

Ana Catarina Almeida Galhardo

**Aquisição de hábitos de trabalho e valores de cidadania em
Percursos Curriculares Alternativos – uma educação inclusiva
ou excludente?**

Orientador: Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Ana Catarina Almeida Galhardo

**Aquisição de hábitos de trabalho e valores de cidadania em
Percursos Curriculares Alternativos – uma educação inclusiva
ou excludente?**

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação-Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor no Curso de Mestrado em Ciências da Educação- Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares

Co-orientadora: Prof^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Dedicatória

*"A grandeza do homem consiste em que ele é uma ponte e não um fim; o que
nos pode agradar no homem é ele ser transição e queda."*

F. Nietzsche, *"Assim Falava Zaratustra"*

A todos os que constroem pontes em vez de serem escravos do fim.

Agradecimentos

Aos meus pais e família, pelos valores que me transmitiram.

A todos os meus professores, pela sabedoria que tão gentilmente partilharam.

A todos os meus amigos, por serem quem são.

Aos meus alunos, que me forneceram outras perspectivas de vida.

Resumo

O trabalho apresentado decorre do Projecto de Intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. A presente intervenção contempla o trabalho realizado com uma turma de currículo alternativo (Cursos de Educação e Formação de Jovens), no que concerne à aquisição de hábitos e métodos de estudo e trabalho, bem como à interiorização de determinados valores de cidadania, potenciadores da aquisição de alguma motivação para a aprendizagem.

O enquadramento teórico facilitará a compreensão das pedras basilares da intervenção, bem como das posições defendidas relativamente à escola inclusiva, à educação para a cidadania, à escola como espaço de luta contra a exclusão e o estigma e à possibilidade de uma aprendizagem significativa e integradora.

Para obter informações sobre a turma em questão, sobre a sua integração num espaço escolar específico e para delinear todo o processo de intervenção foram utilizados vários suportes metodológicos, a saber, a pesquisa documental, a observação naturalista, os questionários e diversos instrumentos de registo (notas de campo).

Os princípios que orientaram a intervenção realizada, tendo como horizonte uma investigação - acção, bem como os objectivos definidos para a turma, as diversas actividades realizadas, os métodos de avaliação dessa mesma aprendizagem e a colaboração de todos os intervenientes neste processo, permitiram a constatação de algumas melhorias relevantes na área académica e social, em alguns alunos.

As práticas educativas que delinearam esta intervenção permitiram desbravar novos caminhos em direcção a novas formas de encarar o ensino de jovens em risco de abandono escolar, permitindo uma nova visão da importância de uma escola democrática, integradora e acolhedora.

Considerando-se que no início estávamos perante um grupo-turma com muitas dificuldades comportamentais, com falta de auto-estima e gosto pela escola e com total ausência de métodos e hábitos de estudo e trabalho, pode afirmar-se que todos os alunos melhoraram nos aspectos referidos, demonstrando um comportamento mais adequado em sala de aula e adquirindo alguns métodos e hábitos de estudo relevantes para o sucesso escolar.

Palavras-Chave: inclusão, democracia, cidadania, hábitos de trabalho.

Abstract

This work follows the Intervention Project done within the Masters in Special Education: motor and cognitive domain, at the Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. This intervention contemplates the work performed with a special curriculae class (Young People Education and Training Degrees), regarding the acquisition of study and work habits, as well as the assimilation of certain citizenship values, which enable the acquisition of some motivation regarding learning.

The theoretical framework will enable the understanding of the cornerstones of the intervention, as well as the upheld positions regarding inclusive school, education for citizenship, the school as a space of struggle against exclusion and stigma and the possibility of a significant and inclusive learning.

Several methodological supports were used to get information about the class in question, about its integration in a specific learning space and to outline all the intervention process, namely documental research, naturalist observation, questionnaires and several registration instruments (field notes).

The principles that guided the intervention, aiming at an investigation/action, as well as the goals defined for the class, the innumerable activities performed, the evaluation methods of that same learning and the cooperation of everyone involved in the project, allowed, in some students, for some relevant improvements in academic and social areas.

The educational practices which outlined this intervention allowed for the exploration of new paths towards new ways to regard the teaching of young people in risk of school abandonment, enabling a new vision of the importance of a democratic, inclusive and welcoming school.

While at the start we were faced with a class with many behavioural difficulties, low self-esteem, lack of interest in the school and with total absence of methods and habits of studying and working, it can be stated that all the students improved in these respects, demonstrating a behaviour more suited to the classroom and acquiring some study methods and behaviour required for academic success.

Keywords: inclusion, democracy, citizenship, work habits.

Índice

Índice de quadros	10
Introdução	11
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	13
1.1.Educação Inclusiva.....	14
1.2. A importância do currículo.....	18
1.3. A escola multicultural, que contributos para uma prevenção do abandono escolar?.....	22
1.4. O estigma e a exclusão social/escolar – como promover uma aprendizagem cooperativa e colaborativa?	38
1.5. A importância da aquisição de métodos e hábitos de trabalho e valores de cidadania – incursão em algumas teorias da aprendizagem	43
Capítulo II - Enquadramento metodológico	50
2.1. Caracterização do projecto	51
2.2. Questão de partida.....	52
2.3. Técnicas e instrumentos para análise e recolha de dados.....	53
2.3.1.Pesquisa documental.....	54
2.3.2.Questionários	55
2.3.3. Entrevista	55
2.3.4.Observação	58
2.4. Procedimentos para a análise e recolha de dados	59
Capítulo III - Recolha, análise e interpretação de dados.....	62
3.1. O grupo/ a turma.....	63
3.1.1. Caracterização estrutural	63
3.1.2.Caracterização dinâmica.....	63
3.1.3.História compreensiva dos alunos.....	64
3.1.3.1. Caracterização do percurso escolar	66
3.1.3.2. Nível actual de competências	67
3.2. O contexto escolar.....	68

Capítulo IV - Plano de Acção	71
4.1.Pressupostos teóricos.....	72
4.2.Problemática/Questão de Partida	73
4.3. Planificação a longo-prazo da Intervenção	73
4.4. Planificação, realização e avaliação da intervenção a curto-prazo	81
4.4.2. Dias 7, 8, 14 e 15 de Janeiro de 2010	83
4.4.3. Dias 4, 5, 11 e 12 de Fevereiro de 2010	85
4.4.4. Dias 18, 19, 25 e 26 de Março de 2010.....	88
4.4.5. Dia 14 de Abril e semana de 19 de Abril de 2010.....	90
4.4.6. Dia 29 de Abril de 2010.....	94
4.4.7. Dia 5 de Maio de 2010.....	96
5. Reflexão final sobre a avaliação da intervenção em contexto escolar	98
Considerações finais.....	107
Referências bibliográficas	110
Índice de Apêndices.....	115
Apêndices.....	i
Apêndice I - planificação e recolha de dados.....	ii
Apêndice II - questionário realizado à Equipa Pedagógica.....	iii
Apêndice III - questionário realizado à turma.....	v
Apêndice IV - guião de entrevista à directora de curso.....	xi
Apêndice V - protocolo de entrevista à directora de curso.....	xiv
Apêndice VI - grelha de análise de conteúdo da entrevista realizada à directora de curso.....	xix
Apêndice VII - observação naturalista.....	xxvi
Apêndice VIII - observação naturalista.....	xxix
Apêndice IX - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxiii
Apêndice X - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxiv
Apêndice XI - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxv

Apêndice XII- registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxvi
Apêndice XIII - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxvii
Apêndice XIV - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxviii
Apêndice XV - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xxxix
Apêndice XVI - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xl
Apêndice XVII - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xli
Apêndice XVIII - registo de competências dos alunos: métodos de trabalho.....	xlii
Apêndice XIX – questionário realizado aos alunos (reflexão sobre comportamentos/attitudes em sala de aula e postura perante a escola).....	xliii
Apêndice XX – análise dos dados do questionário realizado aos alunos (reflexão sobre comportamentos/attitudes em sala de aula e postura perante escola).....	xlvi
Apêndice XXI – análise da apresentação das provas de avaliação final.....	liii
Apêndice XXII – quadro de observação de traços de personalidade.....	liv
Apêndice XXIII – quadro de aferição de traços de expectativas escolares.....	lvi
Anexos.....	lvii
Anexo I – jogo pedagógico: tomada de posição.....	lviii

Índice de quadros

Quadro 1 – Planificação a longo-prazo da intervenção

Quadro 2 - planificação a curto-prazo (2 a 17 de Dezembro)

Quadro 3 - planificação a curto-prazo (dias 7, 8, 14 e 15 de Janeiro)

Quadro 4 - planificação a curto-prazo (dias 4, 5, 11 e 12 de Fevereiro)

Quadro 5 - planificação a curto-prazo (dias 18,19, 25 e 26 de Março)

Quadro 6 - planificação a curto-prazo (dia 14 de Abril e semana de 19 de Abril)

Quadro 7 – planificação a curto-prazo (dia 29 de Abril)

Quadro 8 - planificação a curto-prazo (dia 5 de Maio)

Introdução

O tema aglutinador deste projecto foi “A importância da aquisição de alguns métodos e hábitos de trabalho e valores de cidadania”, privilegiando-se, por um lado, a visão que os próprios jovens têm de si e do meio no qual se inserem e, por outro lado, a visão que a escola e a sociedade têm destes jovens.

A temática escolhida prende-se com o facto de a população – alvo deste projecto - ser uma turma de Curso de Educação e Formação de Jovens, projecto este previsto no programa Novas Oportunidades, concebido pelo Ministério da Educação. Os jovens pertencentes a esta turma situam-se entre os 15 e os 17 anos de idade e, tendo tido grande dificuldade em realizar um percurso escolar no ensino regular, escolheram frequentar este curso, Curso de Educação e Formação – Apoio à Família e à Comunidade. Os CEF (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho de 2004) incentivam ao prosseguimento de estudos/formação e permitem a aquisição de competências profissionais, através de soluções flexíveis, de acordo com os interesses de quem os frequenta e as necessidades do mercado de trabalho local.

Coloca-se, portanto, e no seguimento do que foi anteriormente dito, a seguinte questão de pesquisa: como criar alguns métodos e hábitos de trabalho e valores de cidadania numa turma CEF, criando nos alunos alguns focos motivacionais para determinadas aprendizagens? A questão de pesquisa advém do problema identificado, que reside no facto de os alunos não possuírem motivação para as aprendizagens escolares (mostrando dificuldades acentuadas de aprendizagem), não evidenciarem hábitos de trabalho, e não estarem consciencializados para o exercício da cidadania.

O projecto que aqui se apresenta visa fornecer, dentro do possível, uma nova perspectiva acerca destes cursos e também ajudar na integração destes jovens na comunidade educativa, como parte integrante desta, através de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

aprendizagens significativas e aglutinadoras. A intervenção foi realizada com a turma, dado que todos os alunos manifestam dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Enquanto mestranda na área da Educação Especial – domínio cognitivo e motor, penso que há todo o interesse em tentar compreender as reais dificuldades destes alunos e tentar, através de um conjunto de estratégias, minimizá-las, contribuindo para uma melhoria na aprendizagem e para uma maior motivação para a escola e para a vida, pessoal e profissional.

Todo este projecto se desenvolveu em torno de metodologias de investigação qualitativas e quantitativas, aplicadas, tanto aos professores, como à equipa pedagógica e à própria comunidade educativa, a saber: pesquisa documental, entrevistas, questionários e observação naturalista.

Posto isto, importa referir que todo o processo se regeu pela transparência, rigor e empenho, privilegiando sempre o bem – estar destes alunos, dado que este projecto não faria sentido se eles não existissem.

Relativamente à estrutura da dissertação, a mesma está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e nele se desenham os fundamentos da intervenção que foi feita; o segundo capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico, e nele constam a caracterização do projecto, a questão de partida, as técnicas e instrumentos utilizados para a análise e recolha de dados, a par dos procedimentos inerentes a este processo; o capítulo número três centra-se na recolha, análise e interpretação de dados, a saber, a caracterização do grupo/turma e do contexto escolar; finalmente, o quarto capítulo explica o plano de acção e nele são contemplados os pressupostos teóricos do plano de acção, bem como a questão de partida, a planificação a longo-prazo da intervenção, a planificação, realização e avaliação da intervenção a curto-prazo, a reflexão final sobre a avaliação da intervenção em contexto escolar e considerações finais.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1.Educação Inclusiva

“Reconhece-se actualmente que se deve dar a cada um não só a oportunidade mas a possibilidade real de se libertar da servidão da ignorância, pelo que se considera a educação émulo da liberdade, por promover simultaneamente a felicidade individual e o interesse colectivo.” (Ricardo & Tavares, 2006, p. 168) Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem a uma série de documentos, cartas, contratos, congressos, entre outros, que se tem vindo a assistir a uma panóplia de definições daquilo que deve ser a educação e da mesma como um direito inalienável de cada um. Apesar de tudo isto é do reconhecimento da educação como um dos pilares fundamentais da cidadania, existem ainda cerca de 650 milhões de crianças não escolarizadas. De entre as escolarizadas, há aquelas que na escola são como que invisíveis dado que não obtêm sucesso num dado sistema educativo e que, por isso, são incluídas nos denominados currículos alternativos. De acordo com Magalhães (2006), em referência ao pensamento de Lenine, “não existindo igualdade em matéria de educação, não poderia haver igualdade autêntica nem verdadeira democracia.” Haverá que se ter em conta, todavia, o ambiente em que as crianças crescem, pelo que os resultados da educação poderão não ser os mesmos. “O Professor Veiga Simão afirmou, por sua vez, que «a escola em Portugal já é menos de alguns por ser mais de todos, e a tarefa árdua mais bela que se nos impõe é a de dar a todos a igualdade real de oportunidades.»” (Magalhães, 2006, p. 172) Contudo, há que repensar, no sentido de dotar todas as crianças de oportunidades iguais na educação, toda a estrutura económica e social por detrás daquela. Implica, por isso, uma transformação profunda: “a única maneira de assegurar a cada indivíduo possibilidades iguais na vida, reside na negação de direitos de nascimento e numa distribuição do rendimento nacional, tornada possível por uma reforma estrutural da economia, de modo a que as famílias prescindam de recorrer ao trabalho infantil para promoverem a sua subsistência.” (Magalhães, 2006, p. 173)

O objectivo primordial do ensino não pode ser o de eliminar alunos, mas o de produzir alunos que obtenham sucesso; a distinção bom-mau aluno torna-se obsoleta e descontextualizada na sociedade contemporânea. “Não é com a escola da recompensa e das sanções, o reino da nota, a classificação individual, a regra e as suas excepções, os cursos estereotipados e dogmáticos, com a escola desinteressada pelas crianças mais fracas, que podemos garantir o direito universal à educação. Entreter não é educar.” (Magalhães, 2006, p. 173)

“O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença.” (Silva, 2009,p. 135)

Assim, o modo como a diferença foi sendo encarada ao longo da história reflecte a evolução da própria sociedade, ao longo dos vários séculos, pois diferentes foram os valores e as próprias concepções antropológicas que os nortearam. No que concerne à Educação Especial em Portugal, esta teve um novo desenvolvimento aquando da entrada do nosso país para a actual União Europeia, em 1986 e no decorrer da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 14 de Outubro do mesmo ano. O Decreto-Lei 3/87, de 3 de Janeiro, estabelecendo a regionalização dos serviços do Ministério da Educação e a Reforma do Sistema Educativo, foi um acontecimento particularmente importante para um repensar da Educação Especial, já que esta passou a constituir-se como uma modalidade educativa. (Silva, 2009) A oficialização das Equipas de Educação Especial e a escolaridade obrigatória para todos os alunos foram marcos com grande significado no processo de integração.

