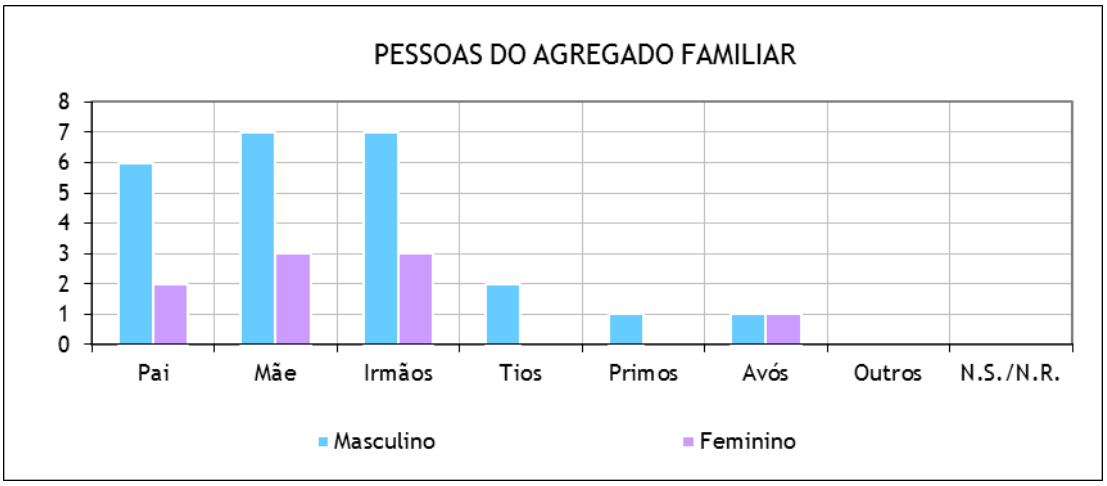

CARACTERIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Casa própria
Casa arrendada
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

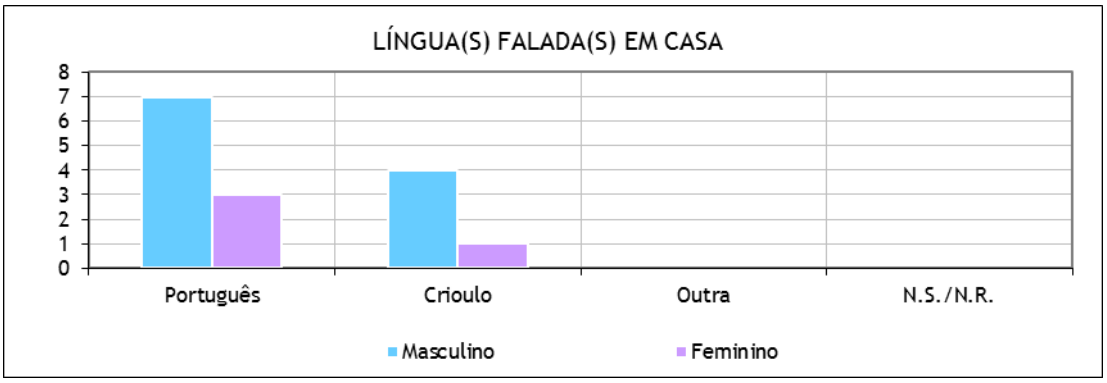

TIPO DE HABITAÇÃO
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Moradia ou Vivenda
Andar
Casa degradada
N.S./N.R.
Masculino
Feminino


CONDIÇÕES DE HABITABILIDADE
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Água Canalizada
Luz
Gás
Saneamento
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