No entanto, o documento mais significativo da integração em Portugal foi o DL 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente, pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de Outubro. À semelhança do Warnock Report, introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações de foro médico até então utilizadas. Responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. (Silva, 2009, p. 142)

Assiste-se, assim, a uma desmistificação da deficiência, saindo esta da esfera do obscuro e do inexplicável, sendo considerada um desvio da ordem do biológico, implicando o seu tratamento etapas como a reabilitação e a educação. Abre-se caminho à inclusão.

Na perspectiva inclusiva, as dificuldades são agora entendidas como decorrendo de limitações existentes no currículo (planificado ou não) oferecido a todos os alunos e, nessa medida, implicam que a escola desenvolva processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam (Madureira & Leite, 2003, p. 34)

Portanto, recomenda-se uma abordagem mais abrangente das dificuldades de aprendizagem, que deve focalizar-se na organização, desenvolvimento e implementação curricular, que contribua para uma melhoria das condições gerais de aprendizagem. Assim, as dificuldades sentidas por alguns alunos podem constituir uma engrenagem de mudança pois é através dessas dificuldades que se observam as limitações existentes no currículo e consequentes formas de ultrapassá-las. Para tal, diversos autores defendem a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo, com o intuito de se cruzarem experiências e perspectivas, no sentido de enriquecer as estratégias a adoptar. Também é necessário ter consciência de que não existe um único método correcto, os materiais adequados, pois o aluno provém de um contexto sócio-cultural que não deve ser ignorado. Os próprios agentes do processo educativo devem reflectir sobre as suas práticas e estar disponíveis

para se auto-criticarem no sentido de evoluírem enquanto seres humanos e profissionais.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento incontornável quando se fala de inclusão, tendo sido elaborada pelo Congresso Mundial sobre NEE, realizado pelo governo espanhol, em estreita colaboração com a UNESCO. Nesta Declaração, o conceito de NEE estende-se a todas as crianças que manifestam dificuldades escolares, deficiência ou, ainda, a associação das duas.

Também em Portugal se têm criado caminhos no sentido de uma filosofia inclusiva, quer do ponto de vista legislativo, quer de um ponto de vista social. Foram criadas Unidades de Atendimento para alunos com deficiência nas escolas regulares, unidades estas que funcionavam com uma panóplia de técnicos da área da saúde e da reabilitação. Segundo Silva (2009, p. 148), “a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se (...)”. A escola é, então, mais do que qualquer outra coisa, espaço de aprendizagem significativa e construtiva, e nenhum aluno pode aprender se não aprender com os outros: a cooperação é fundamental e urgente. É por este motivo que uma pedagogia aberta a constantes remodelações e diferenciada, segundo as especificidades de cada criança, passou a ser perspectivada como algo a atingir.

Segundo Correia (2008, p. 9), “ (...) a inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, ainda por cima, tantas vezes, com o desempenho académico do ‘aluno médio’ “. De acordo com o autor referido, a educação inclusiva rege-se por alguns princípios fundamentais: o primeiro de que todos os alunos são dignos de educação; depois, os princípios de que todos os alunos, tenham NEE ou não, são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade; em terceiro, todos os alunos devem ter igual acesso aos

meios educativos que lhes permitam ter sucesso na aprendizagem; segue-se que os alunos com NEE devem ter direito a serviços especializados e às adaptações necessárias das práticas pedagógicas, incluindo um currículo flexível e multifacetado; todos os alunos com NEE devem participar em todas as actividades escolares e extra-escolares e, ainda, considera-se fundamental que os alunos aprendam a encarar a diferença como algo naturalmente constitutivo do ser humano, pois só sabendo olhar de maneira sensata para a diferença se poderá engrenar todo este processo.

Diz Sanches (2001) que numa escola inclusiva não há lugar para o aluno “médio”, aluno que tem sido o protagonista do sistema de ensino português, mas que, no fundo, não tem existência concreta, palpável. Quem é este aluno? Onde está? Partindo do princípio de que todos somos diferentes e de que a aprendizagem se processa de variadas formas, o “aluno médio” já não faz sentido. “Estamos tão preocupados em descobrir as dificuldades para as podermos colmatar que nos esquecemos das coisas boas e é por aí que temos de começar para ter algum sucesso.” (Sanches, 2001, p. 91) Habituo-nos a ver a realidade com um véu de desconfiança, que ignoramos aquilo que ela nos dá de frutuoso.

1.2. A importância do currículo

Perante o que acaba de ser referido, é pertinente reflectir sobre aquilo a que chamamos sucesso escolar. Como afirma Baptista (1999), sempre se atribuiu a culpa do insucesso escolar aos alunos, à sua preguiça, à sua desmotivação, entre outros tantos factores que, ano após ano, são debitados por especialistas, professores, estudiosos, etc. Mas nunca ninguém, ou pelo menos, muito poucos, pensou seriamente que a escola, muitas vezes, não oferece condições de sucesso aos alunos, tal como eles são. Porque idealizamos os alunos e não os “realizamos”.

A cultura da escola actual parece ter esquecido que o papel prioritário e fundador da escola é formar os alunos e que reprovar, excluir, é desistir ou ignorar esse objectivo fundamental. Reprovar é sempre a solução mais pobre, é voltar as costas aos problemas em vez de os resolver, é reconhecer a nossa incapacidade, enquanto professores e enquanto escola, para propor aos alunos o caminho mais adequado (Baptista, 1999).

O Despacho-Conjunto número 453/2004, de 27 de Julho de 2004 estabelece a preocupação do XV Governo Constitucional com a qualificação escolar e profissional, implicando esta uma tomada de medidas em direcção à promoção do sucesso escolar e profissional, bem como a prevenção do abandono escolar. “Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.” (Despacho – Conjunto 453/2004, de 27 de Julho de 2004) Portanto, nesta linha de ideias, os Cursos de Educação e Formação de Jovens destinam-se, de preferência, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de doze anos.

De facto, um dos grandes problemas é a distância que muitas vezes existe entre aquilo que se passa na escola e a “vida do aluno”. “É como se não existisse um currículo para além da escola, a partir do qual os jovens apreendem sobre si próprios e sobre o mundo que os rodeia.” (Beane, 2000, p. 46) Isto querará dizer que o mundo exterior não terá nada para oferecer em termos de currículo. Há um desfasamento latente entre a escola e o exterior à escola, como se esta separação fosse óbvia e necessária. Segundo Beane (2000), os jovens percebem esta lacuna e manifestam-se surpresos com as

respostas inadequadas que oferecemos para justificar a incoerência do currículo.

O melhor caminho em direcção à coerência do currículo será, então, aquele que privilegiará a adequação entre a escola e a vida quotidiana, ou seja, delinear objectivos e experiências de aprendizagem que possam realmente corroborar esses objectivos.

Por exemplo, podemos dizer que queremos que os nossos alunos tenham uma noção do mundo em que vivem e, por isso, introduzimos a estatística para ajudá-los a compreender certos padrões desse mundo. A todo o momento do nosso estudo sobre a estatística, arriscamo-nos a desligar esse estudo do mundo real ou, por outras palavras, tornando-o simplesmente num exercício abstracto de matemática. O desafio contínuo, aqui, é o de manter persistentemente a ligação entre o objectivo mais amplo e a actividade específica. (Beane, 2000)

Torna-se aqui importante explicitar a noção de competência, pois é de competências que se fala quando se referem os currículos escolares. Os alunos terão de ser competentes para uma infinidade de tarefas e aprendizagens. Segundo Perrenoud (2000), aquando da entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Quando a escola torna prioritário o ensino das competências, terá de mobilizar uma série de recursos. Todavia, e segundo Perrenoud (2000), a escola deveria preocupar-se em aliar essas competências a situações complexas das vivências do mundo moderno.

Diz Perrenoud (2000) que a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É imperativo trabalhá-las e treiná-las. Esta tarefa exige tempo, etapas didácticas e situações favoráveis à aprendizagem. “Na escola não se trabalha suficientemente a transferência e a mobilização e não se dá tanta importância a essa prática. Os alunos acumulam

saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer, etc).” (Perrenoud, 2000)

Torna-se, em face do que foi dito, pertinente perguntar: que deverão, afinal, os alunos saber quando saem da escola? Segundo Perrenoud (2000), os alunos deverão saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades ; saber formar e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo ; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica ; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma actividade colectiva e partilhar liderança ; saber construir e estimular organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático ; saber gerir e superar conflitos ; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las ; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Isto envolve uma concepção da escola como uma verdadeira preparação para a vida. Isto implica, obviamente, uma mudança de perspectiva por parte dos próprios professores.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interactiva da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima : como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão ? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didácticas e de actividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. (Perrenoud, 2000)

Ou seja, o desafio constante é adequar as aprendizagens escolares à vida real, fazer com que estas tenham sentido para os jovens, porque só assim a aprendizagem pode ser verdadeiramente significativa. O que é aprender? O que é a aprendizagem? São questões relevantes que nunca deixarão de ser colocadas, dado que é de aprendizagem que se fala quando se fala de escola.

1.3. A escola multicultural, que contributos para uma prevenção do abandono escolar?

Genericamente, o termo aprendizagem pode ser definido como uma alteração relativamente estável do comportamento ou do conhecimento, devida à experiência, ao treino ou ao estudo. É, portanto, um mudar com a experiência, através da experiência. Segundo Reboul (1982), a palavra “aprender” envolve três sentidos fundamentais: o primeiro em que a aprendizagem envolve um “saber que” (o acto de aprender como o acto de se informar); o segundo sentido envolve um “aprender a” (saber.-fazer) e, por último, o sentido a que Reboul (1982) chama “aprender”, que envolve o próprio conhecimento. Diz Reboul (1982) que aprender não é, de todo, um acto passivo, pois que envolve um informar-se, um exercitar-se e um instruir-se. “A aprendizagem não é a aquisição de um comportamento qualquer mas sim do poder de provocar comportamentos úteis ao indivíduo e a outros.” (Reboul, 1982, p. 42)

Segundo Caliman (2006), até à primeira metade do século XX, a escola educava selectivamente, ou seja, de um lado havia os jovens das classes mais baixas e do outro a chamada burguesia, classes privilegiadas. O principal objectivo da escola, até então, era, fundamentalmente, a educação das futuras classes dirigentes. Todavia, com a mudança de paradigma, de uma escola selectiva 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

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

alguns é regular, mas para outros é marcada por fracassos (...).” (Caliman, 2006, p. 385)

De acordo com Caliman (2006), a escola é um veículo privilegiado na qual os jovens podem ter a oportunidade de participação social e de potenciação das suas capacidades; se o sistema formativo for gerador de exclusão social, a partir do momento em que se venha a revelar selectivo, então a escola passará a não ser de massas, para se tornar novamente na escola de elite. A exclusão social remete, muitas vezes, a nível educativo, para o conceito de estudantes em situação de risco. Caliman (2006) refere ser relativamente perigosa esta rotulação pois a mesma pode contribuir para agregar à situação já complicada do estudante mais uma característica menos positiva. A expressão “de risco” não deve ser a única “chave interpretativa”, como diz Caliman (2006), da relação da pessoa em questão com a sociedade. “Por isso (...) nos referimos ao risco não como uma característica pessoal mas como um condicionamento de ordem psicossocial.” (Caliman, 2006) Segundo Caliman (2006), citando Slavin, Karweit & Madden (1989), a definição mais compreensiva de “estudantes em situação de risco” é aquela que refere que o aluno nesta situação terá menos probabilidade de aquisição de um nível razoável de escolaridade e de desenvolvimento das suas verdadeiras capacidades, dado que o seu percurso escolar é pautado pelos insucessos. Normalmente, segundo o mesmo autor (2006), quando um estudante se encontra em situação de risco, existem quatro factores que podem levar à identificação dessa mesma situação: dificuldade no rendimento escolar, dificuldades no controlo da hostilidade, dificuldades de adaptação ao seu próprio papel de estudante e ainda dificuldades de interacção social. No que respeita ao primeiro dos factores, Caliman (2006) identifica quatro tipos de estudantes: os que manifestam dificuldades latentes em seguir as indicações dadas pelos professores, possuindo uma memória limitada e realizando lentos progressos; os que, à primeira dificuldade sentida experimentam uma sensação de frustração, o que leva à desistência; os que são acometidos, no processo de aprendizagem, pelo medo abusivo de errar e ainda os que fazem

apenas o mínimo do que lhes é pedido, não se sentindo motivados para o trabalho escolar. No que respeita ao segundo factor, existem alunos que, na maioria das situações, são hostis ou agressivos: são facilmente agressivos, quer para os colegas, quer para os professores (exaltam-se facilmente). Referindo o terceiro factor, Caliman (2006) refere que existem alunos que, devido a algumas dificuldades de aprendizagem, tais como a hiperactividade, défice de atenção ou mesmo imaturidade, manifestam um desajustamento em relação à compreensão de si - próprios enquanto estudantes. Por último, deparamo-nos ainda com aqueles alunos que manifestam baixa auto-estima, o que dificulta a interacção com os outros alunos e comunidade escolar: existem aqueles alunos que estão sempre sozinhos no pátio ou mesmo no trabalho em aula, que são gozados pelos colegas, que têm pouca iniciativa – não se devem descurar aqui, infelizmente, os problemas com o álcool e drogas.

Segundo Alves & Canário (2004), a escola passou de um contexto de certezas para um mundo de promessas, de tal forma que, actualmente, 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, pg. 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, pg. 982), fazendo com que as promessas iniciais não pudessem ser cumpridas. Neste contexto e, encontrando também as ideias de Caliman, o conceito de exclusão social torna-se de uso corrente em Portugal, a partir dos anos 90, para designar os problemas sociais de fundo e para desenhar as políticas de resposta a estes mesmos problemas.

“No que diz respeito aos alunos, a escola é-nos apresentada como uma instituição que (...) «fabrica» indivíduos segundo uma dimensão tripla: a dimensão da pessoa, a do cidadão e a do profissional.” (Alves & Canário, 2004, pg. 987) Todavia, o que os documentos propõem é uma visão idealizada do aluno, assente no pressuposto do que este deveria ser, que contrasta de uma forma evidente com os alunos sentados nas carteiras da escola, quer pertençam a grupos de risco (representados pelos currículos alternativos), quer estejam assinalados como pertencentes a territórios educativos de intervenção prioritária. Os novos alunos que nos chegam à escola deixam de ser os filhos das classes médias para passarem a ser, segundo Alves & Magalhães (2004), os “filhos dos drogados”, “os filhos das famílias desestruturadas” ou os “filhos do rendimento mínimo garantido”. De facto, a exclusão escolar, que se define muitas vezes pelas linhas do insucesso e do abandono, poderá ser indutora da dita exclusão social e, por isso, as duas estão intrinsecamente ligadas.

Na perspectiva de Dubet (2003) é a própria escola que reproduz, em larga escala, as desigualdades sociais, é esta que opera as grandes divisões. “ (...) a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social.” (Dubet, 2003, p. 34) Numa sociedade onde uma percentagem significativa da população economicamente activa está desempregada, aqueles que, a nível da escolarização, obtiveram menos qualificações, têm possibilidades acrescidas de conhecer a exclusão social. “ (...) a selectividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajectórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta as suas oportunidades de desemprego e precariedade.” (Dubet, 2003, p. 35)

A oferta escolar, refere Dubet (2003), não é homogénea, existindo uma orientação dos percursos e dos currículos escolares mais pelos critérios de desempenho do que propriamente pelos critérios de verdadeira vocação ou gosto por parte dos alunos. Assim, e de acordo com o autor acima referido, os alunos com desempenhos mais fracos são, geralmente, encaminhados para percursos escolares mais desvalorizados. Há que pensar, no meio de tudo isto, se o que estes alunos necessitam é de um percurso que os desqualifica enquanto tal, que se revelou apenas como a única solução possível.

Ora, se a escola de massas, escola contemporânea, dos nossos dias, preconiza a igualdade de todos, tem de afirmar, não só a igualdade de oportunidades, mas também o mesmo direito que todos os alunos têm de ver potenciadas as suas reais capacidades. “Esse princípio de igual valor e de igual dignidade dos indivíduos, de igual respeito que lhes é devido, está no centro de uma ética democrática reforçada pelas mutações de representações da criança, que fazem dela um indivíduo, um sujeito, e não apenas um aluno ou ser ainda incompleto.” (Dubet, 2003, p. 40) É importante referir as consequências de um processo de exclusão, social e escolar. Estas tornam-se uma experiência de vida, ou seja, os alunos que sofrem a exclusão assumem-se a si próprios como destituídos de valor, como nulos. Aqui, abandonam-se ao ritual da escola, ao respeito pelas regras, pois assumem que não desejam entrar numa competição que, à partida, já perderam. (Dubet, 2003)

O que mudou ou está a mudar na escola e no currículo? Mudanças efectivamente reais estão a decorrer, advenientes da própria matriz social e económica. Em toda a prática educativa e escolar encontra-se subjacente um determinado modo de concretizar opções ao nível da gestão do currículo: de facto, existem opções sobre o que se ensina, como se organiza a aprendizagem e como se avalia os resultados obtidos em todo este processo.

De facto, ser professor hoje é muito diferente de ser professor há vinte ou trinta anos atrás. Ser professor hoje é ter de estar atento à diversidade de alunos que se tem dentro da sala de aula, bem como à diversidade de estilos de aprendizagem, é consciencializar-se dos ambientes e relações no meio escolar, é possuir conhecimento sólido sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem. “Mas, surpreendentemente, muito poucas mudanças se observam no modo como a profissão se exerce e como a escola funciona.” (Roldão, 1999, pg. 15) Segundo Roldão (1999), o universo social no qual a escola se insere e age sofreu mudanças acentuadas; todavia, a escola pareceu não acompanhar essas mudanças através de uma alteração do seu funcionamento. “A escola, como instituição, é historicamente construída, e faz parte de uma sociedade em permanente e óbvia mudança.” (Roldão, 1999, pg. 16) Esta mudança tem de se viabilizar, particularmente, no que respeita ao currículo: a escola terá de iniciar uma acção mais interventiva, na qual o professor tenha uma real palavra a dizer, “uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.” (Roldão, 1999, pg. 19)

Afinal, de que falamos, quando nos referimos à gestão do currículo? Resume-se à discussão sobre os conteúdos programáticos? Resume-se à calendarização e planificação de conteúdos e actividades? Certamente que não se resume a isto, terá de ser muito mais complexa a tarefa. Trata-se, não de inventar um novo conceito mas de reflectir seriamente sobre o sentido do conceito, no quadro social no qual se vive. “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.” (Roldão 1999, pg. 24)

O currículo constitui-se como algo que define a própria existência da escola. “A escola constitui-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes

de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade.” (Roldão, 1999, pg. 26) O currículo deverá ser algo em permanente construção, alvo de negociações e de reflexões contínuas. Não deve colocar em alternativa conceitos como cultura ou competências de vida, saber ou profissão... De acordo com Roldão (1999), a tendência é para se encontrar nuances integradoras, que sirvam de uma forma mais equilibrada o objectivo da escola enquanto instituição, inserida num determinado espaço, num determinado tempo e numa determinada matriz social.

Segundo Paro (2011) a escola tradicional tem dado ênfase aos conteúdos, sendo a escola um mero veículo de transmissão de conhecimentos, daí que seja relevante um repensar do currículo para que o mesmo possa responder e ajustar-se às novas necessidades educativas com que nos deparamos, fruto das mudanças da própria sociedade. Certamente não se pode dizer que disciplinas como a Matemática, História, Ciências, entre outras, não são importantes, mas, de acordo com Paro (2011), existem outros conteúdos de fulcral importância que o currículo minimiza. Nesta linha de ideias, não se pode dissociar o conteúdo e a forma como se ensina esse conteúdo, assim como quem ensina não pode ser um mero transmissor de conteúdos, devendo investir na forma mais adequada de levar o aluno à aprendizagem. “Esta questão da associação entre forma de ensinar e conteúdo que se ensina se torna ainda mais proeminente, quando não se trata apenas de conhecimentos a serem adquiridos, mas de valores e posturas a serem assumidos.” (Paro, 2011, pg. 488) E esta questão extravasa a relação professor-aluno, envolve a escola, a comunidade educativa como motivadoras por excelência. “A esse respeito, um enriquecimento do currículo não se pode restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para se preparar para a vida, mas para vivê-la efectivamente.” (Paro, 2011, pg. 488) De facto, os alunos não são apenas alunos mas cidadãos que frequentam a escola para aprender e praticar a cidadania e um currículo que não contemple isso será sempre pobre e incompleto.

A educação, remetendo a Paro (2011), é formação de personalidades humanas e historicamente situadas, logo, a educação deve conter em si a cultura no seu sentido mais pleno, a saber, conhecimentos, ciência, valores, tecnologia, filosofia, crenças, entre muitos outros leques de saber. “A adopção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem transmitidos, mas que contemple também as demais dimensões da cultura” (Paro, 2011, pg. 494) é fundamental, implicando uma adequação estrutural da escola, uma selecção de conteúdos e uma relação pertinente entre os mesmos. De facto, o indivíduo humaniza-se através da cultura e não há nenhuma razão, segundo Paro (2011), para que esta não seja distribuída de forma igual aos cidadãos, sendo de lamentar que seja isso que acontece ainda, nos dias de hoje.

Quando falamos do currículo, e de currículo na escola de hoje, não podemos afastar-nos do assunto dos alunos inseridos em Percursos Curriculares Alternativos. Aqui, a questão do currículo e da gestão curricular ganha uma outra dimensão, visto que falamos de alunos em risco de exclusão escolar e social. É inegável que os alunos constituem todo o cerne do trabalho que é ensinar e educar. As turmas de Percorso Curricular Alternativo envolvem populações que, segundo Roldão (2008), por razões várias abandonaram a escola, não obtendo sucesso nesta; consequentemente, encontram-se em situação de exclusão social, não estando inseridas no mundo do trabalho nem dispondo de meios de integração social efectiva. Acresce a esta situação o óbvio desfavorecimento social, económico e cultural.

“A preocupação inicial traduz-se logicamente no esforço de re-ligar estes jovens ao mundo afectivo dos outros, aos contextos sociais de que se estão a distanciar cada vez mais e, logicamente, à escola de que se afastaram ou que os afastou (...)” (Roldão, 2008, pg. 7) Todavia, se todo o processo envolve uma forte componente afectiva e de apoio pessoal, não se pode esbater a exigência do ensino, que deverá ser desenvolvido dentro de moldes adequados

à aprendizagem destes alunos, apetrechando-os das competências essenciais para o desenvolvimento de uma vida social. “Verificou-se um acentuado investimento na dimensão social integradora, com menos ênfase na exigência das aprendizagens formais, trabalhadas sim, mas com a preocupação de assegurar os mínimos face à dificuldade que os alunos transportam.” (Roldão, 2008, pg. 7) Dentro dos percursos escolares e pessoais destes alunos encontramos muitas vezes repetições de anos acumuladas, insucesso constante, assiduidade irregular, não querendo isto dizer, de acordo com Roldão (2008), que todos passaram pelo mesmo e da mesma maneira. Não podemos assumir que os alunos têm histórias semelhantes e que por isso também eles são semelhantes. O desinteresse pela escola é outro dos vectores fundamentais, aliada a ausência de regras e hábitos de trabalho. A isto acrescenta-se o estereótipo, a não-pertença a um grupo.

De igual modo, há que analisar a relação dos alunos pertencentes a Percursos Curriculares Alternativos com os conteúdos escolares que, à partida, são olhados com falta de interesse. Como construir um currículo que possa transformar esta relação marcada pela negatividade?

Os estudos efectuados em torno dos Percursos Curriculares Alternativos apontam para a tendência a adoptar dois tipos de mecanismo: o primeiro assenta na simplificação e até redução dos conteúdos a leccionar, evitando até determinadas abstracções e o segundo diz respeito à escolha de temas que parecem mais práticos, de modo a que não exijam um grande aporte intelectual. De facto, segundo Roldão (2008), se é certo que os procedimentos anteriormente indicados poderão ser benéficos numa fase inicial, não conduzirão, a médio e longo-prazo a uma relação mais positiva dos alunos com o conhecimento e com o trabalho intelectual – remeter estes alunos para um patamar de conhecimento menor desqualificá-los-á socialmente, no futuro. “Quando se trata de adequar o currículo às características destes alunos, importa pensar, em primeiro lugar, de que maneira fazer essa adaptação sem cair na tentação de reduzir o nível da aquisição conceptual. O que importa é

trabalhar com eles de modo diferente para que, partindo das realidades mais acessíveis, se chegue a processos cognitivos complexos e desafiantes.” (Roldão, 2008, pg. 11)

Não se considera, na linha do que vem sendo dito, desejável que se crie nestes alunos a ilusão de que tudo vai ser sempre facilitado; o que se pode e deve fazer, é diversificar estratégias de modo a que o aluno adquira os conhecimentos necessários e ganhe confiança nas suas capacidades intelectuais e sociais. Uma grande parte da rejeição à escola advém precisamente do modo como o currículo é gerido e da forma como os conteúdos são leccionados. A ideia de garantir aprendizagens mínimas é, segundo Roldão (2008), minimizadora e castradora, impedindo a aprendizagem do essencial. “Trata-se assim, pelo contrário, de investir nos «máximos» através do investimento em processos de trabalho muito orientados, com muita regulação e investimento de conhecimento gradualmente acessível e crescentemente dominado (...)” (Roldão, 2008, pg. 15)

Há pois que repensar toda a gestão do currículo neste tipo de turmas, dado que estes alunos estão mais distanciados e demonstram até agressividade face às tarefas que envolvem a escola. A questão que se coloca aqui, segundo Roldão (2008), mais do que a questão da gestão do currículo, é a questão da diferenciação do currículo. “Por parte dos professores, essa estratégia de auto-exclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas.” (Dubet, 2003, p. 42) A violência contra a escola e contra os professores, por parte destes alunos, é um protesto e uma forma de reconstruir alguma dignidade, a qual sentem profundamente ameaçada pela escola (Dubet, 2003). Neste sentido, “a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar dos seus princípios e das suas ideologias (...)” (Dubet, 2003, p. 44). Como repensar esta espécie de paradoxo: integra mais e exclui mais?

Pode afirmar-se que a palavra inclusão pretende deflagrar a bandeira da igualdade, da fraternidade, da democracia e da concretização dos direitos humanos. Todavia, serão estes conceitos verdadeiramente postos em prática nas sociedades, nas escolas? 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, pg. 69)

Sanches (2006) considera que uma escola é inclusiva quando reflecte 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 efectivamente 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.

Sanches (2006), referindo Ainscow (2000), reitera a necessidade que as escolas assumam e valorizem a diferença como algo desafiante e criador de novas situações de aprendizagem, envolvendo a participação de todos. “Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e

gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.”
(Sanches, 2006,pg. 72)

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 actividades, em função do desenvolvimento da turma.

“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, pg. 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.

De facto, o estigma que muitas vezes cerca estes alunos, faz com que os mesmos se vejam como não desejados pela sociedade e pela própria escola surgindo aqui as crises de motivação e auto-estima. Segundo Schilling e Miyashiro (2008), existe um “grupo invisível” que frequenta as nossas salas de aula, grupo esse constituído pelos jovens que, aos olhos dos outros, são diferentes. De acordo com as autoras atrás mencionadas, se consultarmos o significado da palavra inclusão no dicionário ou enciclopédia, veremos palavras como juntar, inserir, fazer parte de um certo grupo, compreender, conter, abranger, envolver. Os princípios inclusivos “deveriam atingir preferencialmente aqueles sujeitos que, mesmo no contexto de uma sociedade democrática,

portanto de direitos, ainda não usufruem condições plenas de sobrevivência física, mental, emocional e intelectual.” (Schilling & Miyashiro, 2008,pg. 245)

É à escola enquanto instituição social que é delegada a responsabilidade desta política de inclusão, dos chamados “diferentes”. Todavia, esta denominação leva a uma certa ambiguidade do discurso inclusivo pois, afinal, quem é que necessita de ser incluído? Quem é “igual” e quem é “diferente”? “A política educacional implantada em inícios da década de 90, que afirma a necessidade do respeito à diversidade e a inclusão dos ‘diferentes’ ou ‘indefiníveis’, parece comportar exactamente a necessidade de precisar, com maior detalhe, quem são os diferentes, anormais e, por consequência, os normais.” (Schilling & Miyashiro, 2008, pg. 246) Esta tentativa de enquadrar os indivíduos num grupo releva de uma história de tentativas sucessivas de análise da mente humana, não constituindo, portanto, novidade alguma. Deparamo-nos com um conceito de anormalidade que abarca tanto aquele que se desvia das normas, como aquele que, em determinadas situações gera perplexidade e preocupação. “O incómodo emerge do facto de que esse conceito, de tão amplo, abraça uma imensa massa humana dos sem-emprego, dos sem-abrigo, dos sem-educação, dos sem-saúde, dos sem-perspectivas.” (Schilling & Miyashiro, 2008, pg. 247) E estas privações não são só sócio-económicas, entrando no domínio do civismo, do respeito e mesmo na capacidade de exercer com autonomia a dignidade inerente a ser-se humano.