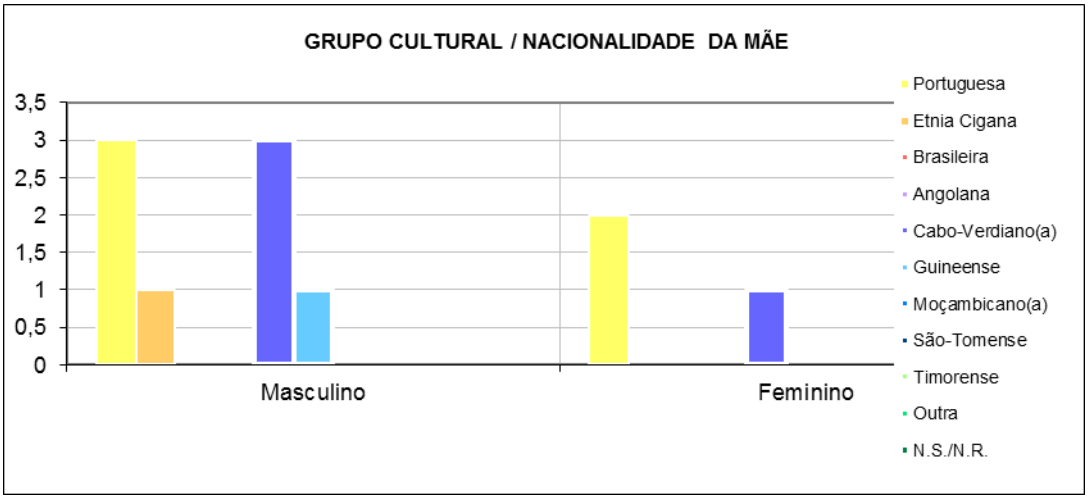

TIPOLOGIA - NÚMERO DE ASSOALHADAS
8
7
6
5
4
3
2
1
0
1 a 2 assoalhadas
3 a 4 assoalhadas
5 a 6 assoalhadas
mais de 7 assoalhadas
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

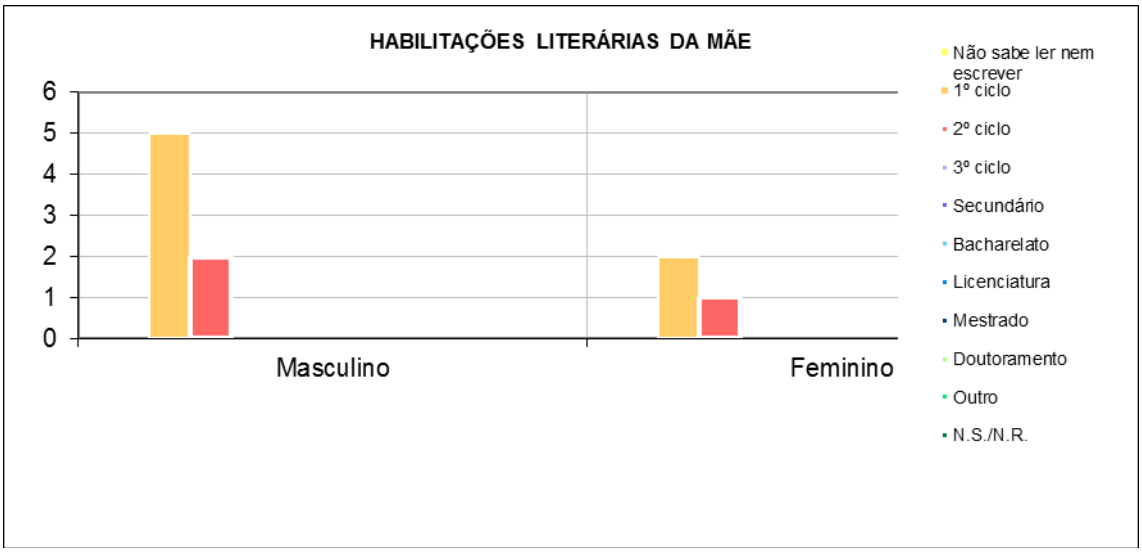

AGREGADO FAMILIAR
8
7
6
5
4
3
2
1
0
1 a 3 pessoas
4 a 6 pessoas
7 a 10 pessoas
Mais de 10 pessoas
N.S./N.R.
Masculino
Feminino