De facto, se encaramos as novas características de uma sociedade cada vez mais enraizada na globalização, vemos que esta tanto pode facilitar como dificultar determinadas emancipações sociais. No que respeita a situações de pobreza ou outras situações menos favoráveis socialmente, a palavra exclusão ganha novos contornos e novos significados. “Os que lidam com populações em situação de exclusão sabem que os excluídos não são um conceito, são pessoas com nomes, onde cada caso referencia uma situação real (...).” (Guerra, 2002, pg. 51) Do ponto de vista da intervenção, segundo Guerra (2002), antes de mais, cada um merecerá ser ajudado por aquilo que é e

depois pelo que representa o seu sofrimento. “A intervenção social é muito frequentemente, um apelo humano e generoso, mais do que um gesto racional ou científico, é uma resposta existencial.” (Guerra, 2002,pg. 51). Poderá ser a escola uma instituição social de combate à exclusão? As políticas sociais nunca tiveram uma visibilidade tão grande como na actualidade, sendo os países pressionados a constituir estruturas de apoio social. Boaventura de Sousa Santos, referido por Guerra (2002), propõe novas formas de olhar e agir para a complexa teia social, através da coexistência dos “globalismos localizados” e dos “localismos globalizados”, reconhecendo-se sempre ao Estado a garantia dos mais variados direitos sociais. Sendo a escola uma instituição do Estado, não será de admirar que ela seja também um garante, à sua maneira, de uma certa justiça social.

De acordo com Guerra (2002), a principal dificuldade de olhar os designados “excluídos” assenta no facto de os mesmos serem transformados em categorias explicativas, tais como grupos de risco, famílias monoparentais, minorias étnicas, entre outros. Muitas vezes esta construção conceptual e até institucional não corresponde a situações concretas, absolvendo o sistema de qualquer responsabilidade explicativa. Provavelmente, não tendo muitos de nós passado por situações de exclusão, será muito difícil entender os meandros internos de situações tão específicas.

Coloca-se, pois, a questão da diversidade, do multiculturalismo. Que repercussões têm estes fenómenos sociais na escola e na escolarização? O indivíduo terá de ser considerado como pertencente a uma cultura específica. “os comportamentos não podem ser considerados únicos, mas podemos perguntar porque é que, em determinado contexto, o comportamento se construiu, se manteve ou foi posto em causa” (Moniz, 2008, pg. 21). A relatividade dos hábitos culturais leva-nos a procurar compreender novos modos de vida e a cultura influencia de facto os comportamentos.

A civilização ocidental está estratificada em grupos sociais diferentes, contemporâneos e no mesmo local, que se orientam por padrões diferentes e são movidos por diferentes motivações. A primeira opção de uma cultura é fazer uma escolha no grande arco de comportamentos humanos, que é também demasiado grande em contradições, para que qualquer cultura possa utilizar uma parte considerável dele, e é a diversidade combinatória desses segmentos que é importante (...). (Moniz, 2008, pg. 22)

Actualmente, cresce a sensibilidade para a diferença, o que contribui para uma certa união social; porém, segundo Moniz (2008), há a tendência para pensar que as sociedades de hoje em dia só se revêem nas diferenças, esquecendo-se o facto de que todas elas são atravessadas por conflitos, tensões, jogos de poder, que incluem a integração de determinados valores que se querem universais e também determinam minorias. O desafio constante é encontrar um equilíbrio entre o que é semelhante e o que não o é.

“O racismo e a exclusão existem sempre que uma categoria social é definida em termos de inferioridade natural.” (Moniz, 2008, pg. 23), o que constitui certamente uma ameaça aos princípios basilares de uma civilização. Segundo Moniz (2008), o racismo assenta em três vertentes: as atitudes, os comportamentos e as ideologias, correspondendo à falta de igualdade entre os grupos humanos, em que um grupo se sente superior ao outro. A exclusão, seja ela em que termos for (inclusive a escolar) entra em contradição com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, daí que, a partir da Declaração de Salamanca, se tenha lutado pela igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso escolar: isto levou a que a escola tivesse que se organizar em torno das diversidades com que se deparou.

Assim, e conseqüentemente, a própria noção de saber é alterada, dado que este deixa de ser acabado e meramente transmissivo, para passar a ser um processo de implicação dos alunos na construção de um saber sempre sujeito a determinadas pressões externas e ligado a outras realidades – o

saber passa a ser participativo e contextualizado. Quando, pelo contrário, o saber escolar não assume estas características, leva a que muitos alunos não se sintam capazes e merecedores da escola, levando a que os mesmos desistam da aprendizagem, desistam da sua formação.

De realçar que o fenómeno da exclusão está directamente relacionado com o abandono escolar, e são muitas as organizações que lutam contra este mesmo abandono precoce da escola, tendo como objectivo a promoção de uma educação básica para todos. Portugal é um dos países com maior taxa de abandono escolar, sendo que uma pequena percentagem conclui o ensino secundário. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (Observatório das Desigualdades), existe uma taxa de abandono escolar de 32,7% para o sexo masculino e de 24,6% para o sexo feminino (dados actualizados em 2011). No que respeita ao analfabetismo, a 15 de Maio de 2007, estimava-se uma taxa de 9,03% por local de residência. A par destes dados, teremos também de referir o limiar do risco de pobreza, dado que está em estreita ligação com o abandono escolar precoce. Entre 2005 e 2009, houve um crescimento deste limiar, de 4147 para 4878 e estima-se que todos os anos há um crescimento do número de pessoas em risco de pobreza.

Segundo Bourdieu (1985), citado por Moniz (2008), a escola tem vindo a contribuir para a estigmatização dos que são considerados escolarmente incompetentes e desprovidos, na maioria das vezes invocando-se razões sociais, económicas e culturais. Sendo certo que a escola não é o único lugar de aprendizagem e formação, “deve-se reflectir se a escola é um lugar de aprendizagem da democracia, na qual se combate o analfabetismo social e político através do reconhecimento da diversidade, ou se a escola escolariza para um princípio comum e singular.” (Moniz, 2008, pg. 33)

1.4. O estigma e a exclusão social/escolar – como promover uma aprendizagem cooperativa e colaborativa?

Encaremos agora a noção de estigma. Mais uma vez, e consultando a definição desta palavra num dicionário, surgem noções como marca ou cicatriz deixada por ferida, qualquer marca ou sinal, aquilo que é indigno ou desonroso, descrédito, nódoa. Então, a pessoa marcada pelo estigma pode ser vista como alguém indesejável e até inferior. “Na contemporaneidade, Goffman (1988) ratifica que o conceito é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como ‘um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha.’” (Schilling & Miyashiro, 2008, pg. 249) Todas estas situações podem levar a uma desmotivação para a escola e para a aprendizagem e, conseqüentemente ao abandono escolar. Ser um estranho, como referem Schilling & Miyashiro (2008) significa viver numa ambivalência constante, preso ao conceito de pessoa sem valor. “Nesse sentido, o estigma parece ser uma arma conveniente na defesa contra a importuna ambiguidade do estranho. A essência do estigma é enfatizar a diferença e uma diferença que está, em princípio, além do conserto e que justifica uma permanente exclusão.” (Schilling & Miyashiro, 2008, pg. 252)

Goffman (1988), distingue três tipos de estigma: as deformidades físicas, as culpas de foro pessoal e ainda os relativos à raça, nação ou religião. O estigmatizado é, então, nesta linha de ideias, uma vítima de exclusão, tendo em conta que os outros pensam e o seu auto-conceito. Não faltam nas nossas escolas crianças e jovens que se auto-excluem, muitas vezes possuidores de uma auto-estima enfraquecida e débil. Não nos podemos esquecer de que, muitas vezes, estas crianças nunca ouviram palavras de apreço ou encorajamento, tendo núcleos familiares instáveis e, por vezes, marcados pela violência.

Logicamente, não há qualquer explicação plausível para obrigar os alunos a frequentar a escola, condenando-os depois, logo de seguida, a uma desistência, ao insucesso e ao abandono escolar. A escola inclusiva, segundo Baptista (1999), terá de ser capaz de dar resposta a estas questões, mobilizando-se para combater os problemas que aquelas colocam. Ainda na perspectiva de Baptista (1999), a escola inclusiva é a forma de combater aquilo a que se chama “normalização”, ou seja, todos os alunos aprendem da mesma forma, ao mesmo ritmo, com o mesmo professor e através do mesmo manual.

E os nossos alunos não são clones, não são cópias uns dos outros, muito pelo contrário. Assim, a escola inclusiva é um portal de diversidade, desde o aluno com deficiência, ao aluno com dislexia, ao aluno sobredotado, ao aluno desmotivado, entre tantos e tantos outros. Apresenta (deve apresentar) uma diversidade efectiva de meios para fazer chegar a todos estes alunos o gosto pela aprendizagem. Tarefa difícil. Mas não impossível.

A exclusão social aparece muitas vezes ligada de modo intrínseco à exclusão escolar dado que os socialmente excluídos são atirados para a periferia da sociedade, os escolarmente excluídos são atirados para a “fila de trás”. A exclusão é um processo impeditivo de participação plena na vida social devido a múltiplos factores, como a pobreza e a falta de oportunidades ao longo da vida.

A exclusão pode ter uma vertente mais económica e outra vertente mais social, se bem que não se poderá falar em sentido estrito só numa ou só noutra dado que, normalmente, têm implicações mútuas. A exclusão económica prender-se-á mais com a falta de recursos, sendo caracterizada por más condições de vida, baixa escolarização, falta de qualificação profissional, precariedade no emprego, más condições de habitabilidade, entre outras. A exclusão de cariz social tem mais incidência no seio familiar, sendo normalmente caracterizada por relações disfuncionais e isolamento. O

abandono escolar precoce, muitas vezes, é explicado pela necessidade de suprir determinadas carências económicas e sociais.

Segundo Xiberras (1996), a exclusão está sempre relacionada com a diferença, sendo um acumular de privações em várias esferas sociais. É certo que a privação apenas numa das esferas sociais não conduzirá necessariamente à exclusão; normalmente é o registar de insucessos múltiplos em várias esferas que conduz à exclusão. A sociedade aceita a diferença ou o desvio até certo ponto; quando a diferença ou o desvio começam a ser significativos, já não há aceitação mas rejeição.

Normalmente, um indivíduo em situação de exclusão não beneficia do conjunto de direitos e deveres que um cidadão dito normal beneficiaria. A própria dinâmica social não permite que todos os indivíduos beneficiem igualmente desse conjunto. Daí que existam pessoas quase despojadas do exercício da sua cidadania.

Na maioria dos países industrializados, a população assegura as condições básicas de vida, ficando de certo modo protegida de certos flagelos como a doença e o desemprego. A implantação de determinadas medidas de cariz social vêm combater a violação de determinados direitos civis e sociais. Todavia, continuam a existir, mesmo nos países de primeiro mundo, pessoas à margem destes mesmos direitos, apesar das medidas de cariz social. Como explicar esta situação? O facto é que há sectores da vida social que continuam a não usufruir de direitos fundamentais.

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), da autoria do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, é um esforço colectivo que vai no sentido de prevenir o abandono precoce da escola por parte de muitos jovens. O grande objectivo do PNAPAE é “reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de

saída precoce até 2010, tomando como referência os valores inventariados para o ano de 2001.”

O referido Plano constata que existe uma relação intrínseca entre a retenção e o abandono escolar, já que aquela parece preceder a este. Em averiguações realizadas, concluiu-se que “ a saída da Escola antes de concluído o actual Ensino Básico, tem muito mais a ver com a idade do que com o ano de escolaridade que se frequenta, é geralmente precedido de histórias de insucesso repetido (...).”

Assim, uma das linhas-chave com a qual se cose este Plano é a de integrar na escola, apoiando o desenvolvimento e promovendo o sucesso; na orla de tudo o que foi sendo recorrido no presente enquadramento teórico, parece fazer sentido a referência ao PNAPAE.

Surge, então, uma pergunta, no meio de tantas outras possíveis de colocar: como levar estes alunos a aprender e, antes de mais, o que devem eles aprender? É aqui que se torna relevante equacionar a educação para a cidadania como pedra basilar de uma educação concebida para currículos denominados alternativos, para currículos que têm como horizonte a integração numa profissão, num saber fazer orientado para a integração na sociedade.

Segundo Sousa (2008), o ser humano é portador de uma herança complexa, plena de potencialidades, “uma máquina de aprender, de sentir, de expressar, de imaginar e de criar”, de modo a satisfazer necessidades puramente biológicas mas também necessidades ligadas à afectividade e sociabilidade. “É tão biológica a nossa necessidade de alimentação como a de filiação social.” (Sousa, 2008, p. 106). O ser humano torna-se digno de tal denominação a partir do momento em que se reconhece nos outros seres humanos. Este é um direito que cabe a todos os indivíduos enquanto cidadãos, num mundo que é hoje marcado pelo carimbo da globalização. “A esse direito corresponde igualmente o dever de a comunidade zelar para que as

aprendizagens e as práticas se façam no estrito respeito pelos direitos fundamentais do homem (...).” (Sousa, 2008, p. 107) A escola 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 projecto do saber ser, saber ser cidadão responsável e autónomo, independentemente de que todos tenham ou não o sucesso esperado.

De acordo com Cabral (2007), perante as exigências que a sociedade impõe actualmente, a educação deve organizar-se em redor de quatro pilares fundamentais (aprendizagens estruturantes): em primeiro lugar, um aprender a conhecer, isto é, uma aquisição de certos instrumentos cruciais para compreender, o que despertará a curiosidade intelectual aliada a um espírito crítico e autonomização do pensamento; em segundo lugar, um aprender a fazer, tendo este uma finalidade essencial de preparar para a acção, para a aplicação de determinados conhecimentos na prática, para o relacionamento interpessoal, basicamente, a inserção numa sociedade que exige dadas competências pessoais e sociais; em terceiro lugar, aprender a viver em comum, visando esta aprendizagem um sentido de cooperação e participação em todas as actividades humanas, sendo que esta tipo de aprendizagem é talvez o mais difícil, dado que aprender a gerir os conflitos e a ultrapassar os diferentes obstáculos que uma sociedade cada vez mais exigente impõe é tarefa de respeito; finalmente, em quarto lugar, aprender a ser, que engloba os três tipos de aprendizagem enumerados anteriormente, em defesa da

educação como promotora e impulsionadora do desenvolvimento total da pessoa, que emerge enquanto cidadã. Importa, pois, conceber a educação como um todo e não como a soma de partes. Freire (1997), citado por Cabral (2007), afirma que a escola é responsável por impulsionar uma educação para a decisão, no sentido de estimular uma responsabilidade social e criar sujeitos que se tornem “presenças marcantes no mundo”. É necessário pois que a escola democrática seja uma escola participativa e centrada na autonomia “para que seja possível a construção de uma realidade social e histórica com base na ética pedagógica definida como tendo por pressupostos a humildade, o bom senso, a tolerância, a rigurosidade, a curiosidade e a criticidade, aliados à acção enquanto concretização desses pressupostos.” (Cabral, 2007, p. 183) Deve haver, nesta linha de ideias, uma maior atenção aos interesses e necessidades dos alunos, bem como um clima de sala de aula empenhado no acolhimento e na abertura a novas ideias, combatendo-se as desigualdades sociais e criando novas oportunidades educativas.

1.5. A importância da aquisição de métodos e hábitos de trabalho e valores de cidadania – incursão em algumas teorias da aprendizagem

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente dito, há que buscar o contributo precioso de alguns autores que muito enriqueceram a pedagogia e as teorias sobre a aprendizagem.

Lev Semenovich Vygotsky foi um pioneiro ao sugerir que existem mecanismos para que a cultura se torne parte da natureza de cada indivíduo. Piaget dizia que as crianças atribuem sentido às coisas através da sua interacção com o meio ambiente, todavia, Vygotsky veio acrescentar que a cultura e o contexto social acompanham o desenvolvimento do sujeito, intervindo relevantemente no processo de aprendizagem. Apesar de o indivíduo ter um papel activo na aprendizagem, não é o único a desempenhar um papel neste processo. As interacções que favorecem o desenvolvimento incluem uma ajuda activa e significativa, incluem uma participação guiada e a

construção de alicerces por alguém dotado de maior experiência. Esta pessoa mais experiente poderá fornecer conselhos, pistas, servir de modelo, ensinar estratégias, entre outras actividades. No que respeita à prática escolar, a teoria de Vygotsky será aplicada nas aulas onde se favorecem as relações sociais, aulas nas quais existe um diálogo efectivo entre professores e alunos, utilizando-se a linguagem como veículo primordial para a expressão das aprendizagens. O que se poderá concluir da ideia anteriormente referida, tendo em conta as teorias pedagógicas de Vygotsky? Que a educação não poderá ou não deverá ser uma mera aquisição de um conjunto de informações, mas algo que garanta ao indivíduo o desenvolvimento integral. Os conteúdos escolares, por si só, não contêm os instrumentos e as técnicas intelectuais potenciadores da aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é central na teoria do autor em causa, sendo que na concepção sociocultural de desenvolvimento não se pode considerar o indivíduo como um ser isolado do seu meio social e cultural. “A ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky sugere a existência de uma ‘janela de aprendizagem’, em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz.” (Fino, 2001, pg. 6) Existe a necessidade de garantir a quem aprende uma panóplia de actividades e conteúdos para que o processo de aprendizagem possa ser personalizado, dentro de um conjunto de objectivos definidos. O educador servirá, portanto, neste contexto, de mediador entre o aprendiz e o mundo. “Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma Zona de Desenvolvimento Proximal) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo a que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.” (Fino, 2001, pg. 7) Se isto parece fazer sentido para alunos inseridos em turmas ditas “normais”, mais sentido parece ter quando se fala de alunos inseridos em Percursos Curriculares Alternativos. Uma outra implicação da Zona de Desenvolvimento Proximal é que o professor actue como alguém que monitoriza e dirige de modo subtil a actividade do aluno na direcção da conclusão de uma tarefa ou resolução de um problema. Assim que o aprendiz interioriza o comportamento a adquirir, o professor transfere para o mesmo a

responsabilidade e o controlo do conhecimento. “Se quiséssemos utilizar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-los aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda.” (Fino, 2001, pg. 8) De facto, numa escola em que as turmas são cada vez maiores e os recursos tendem a escassear no que concerne a atender a necessidades educativas individuais, Vygotsky considera que a escolha dos métodos de aprendizagem se revela fulcral e deve contemplar uma aprendizagem mediada, uma participação guiada. Um bom exemplo disso é o trabalho de pares. O objectivo é que uma regulação exterior se transforme em auto-regulação para que o aluno ganhe cada vez mais autonomia.

De facto, o grande contributo de Vygotsky é a redefinição do papel do professor – o processo de ensino-aprendizagem não deve ter como figura central o professor, em que os alunos são meros receptáculos de informação, sujeitos passivos no processo do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem o professor é um auxiliar do aluno, tem como missão facilitar o conhecimento (não se confunda aqui facilitador com facilitismo), deve trazer à consciência, organizar, interferindo o mínimo possível. Assim, preconizando uma perspectiva interaccionista, Vygotsky sublinha a ideia de que o conhecimento provém da prática social e a ela retorna, sendo um empreendimento colectivo.

Abre-se assim o caminho para o contributo de Jerome Seymour Bruner, que preconiza a aprendizagem por descoberta. Segundo Bruner há que existir uma predisposição para a aprendizagem, para que o conjunto de conhecimentos se estruture de forma a ser interiorizado da melhor forma possível pelo sujeito. Cabe ao professor a tarefa de motivar os alunos para que estes possam descobrir as relações entre os conceitos e se envolvam em todo o processo. O professor é, nesta linha de ideias, um mediador entre o conhecimento e a compreensão dos alunos, sendo, por isso, um facilitador da aprendizagem, fornecendo as ferramentas para que os alunos cheguem ao

conhecimento e constituindo-se como uma espécie de guia na superação dos obstáculos.

Bruner defende a tese de que todas as crianças nascem com desejo de aprender, todavia, este desejo só se mantém se estiver aliado ao factor motivação e aqui encontramos o cerne de muitos problemas do processo de ensino-aprendizagem. Como motivar os alunos para a aprendizagem, principalmente em turmas nas quais os alunos possuem já um grande grau de desmotivação? A estrutura daquilo que se ensina, dos conteúdos curriculares não pode, segundo Bruner, ser apresentada de qualquer forma, pelo que o modo como a informação é comunicada aos alunos é deveras importante, dado que é muito comum os professores utilizarem técnicas que não se adaptam à experiência dos alunos. Neste contexto, será difícil os alunos compreenderem o que se lhes ensina, o que origina desmotivação e frustração. A economia da informação também se revela um factor a ter em conta, dado que, muitas vezes, entrar em demasiados detalhes só dificulta o processo. De igual modo, o poder de apresentação também influi muito em todo este processo, considerando Bruner que, quanto mais simples for a forma de apresentar, mais fácil a informação será correctamente assimilada.

O contexto social está, então, envolvido na construção do conhecimento, dado que não existe um conhecimento que possa ser isolado no indivíduo de tudo o que o rodeia. Este facto atesta a natureza cultural do conhecimento e da aquisição do mesmo. Não podemos, pois, encarar os alunos como sujeitos desprovidos de cultura, que aprendem todos, ou devem aprender todos, da mesma forma. Não podemos compreender os nossos alunos se não os englobarmos num todo situacional, eles são reflexo da sua biologia, da família, da história, dos amigos, da casa na qual habitam, são também reflexo do seu próprio percurso escolar.

A ideia de que a educação é situacional, situada, contextualizada e culturalmente realizada remete-nos para um outro importante pensador; Paulo Freire, que nos apresenta o conceito de “educação bancária” como uma educação opressora, daí o termo freiriano de “pedagogia do oprimido”. A

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

“educação bancária” consiste, precisamente, num professor que transmite conhecimentos depositando-os na mente dos alunos, que recebem esta informação como uma espécie de armazenamento, não existindo aqui lugar para a criatividade, para a imaginação e até para a transformação do saber. O professor é o único detentor da palavra, sendo o aluno um sujeito passivo, meramente receptor. O aluno é, então, o oprimido, sendo que a opressão é apresentada por Freire como um problema crónico da sociedade, dado que as camadas sociais menos favorecidas, em função da sua condição, acabam por aceitar o que lhes é imposto. Claramente, este problema crónico da sociedade estende-se a um dos seus ramos primordiais, a educação. Como superar, então, esta opressão? Segundo Paulo Freire, trabalhando a educação como uma prática da liberdade, sendo esta educação, não uma educação bancária, mas uma educação problematizadora, aberta ao diálogo, à reflexão e à criatividade.

Romper com o ideal da escola burocrática e mecânica implica entender que a mesma subalternizou-se a várias instâncias, possuidoras de ideologias pedagógicas que inundaram as salas de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Tem havido segundo Freire um reforço dos saberes descontextualizados, como se se pudesse ensinar de forma neutra, ignorando as vicissitudes de como, para quem e onde se ensina, ignorando a ligação com as próprias experiências de vida. Segundo Freire, proclama-se a autonomia dos alunos para depois, contraditoriamente, sobrecarregá-los com tarefas no sentido de se cumprir programas e currículos cuja real importância não é realmente discutida. Uma educação para a liberdade, postulada por Freire, é um convite para inúmeros desafios, sendo que o primeiro é constituirmo-nos como sujeitos actantes, que vão interligando a escola e a vida, aliando a aprendizagem ao perguntar com sentido, destituído de artificialismos. Significa isto que os saberes não podem isolar-se daquilo que é a história das escolas e das próprias práticas sociais, políticas e económicas e sobretudo da vida de quem aprende e de quem ensina. Um outro grande desafio anunciado por Freire é, precisamente, a demolição das grades do currículo, considerando que a formação escolar vai muito para além deste; para que isto aconteça, e porque

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

a estrutura escolar é tecida nos meandros da história, é preciso que sejam conjugadas múltiplas acções dentro e fora da escola, em permanente articulação.

Um outro contributo importante de Paulo Freire reside na ideia de que não há docência sem discência. É neste sentido que ensinar não pode ser apenas transferir conhecimentos, é muito para além disso, educar é conscientizar, é partilhar, é dialogar. Por isso é que Freire desenha o professor como alguém que tem de viver no seu tempo com a consciência e sensibilidade que o mesmo exige. Os educadores, os professores são imprescindíveis à humanidade pois são capazes de transformar a informação em consciência crítica, formam pessoas. Então, segundo Freire, nenhuma formação docente poderá fazer-se em alheamento ao exercício da criatividade e sem recorrer ao reconhecimento do valor emocional da educação. Daí que a educação não possa orientar-se sob a égide de uma empresa centrada no capitalismo, na qual só a eficiência é importante. Este paradigma, de acordo com Freire, ignora o ser humano na sua verdadeira potencialidade.

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem económica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização.” (Freire, 2003, p. 99) Assim, os homens, como seres inconclusos que são, e reconhecendo-se como tal, têm o poder de transformação do mundo e da sociedade, em que a educação é um dos veículos principais, o motor da transformação.

“O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de quê estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê.” (Freire, 2003, p. 110) Ou seja, qual é o papel que os educandos têm na estipulação daquilo que lhes deve ser ensinado? Qual o papel que a família, as organizações e a comunidade assume na estruturação dos conteúdos curriculares? Poder-se-ia dizer que nada têm a ver com este assunto, dado que deve ficar sob a alçada de especialistas capacitados. Todavia, segundo Freire, se é certo que os

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

especialistas terão uma palavra importantíssima a proferir neste território, mas não poderão ser, como refere Freire, donos exclusivos dos currículos. “Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos.” (Freire, 2003, p. 111) É assim que se passa do paradigma do oprimido para o paradigma da educação libertadora e verdadeiramente democrática. Faz sentido falar disto quando falamos em Percursos Curriculares Alternativos? Claro que faz. Os alunos terão com certeza uma palavra a dizer naquilo que poderão ser as suas aprendizagens, dado que o que acontece é que os currículos surgem definidos, muitas vezes não indo de encontro às expectativas e necessidades destes alunos. “O que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou a professora, sub-repticiamente, ou não, imponha aos alunos a sua ‘leitura do mundo’, em cujo marco situa o ensino do conteúdo.” (Freire, 2003, p. 112) O verdadeiro papel do educador é propor a sua “leitura do mundo”, salientando que existem múltiplas leituras diferentes.

A escola que Paulo Freire preconiza é uma escola onde verdadeiramente se estude e trabalhe, de uma escola onde não exista um autoritarismo intelectual no qual o educador presuma que sabe o que o aluno deve aprender. Não se desvaloriza a importância do currículo e dos conteúdos, mas valoriza-se uma ligação dos mesmos à realidade circundante.

Assim, e em jeito de conclusão, como refere Costa (1999), a educação inclusiva é um processo, é um estar a caminho em direcção a uma meta que se quer que seja uma realidade para todos, por uma questão de direitos humanos. Inclusão significa ter o direito a ser digno como todos os outros. E a dignidade não tem preço, é algo que se conquista, algo a que se tem direito: a dignidade deve habitar os bancos das nossas escolas. Para que a inclusão seja a exclusão: a exclusão dos preconceitos, da discriminação e da indignidade.

Capítulo II

Enquadramento metodológico

2.1. Caracterização do projecto

O projecto em questão constituiu-se como um projecto de investigação-acção, em que se fez uso de metodologias de investigação qualitativas e quantitativas. O presente projecto teve como vector fundamental a intervenção numa turma de currículo alternativo, composta por alunos desmotivados para a aprendizagem e em risco de exclusão social e escolar. Os principais objectivos desta intervenção foram ao encontro de trabalhar com estes alunos na aquisição de hábitos e métodos de estudo e trabalho, bem como potenciar nos mesmos a aquisição de uma auto-estima mais elevada, o que se poderia traduzir, eventual e desejadamente, numa maior motivação para a aprendizagem.

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 15) Segundo os referidos autores, o sucesso de uma pesquisa petrolífera depende, em larga escala, do procedimento adoptado; se este não for o mais correcto, provavelmente, não se chegará ao petróleo. O mesmo sucede numa investigação em ciências sociais. “Importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real (...) um método de trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, p. 15)

Guerra (2000) refere ainda que a construção de um projecto implica quatro fases: a primeira é a de emergência de uma vontade de mudança, a segunda é a análise da situação e a realização de um diagnóstico, a terceira fase é a definição do plano de acção e a ultima fase é a concretização da acção e avaliação de todo o projecto.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), uma primeira etapa do procedimento de um projecto de investigação será a fase da ruptura, na qual o investigador formula a questão de partida e realiza as leituras e entrevistas; seguidamente, ocorre a fase denominada de construção, na qual é definida a problemática e a edificação do modelo de análise; por último, na fase

correspondente à verificação, ocorre a observação, a análise das informações obtidas e as conclusões.

2.2. Questão de partida

A questão de partida no presente projecto de intervenção centrou-se, pois, no seguinte: como fomentar hábitos de trabalho e valores de cidadania em alunos pertencentes a Percursos Curriculares Alternativos?

O objectivo geral do projecto consistiu pois em fazer com que os alunos adquiram alguns valores essenciais de cidadania e alguns hábitos de trabalho pertinentes para o seu percurso escolar.