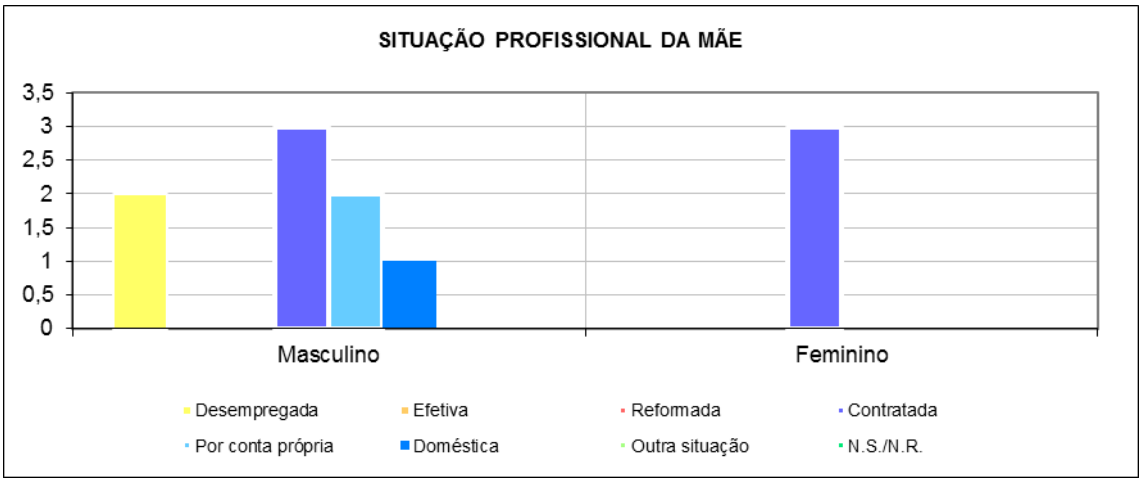


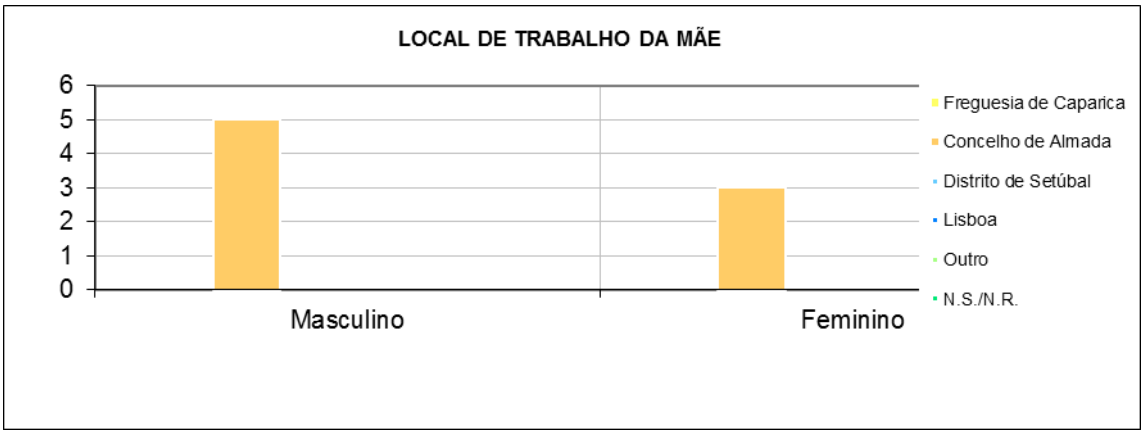


DADOS DA MÃE /ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

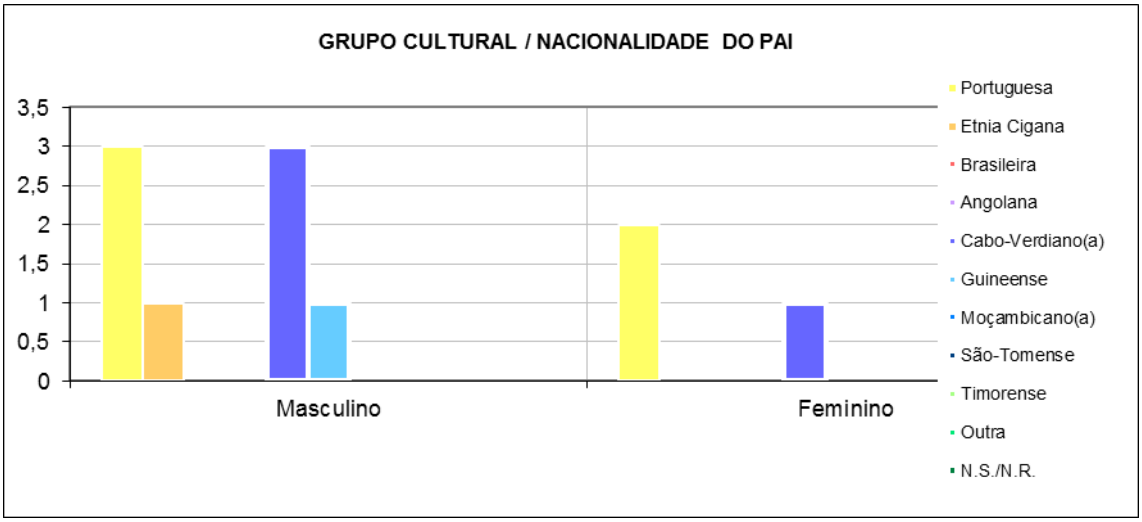


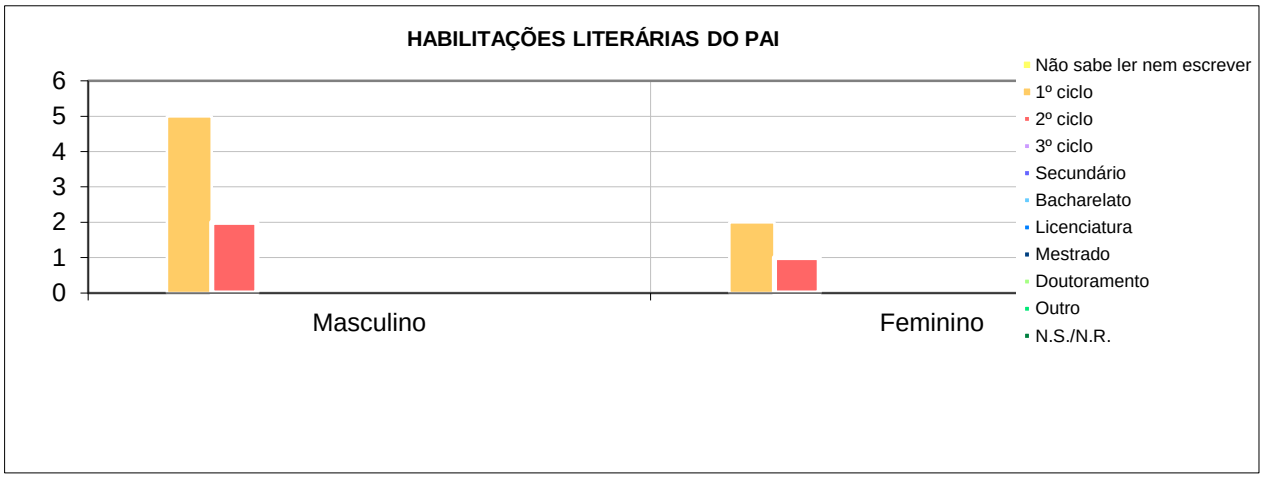

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE
6
5
4
3
2
1
0
Masculino
Feminino
Não sabe ler nem escrever
1º ciclo
2º ciclo
3º ciclo
Secundário
Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outro
N.S./N.R.