De entre os objectivos específicos, enumeram-se aqueles que constituíram o cerne do presente projecto: desenvolver espírito de grupo e entreajuda, adquirir alguns hábitos de trabalho em grupo, adquirir capacidade de gestão de tarefas, conhecer hábitos e métodos de estudo/trabalho, identificando as suas vantagens para o percurso escolar, identificar, num texto, as ideias-chave, através da técnica do sublinhado, resumir ideias, expressando-as de modo claro e conciso, ter noção das principais regras de apresentação de um trabalho a um auditório, reflectir acerca de preconceitos próprios, estereótipos e potencial atitude etnocêntrica, desenvolver atitudes de respeito e zelo pelas crianças, pela Terceira Idade e pelas pessoas com deficiência, estimular a cooperação e os valores da vida em grupo, promover a resolução responsável e implicada dos conflitos, identificar a comunicação enquanto processo complexo e multidimensional, reflectir sobre o papel da escola no desenvolvimento pessoal, saber expressar-se oralmente, diante de um grupo, saber debater ideias com um grupo, retirando daí uma conclusão válida.

2.3. Técnicas e instrumentos para análise e recolha de dados

Numa primeira fase deste projecto, procedeu-se, tal como foi referido anteriormente, a uma utilização de vários métodos de recolha de dados, de forma a proceder a uma caracterização da turma em questão, bem como das diversas variáveis que poderiam intervir, a saber, o nível de motivação dos alunos, os recursos físicos/materiais da escola, a receptividade dos alunos às actividades planificadas.

Primeiramente, com a técnica de pesquisa documental, procedeu-se à consulta dos registos biográficos de todos os alunos, de forma a perceber o seu percurso escolar e o motivo de estarem, presentemente, inseridos num Curso de Educação e Formação. Em segundo lugar, e ainda dentro da pesquisa documental, dado que o Curso estava no segundo ano, consultou-se todas as actas das reuniões de Equipa Pedagógica do ano lectivo anterior, de forma a auscultar os principais problemas detectados no funcionamento do grupo-turma e ainda problemas relativos à aprendizagem.

A entrevista à Directora de Curso foi também um passo fundamental no conhecimento do grupo-turma e das dificuldades inerentes à leccionação de turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Foram também realizados questionários à Equipa Pedagógica e aos próprios alunos, para auscultar perspectivas e sentimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A par com as metodologias acima mencionadas, realizou-se também várias observações naturalistas, por forma a complementar a caracterização do grupo-turma; estas observações incidiram, principalmente, nos comportamentos e nas atitudes face ao trabalho de sala de aula.

Numa segunda fase deste projecto, as principais técnicas utilizadas consistiram em notas de campo, de forma a registar tudo o que fosse considerado importante para a intervenção propriamente dita, como por exemplo, registos de atitudes, comportamentos, actividades, trabalhos individuais e de grupo, entre outros; e ainda a observação naturalista, em que

foram elaborados relatórios de todas as intervenções, semanais na sua maioria, e o resultado dessas mesmas intervenções.

2.3.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação.

Segundo Bell (1997), antes de qualquer pesquisa documental, o investigador deve analisar a sua pertinência e a sua eficácia. As fontes documentais devem ser analisadas de forma crítica para que se enquadrem no contexto histórico e social do momento em que foram produzidas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os documentos podem ser organizados em pessoais, como por exemplo as anamneses, e oficiais, como a documentação que se encontra na escola, onde se pode ter acesso aos projectos educativos de escola, projectos curriculares de escola ou ainda os currículos dos alunos. Foi elaborada uma análise destes documentos, a partir da qual se retirou informações pertinentes do Projecto Educativo de Escola e do percurso escolar dos alunos da turma em estudo.

Esta técnica de investigação, segundo Stake (1995) pode revelar-se fundamental, dado que é através dela que se recolhem dados importantes para delinear a matriz do projecto, não se deixando de lado o facto de se poderem conseguir obter informações inesperadas.

2.3.2.Questionários

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de pessoas (normalmente uma amostra representativa de um determinado tipo de população) uma série de questões relativas a questões humanas e sociais, nomeadamente assuntos relevantes para a investigação que se está a realizar. “O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.” (Quivy e Campenhoudt, 2008,p. 188) Ainda segundo os mesmos autores, as respostas à maioria das questões deverão ser pré-definidas, isto é, devem ser elaboradas de modo a que os inquiridos devam obrigatoriamente escolher as suas respostas de entre as que formalmente são propostas.

Os questionários apresentados neste projecto de intervenção foram elaborados com base nas escalas de atitudes, técnicas utilizadas para medir a qualidade, o grau de intensidade e a direcção das atitudes. Têm como assente o pressuposto de que se podem medir as atitudes através das opiniões. Uma das escalas mais utilizadas, devido à economia temporal e também simplicidade, é a escala de Lickert, em que se pede ao inquirido que analise uma determinada situação, manifestando um certo grau de acordo ou desacordo.

2.3.3. Entrevista

A entrevista é um processo interactivo de comunicação com o objectivo de trocar informações, registando opiniões ou declarações que interessam tanto ao entrevistador, quanto ao entrevistado, permitindo conhecimento mais profundo entre as duas partes. Segundo Afonso (2005), este processo é uma das técnicas mais utilizadas na investigação naturalista.

Entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas dirigida a uma delas com a finalidade de obter dados sobre a outra (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo este mesmo autor, a entrevista em investigação qualitativa, pode-se empregar de duas formas. Pode ser utilizada juntamente com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas e pode também ser utilizada em si, como objectivo principal num estudo. No entanto, ambas as formas são utilizadas como técnica de recolha de dados descritivos.

A entrevista como técnica de recolha de dados possui desvantagens que se devem ter em conta. Esta técnica é subjectiva, por isso é necessário ter muita atenção na sua aplicação, a qual consome sempre algum tempo. Na análise das respostas poderão surgir alguns problemas. É um método que exige uma preparação cuidadosa sendo necessário ter cuidado para não influenciar o entrevistado na sua aplicação. Assim, é necessário ter paciência, ser exigente na formulação das questões e ter experiência na sua execução e aplicação.

No entanto, também surgem vantagens que se devem referir, nomeadamente, e segundo Bell (1997), a sua adaptabilidade, a vantagem de se explorarem determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos: se o entrevistador for atento e observador, conseguirá aperceber-se de certos aspectos fundamentais, tais como a expressão facial, hesitações, entre outras coisas.

Antes da aplicação da entrevista há que definir o objecto de estudo, formulando de seguida um guião/quadro de investigação, demonstrando os resultados que eventualmente serão atingidos. O passo seguinte na formulação do guião, segundo Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, & Ruquoy (1997) é a execução da listagem de questões para a efectivação da entrevista.

Afonso (2005) refere que o guião deve ser construído segundo o projecto de pesquisa, contendo objectivos, questões e tópicos presentes no trabalho. Assim, refere que “ A cada objectivo corresponde uma ou mais

questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.” (Afonso, 2005, p.99)

Segundo Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, & Ruquoy (1997), ao formular as perguntas, o pensamento deve organizar-se, sendo este já um pensamento interpretativo. Também é necessário analisar o que já foi estudado e o que interessa clarificar no estudo. Na operação da formulação das questões estas podem ser de dois tipos: ou se parte do particular (dedução) ou do geral (indução). O processo dedutivo ocorre quando as questões são fechadas e construídas a partir de investigações já realizadas. No processo indutivo as questões são abertas e a pesquisa é exploratória, partindo-se de observações de campo (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, & Ruquoy, 1997).

Ao longo da entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), deve-se evitar fazer perguntas fechadas, em que a resposta é de “Sim” ou “Não”. As particularidades sobre o entrevistado sabem-se a partir de questões exploratórias. Também estes mesmos autores referem que o entrevistador não deve recear os silêncios, pois estes significam que provavelmente o entrevistado está a pensar sobre a questão e/ou a organizar uma resposta.

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que um bom pesquisador consegue estimular o entrevistado ao longo do processo, pedindo-lhe para ser mais específico e para exemplificar, quando necessário. A entrevista que foi elaborada à Directora de Curso teve como grande objectivo conhecer o percurso dos alunos e o trabalho que tem vindo a ser realizado pelo próprio conselho de turma, de forma a delinear as actividades que melhor se poderiam encaixar no contexto da presente intervenção.

2.3.4. Observação

A técnica da observação é sustentada por procedimentos de recolha de dados sob a forma de registos escritos ou gravados numa dada investigação onde a angariação de informação não se encontra regulada por opiniões subjectivas, contrariamente ao que sucede em outras técnicas investigativas.

A razão pela qual se utiliza a técnica da observação está explícita, numa óptica educativa, e direccionando a observação para a situação de sala de aula, segundo Albano Estrela, “ O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar*...*Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes.” (1994, p. 26). Proposto assim o binómio professor/investigador, este terá de envergar uma “atitude experimental” (idem, p. 27) de forma a adquirir competências para o bom funcionamento da sua função enquanto educador.

Para correctamente observar terá de se, previamente, elaborar objectivos e escolher o objecto passível de ser observado, implicando assim a construção de estratégias que Estrela enumera, tais como a selecção de modos de observação, de normas de registo, tratamento dos dados recolhidos e preparação prévia dos observadores (idem, p. 29).

A observação pode ter um observador participante, que acontece quando o investigador interage com o grupo em observação, funcionando como uma análise da realidade (Estrela, 1994). Nesta situação, as intervenções do observador vão ser também informativas, podendo ser analisadas tanto de forma isolada, como também através da influência que têm no comportamento do grupo que está em análise (Estrela, 1994). A observação pode ser estruturada, quando os dados recolhidos são tratados de forma quantitativa, como acontece quando se utilizam grelhas ou fichas de registo. Pode haver também a observação naturalista, onde o observador (não participante) regista todos os comportamentos dos indivíduos em estudo, com objectivo de estruturar a sua “biografia”. Esta observação é também designada de

observação não estruturada ou de observação de campo, em que os registos são designados por notas de campo (Afonso, 2005).

As principais vantagens da observação prendem-se, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), com a apreensão de determinados comportamentos no momento em que ocorrem; há também que referir a espontaneidade dos dados que se recolhem através da observação, dados esses que se poderão revelar fulcrais para a investigação; refere-se também a autenticidade dos comportamentos observados. A observação que se efectuou foi naturalista e participante (nas situações em que, como professora, me envolvi nas actividades que delineei). Observaram-se comportamentos e atitudes, que depois se traduziram em concretizações ou não concretizações dos objectivos delineados.

2.4. Procedimentos para a análise e recolha de dados

No presente projecto, os procedimentos de análise de dados apresentados, seguiram etapas pré-estabelecidas, que tornaram viável a compilação e organização de toda a informação.

Numa primeira etapa, consultou-se os registos biográficos dos alunos e todas as actas das reuniões de equipa pedagógica referentes ao primeiro ano de curso, de forma a obter uma caracterização mais pormenorizada do grupo-turma, bem como dos principais problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Numa segunda etapa, foram aplicados questionários, tanto à equipa pedagógica como aos alunos. Os primeiros questionários tiveram como objectivo aferir a relação da equipa pedagógica com a turma, nomeadamente no que concerne às expectativas em relação ao comportamento, aproveitamento e empenho dos alunos. Os segundos tiveram como principal objectivo analisar a visão dos alunos acerca da sua própria vida, da escola e perspectivas de futuro. Antes da aplicação de ambos os questionários houve o

cuidado de explicar o objectivo dos mesmos e esclarecer as questões, para que as respostas pudessem ser as mais precisas possíveis.

Numa terceira etapa, foi realizada uma entrevista à professora de Inglês da Turma que, no ano lectivo que passou, foi Directora de Turma e Directora de Curso. Sabendo que foi uma pessoa que se envolveu bastante em todo o processo, e que este ano continua a fazer parte da equipa pedagógica, considerei pertinente saber a sua opinião acerca da turma, no que respeita à caracterização da mesma, das relações entre os alunos, do comportamento, do aproveitamento e do empenho.

A quarta etapa consistiu na realização de observações naturalistas, a fim de se detectar determinados comportamentos relevantes para o projecto em questão. A observação efectuada baseou-se no modelo de observação de classes (Estrela, 1994), sendo organizada do seguinte modo: observação realizada recorrendo a um protocolo de observação; conhecimento prévio do observador da sala de aula e disciplina leccionada; construção de um conjunto de categorias para registo posterior dos comportamentos observados. No decurso da observação, preencheu-se, da forma mais cuidadosa possível, o protocolo de observação acima referido, registando-se o maior número de comportamentos possível, que será apresentada, posteriormente, num quadro-síntese de observação. A observação naturalista, que foi realizada descritivamente, no contexto de sala de aula, seguiu determinados objectivos, a saber: observar as acções dos sujeitos na sala de aula, mediante as tarefas propostas pelo professor, observar as acções dos sujeitos, em interacção uns com os outros, averiguar as estratégias utilizadas para fomentar uma atitude de trabalho e empenho em aula, analisar as estratégias utilizadas na gestão de conflitos e, por último, seleccionar estratégias adequadas para intervenção.

A quinta etapa teve como enfoque a realização de relatórios descritivos de todas as intervenções realizadas, tendo por base a observação naturalista. Esta observação centrou-se na tríade realização/reflexão e avaliação.

Numa sexta fase, elaborou-se um quadro de observação e avaliação dos alunos aquando da apresentação da Prova de Avaliação Final de Curso, tendo esta avaliação como principal objectivo aferir os conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção no que concerne a hábitos de trabalho.

Numa penúltima fase, aplicou-se aos alunos um questionário sobre atitudes e expectativas em relação à escola, para entender o modo como estes alunos encaram a escola e o seu percurso escolar, após todas as actividades realizadas.

Por último, cruzou-se os dados recolhidos, interligando-os de modo a poder retirar-se algumas conclusões e conseguir-se caracterizar o grupo-turma no seu percurso escolar e o nível actual de competências, principalmente nos hábitos e métodos de estudo/trabalho.

Capítulo III

Recolha, análise e interpretação de dados

3.1. O grupo/ a turma

Para caracterizar alunos recorri a dados que recolhi através de diversas fontes, nomeadamente registos biográficos, questionários elaborados à turma, questionários elaborados à equipa pedagógica, entrevista realizada à Directora de Turma e ainda um protocolo de observação da turma. Enquanto professora da turma em questão, também recorri, para elaborar a caracterização, a observações feitas em contexto de aula.

3.1.1. Caracterização estrutural

A turma é constituída por um total de dez alunos, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos de idade. Seis são raparigas e quatro são rapazes. Encontram-se no segundo ano do Curso de Educação e Formação de Apoio à Família e à Comunidade (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho de 2004).

Todos os alunos da turma têm nacionalidade portuguesa, sendo que a maioria provém de famílias inseridas num meio sócio-económico médio-baixo. Duas alunas não moram com os pais.

3.1.2. Caracterização dinâmica

Através da entrevista e dos questionários feitos à equipa pedagógica, pode afirmar-se que a turma manifesta problemas de inter-relacionamento.

Estamos, como refere a Directora de Turma em entrevista, perante alunos com baixa auto-estima, estigmatizados pelo sistema, com poucas ou nenhuma perspectivas e expectativas de futuro; têm falta de confiança. Raramente funcionam como uma turma e são conflituosos. Têm dificuldade em acatar e cumprir regras.

A turma divide-se, basicamente, em dois grupos, sendo que um deles é considerado o grupo líder, com atitudes manipuladoras e muitas vezes agressivas relativamente ao outro grupo, que se revela mais passivo.

No inquérito realizado à Equipa Pedagógica, todos os docentes identificaram as relações entre os alunos como sendo problemáticas, na maioria das vezes.

Na observação que foi realizada (Apêndice VI), denota-se uma dificuldade latente de concentração nas tarefas de aula e ainda uma desmotivação preocupante em relação à escola. Ainda a referir mais uma vez o conflito que existe dado que, alguns alunos, perante o desinteresse e a conversa perturbadora de outros, se revelam aborrecidos e revoltados.

O contexto familiar da maioria dos alunos (salvo uma ou duas exceções) é bastante problemático. Muitos destes alunos mantêm uma relação conflituosa com os pais; casos há em que os alunos foram retirados do meio familiar por ordem do tribunal. As famílias são desestruturadas.

3.1.3.História compreensiva dos alunos

Com base nos inquéritos aplicados aos alunos, pode dizer-se que referido questionário seguiu quatro linhas de orientação: expectativas relativamente à vida pessoal e modo como os alunos avaliam presentemente a mesma; expectativas relativamente à vida escolar e modo como os alunos avaliam presentemente a mesma; reflexão sobre alguns aspectos relativos à personalidade e ainda expectativas acerca da sua pessoa e auto-estima.

De um modo geral, a maioria dos alunos refere que concorda moderadamente que as condições de vida são satisfatórias, se bem que três alunos referem discordar deste facto, avaliando a sua vida como longe do ideal.

No que concerne à vida escolar, alguns alunos mostram-se neutros relativamente aos parâmetros apresentados, sendo que, globalmente, se pode verificar um descontentamento perante a escola.

Relativamente aos traços de personalidade, os resultados são, obviamente, diferentes de aluno para aluno mas, na análise que se fez, destaca-se o facto de todos gostarem de estar com os amigos. Alguns sentem-se optimistas em relação ao futuro, enquanto outros discordam desta afirmação. Alguns alunos revelam ainda concordar com a afirmação “Se houver a mínima hipótese de alguma coisa negativa me acontecer, tenho a certeza de que me acontecerá.” Podemos ver no Apêndice XXII (tabela-síntese de traços de personalidade observados nos alunos) que metade dos alunos revela ter confiança nas suas capacidades; observa-se que as características de integridade e sinceridade estão presentes em todos os alunos; quanto à capacidade de lidar com os outros apenas dois alunos evidenciam claramente esta capacidade; no que respeita à iniciativa e orientação para a acção, constata-se que está pouco presente em todos os alunos; apenas dois alunos revelam possuir capacidades de comunicação, estando os outros alunos aquém do esperado para o seu nível de ensino e maturidade; relativamente à cooperação, três alunos revelam ter muito presente esta característica e dois alunos pontualmente também o revelam; a responsabilidade e proactividade são características pouco presentes em todos os alunos, já a tendência para conflitos revela-se muito presente em dois alunos e pontualmente presente em três alunos.

No que respeita às expectativas acerca de si próprios, metade dos alunos responde concordar com a afirmação “globalmente, estou satisfeito comigo próprio”, enquanto outra metade revela discordar da mesma. No que respeita ao parâmetro “sinto que tenho um conjunto de boas qualidades”, um dos alunos responde que discorda totalmente, enquanto as outras respostas se dividem pelo “concordo” ou são neutras. Alguns alunos referem concordar com o facto de não possuírem motivos para se orgulharem de si próprios e até com o facto de, por vezes, se sentirem inúteis. A resposta nestes parâmetros leva a

que também concordem com o facto de se sentirem muitas vezes mal-sucedidos e também ao facto de não terem uma atitude positiva consigo próprios (portanto, baixa auto-estima). Em relação às expectativas escolares (apêndice XXIII), todos os alunos revelam o desejo de terminar o 9º ano mas, curiosamente, nenhum pretende um emprego na área do curso que estão a realizar (Apoio à Família e à Comunidade); todos os alunos têm o objectivo de prosseguir os estudos, concluir o 12º ano e obter um emprego que os realize pessoalmente e no qual auferam um salário razoável; finalmente, todos os alunos se consideram capazes de exercer uma profissão.

3.1.3.1. Caracterização do percurso escolar

Relativamente ao percurso escolar, todos os alunos tiveram, pelo menos, uma retenção no sétimo ano de escolaridade, sendo que todos já reprovaram mais do que um ano (mais concretamente, cinco alunos já reprovaram pelo menos três vezes). Dado que se encontram num Curso de Educação e Formação (que, como se explicou anteriormente, é um Curso que se destina a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de doze anos), todos estes alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem, fraca motivação para a escola e baixa auto-estima.

Tal como foi dito na entrevista realizada, os alunos em questão foram, de um ou outro modo, estigmatizados pelo sistema, conheceram uma história escolar recheada de fracassos e pouco rica em sucessos, o que condicionou, de um modo significativo, o seu percurso escolar.

3.1.3.2. Nível actual de competências

Assume-se que, quando se fala em competências, não se deverão referir dificuldades. Dever-se-á referir aquilo que os alunos sabem já realizar, partindo-se desse patamar. Contudo, e violando um pouco esta “regra”, começarei por referir as dificuldades sentidas para, depois, com a análise das mesmas, poder auferir as competências que os alunos já possuem.

Todos os alunos manifestam dificuldades básicas ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na expressão oral e na expressão escrita, o que condiciona, obviamente, o desempenho e aproveitamento nas restantes disciplinas.

Revelam dificuldades básicas a nível da interacção social, nomeadamente no trato com as outras pessoas, colocação da voz, reflexão sobre determinados comportamentos e domínio da agressividade.

No que respeita à postura e atitudes na sala de aula, os alunos revelam grandes dificuldades em acatar e cumprir regras básicas, tais como sentar-se adequadamente, não conversar durante a aula, não usar o telemóvel ou aparelhos audiovisuais, entre outras.

A nível motivacional, todos os alunos apresentam baixos níveis de motivação e vontade de estudar e cumprir as tarefas escolares. Não revelam hábitos nem métodos de trabalho adequados.

Todavia, realizar um projecto com estes alunos é assumir que eles têm competências que lhes permitem conseguir progredir em todos os aspectos acima mencionados – ou seja, fomentar nos mesmos um auto-conhecimento e auto-análise de si próprios que lhes permita encontrar em si uma pré-disposição para a aprendizagem, no fundo, “aprender a aprender”. Penso que só fará sentido trabalhar nesta direcção.

3.2. O contexto escolar

A Escola Secundária em que se insere a turma-alvo deste projecto, instalada no local que actualmente ocupa, desde 1959, é uma escola de implantação urbana, numa região do interior. O Concelho, em que se insere, situa-se no vértice do distrito de Santarém e na fronteira com os distritos de Castelo Branco e Portalegre, situação geográfica que faz com que nele confluem as semelhanças e os contrastes de três regiões. Ocupa uma superfície de 715 Km², distribuída por 19 freguesias, com cerca de 42 mil habitantes, o que se traduz numa densidade populacional de 59 habitantes/Km².

Neste aspecto, o Concelho apresenta indicadores preocupantes, pois a população tem vindo a decrescer, resultante não só de uma taxa de crescimento negativa, mas também do abandono, por parte dos jovens, que procuram melhores oportunidades fora da região. O Concelho possui uma população activa de 43,8%. 12,9% da população tem menos de 14 anos e 23,7% mais de 65 anos. A taxa de desemprego é de 8,5%, a maior de todo o Médio Tejo, cuja média é de 6,4%. As maiores dificuldades, neste âmbito, colocam-se no desemprego de longa duração, representativo de uma classe etária mais elevada, especialmente do sexo feminino, com habilitações mínimas ou sem perfil de especialização profissional. A taxa de natalidade é de 8,4% e a de mortalidade 14,4%. Esta tendência de quebra demográfica tem, inevitavelmente, repercussões ao nível da população escolar, só contrariada por um abandono, por parte da população, das zonas rurais e consequente aumento do tecido urbano, principalmente, da freguesia de S. Vicente (zona onde estão concentrados os grandes espaços comerciais). Também com repercussões, ao nível escolar, e não contrariando o acima referido, surge o fenómeno recente do aparecimento de comunidades de imigrantes cuja origem é, fundamentalmente, de países de Leste e da China.

No que concerne à escolarização, o Concelho apresenta uma taxa de analfabetismo de 11,5%. Nos vários estabelecimentos escolares existentes, são ministrados todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao superior (pré-escolar -33 estabelecimentos; ensino básico – 69; ensino secundário -3; escola profissional – 1; ensino superior - 1). Presentemente, esta escola, acompanhando as tendências verificadas em todo o país, oferece uma diversidade de cursos, tendo como objectivos combater o abandono escolar e promover a qualificação escolar e profissional de uma população que, estando já no mundo do trabalho, se vê impedida de progredir por falta de qualificação. A escola assume, assim, um papel interventivo, contribuindo para o desenvolvimento sócio-económico da região e respondendo aos novos desafios, em consonância com as novas políticas educativas.

No que respeita aos recursos físicos, da análise dos inquéritos feitos à comunidade educativa, ressaltam as deficiências identificadas, relativamente ao estado de degradação do espaço físico e à insuficiência de materiais e equipamentos.

Estas deficiências condicionam toda a actividade desenvolvida na escola, dando origem a situações que, por ultrapassarem a sua capacidade de intervenção e dada a ausência de resposta das estruturas do M.E., apesar de repetidamente alertadas, se têm vindo a fazer sentir, de forma crescente. De entre os principais pontos críticos apontados, há que destacar os seguintes: as deficiências nas redes de abastecimento de água e de saneamento básico; a instalação eléctrica; o sistema de janelas existente, que não permite o isolamento térmico e acústico; a estrutura do edifício, que apresenta fissuras; a desadequação de sanitários e balneários à população escolar.

Acresce, ainda, a situação dos laboratórios e oficinas, que, por se encontrarem a funcionar em instalações sem as condições desejadas, tornam ainda mais difícil a resposta à crescente exigência de desenvolvimento de actividade experimental.

Apesar de todos estes constrangimentos, o empenhamento das diversas estruturas educativas tem conseguido atenuar as dificuldades e rentabilizar os recursos, de forma a não comprometer o processo ensino-aprendizagem. Presentemente, a escola está a ser alvo de requalificação do espaço escolar.

As principais metas que a escola se propõe atingir são as seguintes:

1. Consciencialização e responsabilização da comunidade, face aos novos desafios (novo modelo de gestão, novos modelos de avaliação, novo estatuto do aluno, novo papel do professor, novo modelo de formação do pessoal docente e não docente).
2. Melhoria das taxas de sucesso do Ensino Básico, entre 0,5% e 3,5%, e do Ensino Secundário, entre 0,3% e 3,3%, no triénio 2008-2011.
3. Redução das taxas de abandono do Ensino Básico e do Ensino Secundário, ainda que a primeira não seja significativa (0,4%).
4. Implementação de novas formas de intervenção pedagógica, valorizando o Projecto Curricular de Turma, como forma de apropriação dos currículos nacionais.
5. Optimização dos recursos humanos, materiais e físicos, visando a melhoria do serviço público de educação.

Capítulo IV

Plano de Acção

4.1.Pressupostos teóricos

Falar em escola inclusiva implica um reestruturar da própria escola enquanto instituição, de repensar o seu papel e as suas prioridades, de implementar novas estratégias e novas formas de ensinar, de saber improvisar, já que, como afirma Costa (1999, p. 28) a inclusão implica “ uma nova perspectiva sobre a forma de encarar as necessidades educativas especiais” e são estas novas formas de pensamento que constituem o grande princípio aglutinador da escola e educação inclusivas. E as necessidades educativas especiais não podem apenas dizer respeito à hiperactividade, ao défice de atenção, entre outras tantas, mas também aos alunos em situação de risco. Porque a desmotivação e a baixa auto-estima promovem o insucesso escolar, havendo que delinear estratégias para fazer chegar a aprendizagem a estes alunos.

Perante o que acaba de ser referido, é pertinente reflectir sobre aquilo a que chamamos sucesso escolar. Como afirma Baptista (1999), sempre se atribuiu a culpa do insucesso escolar aos alunos, à sua preguiça, à sua desmotivação, entre outros tantos factores que, ano após ano, são debitados por especialistas, professores, estudiosos, etc. Mas nunca ninguém, ou pelo menos, muito poucos, pensou seriamente que a escola, muitas vezes, não oferece condições de sucesso aos alunos, tal como eles são. Porque idealizamos os alunos e não os “realizamos”.

A cultura da escola actual parece ter esquecido que o papel prioritário e fundador da escola é formar os alunos e que reprovar, excluir, é desistir ou ignorar esse objectivo fundamental. Reprovar é sempre a solução mais pobre, é voltar as costas aos problemas em vez de os resolver, é reconhecer a nossa incapacidade, enquanto professores e enquanto escola, para propor aos alunos o caminho mais adequado. (Baptista, 1999, p. 125)

4.2.Problemática/Questão de Partida

Assim, e na linha do que vem sendo dito, a questão de partida é a seguinte: como fomentar hábitos de trabalho e valores de cidadania em alunos pertencentes a Percursos Curriculares Alternativos?

- Motivar para determinadas aprendizagens escolares;
- Desenvolver determinadas capacidades de relacionamento social;
- Promover a auto-estima;
- Trabalhar na aquisição de determinados hábitos e métodos de estudo e de trabalho, vector muitas vezes essencial na construção dos pequenos sucessos da aprendizagem.

4.3. Planificação a longo-prazo da Intervenção

Partindo da caracterização da turma envolvida no presente projecto, desenvolveu-se a proposta de intervenção, tendo em conta o objectivo geral da actividade, os objectivos específicos, a realização da actividade a as observações e avaliação da mesma. Contudo, a planificação anual proposta inicialmente foi alterada em função de algumas situações e especificidades do próprio processo de ensino-aprendizagem, pelo que se apresenta em anexo (anexo um) a nova proposta já actualizada.

Os objectivos, tanto os gerais, como os específicos, são baseados no programa da disciplina que lecciono, Psicologia, pois é através dos mesmos que me proponho intervir nos aspectos que nos pontos imediatamente anteriores a este referi.