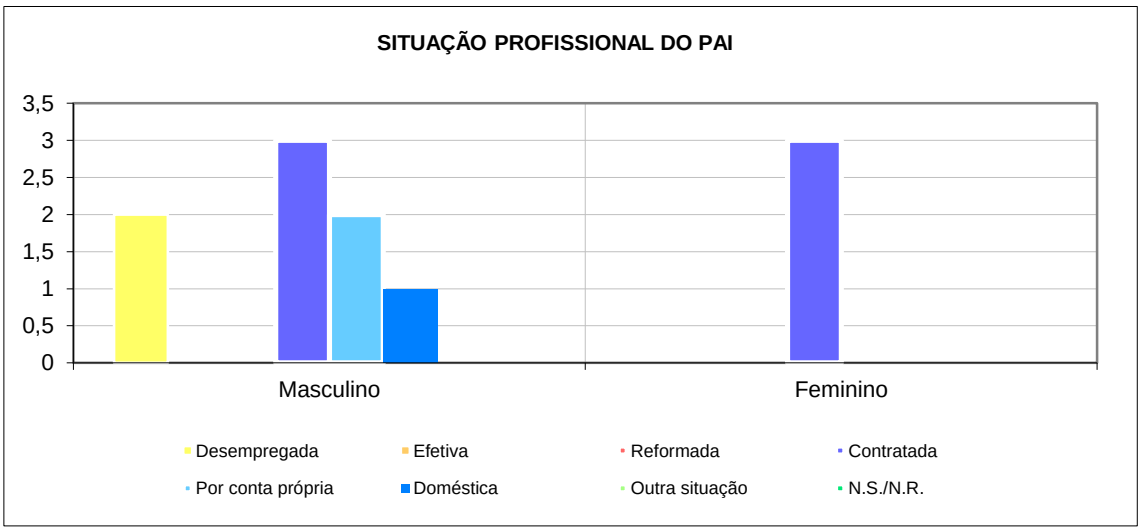

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Masculino
Feminino
Desempregada
Efetiva
Reformada
Contratada
Por conta própria
Doméstica
Outra situação
N.S./N.R.

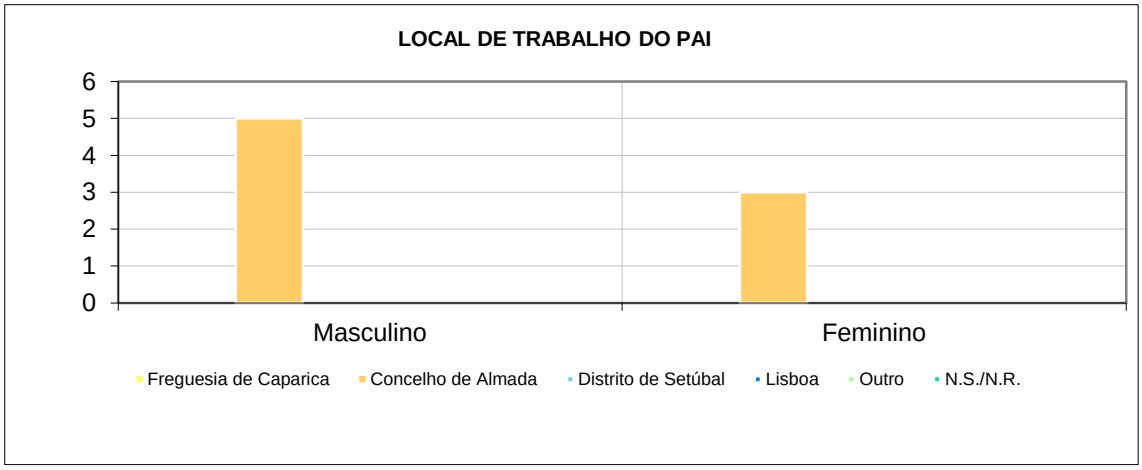

LOCAL DE TRABALHO DA MÃE
6
5
4
3
2
1
0
Masculino
Feminino
Freguesia de Caparica
Concelho de Almada
Distrito de Setúbal
Lisboa
Outro
N.S./N.R.

DADOS DO PAI


GRUPO CULTURAL / NACIONALIDADE DO PAI
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Masculino
Feminino
Portuguesa
Etnia Cigana
Brasileira
Angolana
Cabo-Verdiano(a)
Guineense
Moçambicano(a)
São-Tomense
Timorense
Outra
N.S./N.R.


HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PAI
6
5
4
3
2
1
0
Masculino
Feminino
Não sabe ler nem escrever
1º ciclo
2º ciclo
3º ciclo
Secundário
Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outro
N.S./N.R.


SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
Masculino
Feminino
Desempregada
Efetiva
Reformada
Contratada
Por conta própria
Doméstica
Outra situação
N.S./N.R.


LOCAL DE TRABALHO DO PAI
6
5
4
3
2
1
0
Masculino
Feminino
Freguesia de Caparica
Concelho de Almada
Distrito de Setúbal
Lisboa
Outro
N.S./N.R.