Quadro 1 – Planificação a longo-prazo da intervenção

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/Actividades	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns	Desenvolver espírito de grupo e entreajuda.	-Elaboração de Postais de Natal, a entregar em Instituições de Apoio à Família e à Comunidade. (projecto interdisciplinar: disciplinas de Psicologia, Língua Portuguesa e Inglês).	1º Período (Dezembro) 8 sessões de 45 minutos	Professores de Psicologia, Língua Portuguesa e Inglês. - Turma CEF. - Materiais para a construção dos postais.	Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação dos postais elaborados.
Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a determinados objectivos.	Conhecer hábitos e métodos de estudo/trabalho, identificando as suas vantagens para o percurso escolar. Identificar, num texto, as ideias-chave, através da técnica do sublinhado.	Tendo por base um folheto sobre hábitos e métodos de estudo, os alunos sublinham as ideias principais e sintetizam a informação	2º Período (Janeiro) 2 sessões de 45 minutos e duas sessões de noventa minutos	Professora de Psicologia. Turma CEF. Materiais didáctico-pedagógicos.	Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação dos trabalhos elaborados.

	Resumir ideias, expressando-as de modo claro e conciso. Ter noção das principais regras de apresentação de um trabalho a um auditório.				
Interagir de forma cívica em sociedade	Distinguir os diferentes contextos do agrupamento social. Diferenciar vários tipos de funções sociais num grupo. Analisar as atitudes, os valores e crenças subjacentes ao processo de	-Leitura e análise acompanhada de textos sobre os grupos sociais. - .Registo de ideias no quadro - Role-playing acerca dos estereótipos: trabalho em equipa.	2º Período (Fevereiro) 2 sessões de 45 minutos e duas sessões de noventa minutos	Professora de Psicologia. Turma CEF. -Materiais pedagógicos e didáticos.	- Registo de comportamentos, expectativas e atitudes. - Avaliação do empenho e participação nas actividades propostas.

	interacção social. Reflectir acerca de preconceitos próprios, estereótipos e potencial atitude etnocêntrica.				
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e resolver problemas do quotidiano	Desenvolver atitudes de respeito e zelo pelas crianças, pela Terceira Idade e pelas pessoas com deficiência.	Visualização do documentário “Do Luto à Luta”, sobre a Síndrome de Down. Visualização do filme “Diário da Nossa paixão”, inspirado na obra de Nicholas Sparks. Discussão das ideias fundamentais do documentário e filme visualizado; elaboração de texto	2º Período (Março) Duas sessões de quarenta e cinco minutos e duas sessões de noventa minutos	Professora de Psicologia. Turma CEF. -Materiais pedagógicos e didácticos	Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação

- Fomentar um interesse cada vez maior pela sua área de estudo - Promover a participação e responsabilização de todos os alunos intervenientes. - Aprofundar as relações interpessoais. - Facilitar a consolidação de competências ao nível da gestão de atitudes e comportamentos.	Adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo. Adquirir hábitos e técnicas de trabalho. Utilizar as técnicas de processamento de texto na produção de documentos simples ou complexos – integrando texto, tabelas, gráficos, figuras – devidamente formatados. Reconhecer a importância da interajuda no trabalho de grupo. Estimular a cooperação e os valores da	individual. Actividade interdisciplinar: visualização do filme “ATurma”. Debate em torno do conteúdo do filme. Realização de trabalhos de grupo nas disciplinas envolvidas (Inglês, Matemática, Psicologia, Cidadania e Mundo Actual, TIC e Português.	2º Período (Abril) Quatro sessões de noventa minutos	Professoras das disciplinas envolvidas. Turma CEF. Materiais didáctico-pedagógicos.	qualitativa do trabalho realizado. Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação qualitativa e quantitativa dos trabalhos realizados.
--	---	--	---	--	--

	vida em grupo. Promover a resolução responsável e implicada dos conflitos. Identificar a comunicação enquanto processo complexo e multidimensional. Reflectir sobre o papel da escola no desenvolvimento pessoal. Mobilizar saberes culturais e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. Adquirir hábitos e técnicas de debate.				
--	--	--	--	--	--

Promover a participação e responsabilização de todos os alunos intervenientes. Aprofundar as relações interpessoais. Facilitar a consolidação de competências ao nível da gestão de atitudes e comportamentos.	Trabalhar em grupo, aceitando o debate e ideias diferentes. Reconhecer a importância da organização de ideias e resumo das mesmas. Saber expressar-se oralmente, diante de um grupo. Saber debater ideias com um grupo, retirando daí uma conclusão válida.	Actividade interdisciplinar: dinâmica de grupo, subordinada ao tema “O Astronauta” (anexo 1)	3º Período (Abril) Duas sessões de noventa minutos	Psicóloga da escola Professores de Psicologia e de Cuidados Básicos de Saúde. Turma CEF.	Observação naturalista. Registo de comportamentos e atitudes. Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta.
---	---	---	---	---	--

Envolver os alunos no mercado de trabalho, através de uma análise das profissões associadas ao curso que frequentam. Adquirir perspectivas de futuro, construindo um possível projecto de vida a médio-prazo.	Mobilizar os alunos na identificação das tarefas associadas à conclusão do curso e à transição para o mundo do trabalho ou prosseguimento de estudos. Consciencializar os alunos para as temáticas do (des)emprego, formação e qualificação.	Assistência à apresentação de trabalhos relativos às histórias de vida dos alunos das novas oportunidades (CNO da escola)	3º Período (Abril) Duas sessões de noventa minutos	Professoras de Psicologia e Inglês. Turma CEF.	Observação naturalista. Registo de comportamentos e atitudes.
---	---	---	--	---	--

4.4. Planificação, realização e avaliação da intervenção a curto-prazo

4.4.1. Período compreendido entre 2 e 17 de Dezembro de 2009

Quadro 2 – planificação a curto-prazo (2 a 17 de Dezembro)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/Avaliação
Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.	Desenvolver espírito de grupo e entreajuda. Adquirir alguns hábitos de trabalho em grupo. Adquirir capacidade de gestão de tarefas.	Elaboração de Postais de Natal, a entregar em Instituições de Apoio à Família e à Comunidade. (projecto interdisciplinar: disciplinas de Psicologia, Língua Portuguesa e Inglês).	Duas primeiras semanas do mês de Dezembro	Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne ao trabalho de grupo. - Avaliação do interesse demonstrado por cada aluno na realização da tarefa proposta.

4.4.1.1.Realização, reflexão e avaliação

4.4.1.2 Realização

A actividade realizou-se nas primeiras duas semanas do mês de Dezembro, tendo como principal objectivo a cooperação dos alunos num projecto comum, nomeadamente a elaboração de postais de Natal, a serem entregues a alguns elementos da comunidade escolar. Parecendo uma tarefa simples, os objectivos específicos visavam o desenvolvimento do espírito de entreajuda e a capacidade de trabalho em grupo, passando pela gestão das tarefas a realizar por cada membro do grupo.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Os alunos formaram, assim, três grupos e cada grupo teve a seu cargo a elaboração de cinco postais, sendo fornecidos os materiais necessários pela professora.

4.4.1.3. Reflexão/avaliação

No que respeita ao início da actividade, a proposta da realização dos postais de Natal entusiasmou a maioria dos alunos, dado consistir numa tarefa mais prática e dinâmica, na qual os alunos poderiam dar largas à criatividade. A formação dos grupos gerou alguma polémica, dado que uma das alunas é frequentemente posta de lado pelo resto da turma. A professora optou por formar os grupos, de modo a que o trabalho corresse da melhor forma possível.

Durante a realização dos trabalhos, a professora pode observar que os alunos se mostraram empenhados e concentrados na tarefa, embora muitas vezes houvesse discussões quanto à gestão das tarefas e do tempo de que cada grupo dispunha. A professora interveio algumas vezes, de modo a repor alguma ordem e reforçar algumas ideias básicas da cooperação e colaboração. Após a intervenção, notaram-se algumas melhorias, quer no diálogo entre os membros do grupo, quer na gestão das tarefas: cada grupo escreveu numa folha branca as tarefas a realizar e a responsabilidade de cada membro do grupo relativamente às mesmas.

Finda a tarefa, cada grupo decidiu a quem iria entregar os postais realizados, procedendo-se a essa mesma entrega. Após a entrega dos postais foi feita uma reflexão oral conjunta sobre os trabalhos realizados, em que a maioria dos alunos se sentiu agradada com a tarefa. Todavia, sete dos dez alunos da turma referiram preferir trabalhar individualmente, dado ser mais fácil não ter que cooperar com ninguém. A professora referiu, perante esta opinião, que na vida profissional e até pessoal, irão ter que aprender a colaborar e cooperar de diversas formas com todo o tipo de personalidades e que o objectivo das tarefas em grupo é exactamente preparar para essa situação de cooperação.

4.4.2. Dias 7, 8, 14 e 15 de Janeiro de 2010

Quadro 3 – planificação a curto-prazo (dias 7, 8, 14 e 15 de Janeiro)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarizaçã o	Observações/ Avaliação
Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a determinados objectivos.	Conhecer hábitos e métodos de estudo/trabalho, identificando as suas vantagens para o percurso escolar. Identificar, num texto, as ideias-chave, através da técnica do sublinhado. Resumir ideias, expressando-as de modo claro e conciso. Ter noção das principais regras de apresentação de um trabalho a um auditório.	Tendo por base um folheto sobre hábitos e métodos de estudo, os alunos sublinham as ideias principais e sintetizam a informação.	7, 8, 14 e 15 de Janeiro (duas sessões de 45 minutos e duas sessões de noventa minutos)	-Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação quantitativa do trabalho realizado.

4.4.2.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.2.2. Realização

O trabalho foi realizado em quatro sessões, compreendendo as duas primeiras semanas de Janeiro de 2010 (início do 2º Período). A tarefa foi realizada individualmente, sendo distribuído a cada aluno um folheto sobre hábitos de métodos de estudo. O objectivo consistiu em cada um ler atentamente a informação, de modo a seleccionar o mais importante, através da técnica do sublinhado, resumindo as ideias de forma clara e concisa.

No final da tarefa, cada aluno apresentou as suas conclusões à turma, aproveitando a professora para introduzir as regras de apresentação de trabalhos a um auditório.

4.4.2.3. Reflexão/Avaliação

Os alunos começam por fazer a leitura do folheto, embora alguns prefiram apenas ler as letras “mais gordas”. São aconselhados pela professora a ler toda a informação.

Depois de lerem toda a informação os alunos terão a tarefa de sublinhar o mais importante. A maioria sublinha quase tudo ou só as letras “mais gordas”. A professora aconselha os primeiros a sintetizar somente as ideias mais importantes e os segundos a acrescentar algumas ideias que possam ser complementares.

Depois do sublinhado, os alunos começam a conceber um cartaz, no qual irão colocar as ideias fundamentais acerca de hábitos e métodos de trabalho/estudo.

Na elaboração do cartaz, todos dividem o mesmo em bons hábitos de estudo e maus hábitos de estudo.

Todos os alunos se mostraram empenhados na elaboração do trabalho, dado este ser de cariz mais prático.

Os principais objectivos foram atingidos, dado que, num primeiro momento, os alunos tomaram contacto com aquilo que se pode denominar hábitos e métodos de trabalho/estudo e, numa segunda fase, aplicaram técnicas de trabalho, como a leitura compreensiva, sublinhado e resumo de ideias-chave.

4.4.3. Dias 4, 5, 11 e 12 de Fevereiro de 2010

Quadro 4 - planificação a curto-prazo (dias 4, 5, 11 e 12 de Fevereiro)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/Avaliação
Interagir de forma cívica em sociedade	Distinguir os diferentes contextos do agrupamento social. Diferenciar vários tipos de funções sociais num grupo. Analisar as atitudes, os valores e crenças subjacentes ao processo de interacção social.	Leitura de textos sobre grupos sociais Role-playing	Dias 4,5,11 e 12 de Fevereiro (duas sessões de quarenta e cinco minutos e duas sessões de noventa minutos)	-Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação qualitativa do trabalho realizado.

	Reflectir acerca de preconceitos próprios, estereótipos e potencial atitude etnocêntrica			
--	--	--	--	--

4.4.3.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.3.2. Realização

Cada aluno é incumbido de ler um texto, cuja temática envolve os grupos sociais.

Depois da leitura dos textos, a professora abre lugar à reflexão sobre os mesmos, registando as ideias principais no quadro.

Finalmente, os alunos são incumbidos de, em grupo, representar um determinado estereótipo social, que os outros alunos terão de identificar.

4.4.3.3. Reflexão/Avaliação

Todos os alunos lêem, embora alguns mostrem uma certa apreensão e algum desagrado por terem de “ler em voz alta”. A professora reforça que a leitura é uma componente fundamental do saber estar em sociedade e do saber fazer.

Após as leituras dos vários textos, que falam, essencialmente, de grupos e papéis sociais, bem como de estereótipos, há lugar para a averiguação das ideias fundamentais: para isso, há que sublinhá-las e entendê-las.

Após o trabalho anteriormente referido estar concluído, a professora regista no quadro as ideias principais a retirar dos textos, com a ajuda dos alunos.

Todos contribuem com ideias, embora se “atropelem” uns aos outros, não respeitando a vez de cada um intervir. A professora refere que é importante que cada um fale na sua vez, de modo a organizarem-se ideias e também porque é uma regra social de respeito para com o outro.

Segue-se a discussão sobre os vários grupos sociais e estereótipos: mais uma vez, os alunos mostram dificuldade em intervir sem interromperem o colega. Discute-se sobre a importância e papel que cada grupo social tem e também sobre a validade dos estereótipos – esta discussão é importante, na medida em que os alunos revelam possuir algumas reservas e até preconceitos em relação a determinados grupos sociais. Promove-se um debate em prol da cidadania e em prol do reconhecimento do ser humano acima de qualquer papel social.

Por último, e de modo a consolidar o que foi discutido em sala de aula, os alunos foram convidados a realizar um exercício de role-playing. Foram divididos em dois grupos de três e um grupo de quatro e a cada grupo foi atribuído, pela professora, a representação de um dado estereótipo: o objectivo assentou em que os colegas identificassem o estereótipo e que houvesse uma reflexão sobre as implicações que os estereótipos ou preconceitos têm nas pessoas que os sofrem.

Pode dizer-se que a actividade se revelou bastante positiva, dado que os alunos tomaram consciência da diferença que existe na sociedade e que essa mesma diferença contribui para o enriquecimento das pessoas. Através do exercício de role-playing, os alunos puderam encarnar o papel daqueles que muitas vezes discriminam, o que se revelou valioso, na medida em que permitiu uma visão diferente e uma abertura ao outro. Todos os alunos se mostraram agradados pela actividade, mais propriamente pela última parte, mais lúdica e interactiva.

4.4.4. Dias 18, 19, 25 e 26 de Março de 2010

Quadro 5 – planificação a curto-prazo (dias 18,19, 25 e 26 de Março)

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/ Avaliação
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e resolver problemas do quotidiano.	Desenvolver atitudes de respeito e zelo pelas crianças, pela Terceira Idade e pelas pessoas com deficiência.	Visualização do documentário “Do Luto à Luta”, sobre a Síndrome de Down. Visualização do filme “Diário da Nossa paixão”, inspirado na obra de Nicholas Sparks. Discussão das ideias fundamentais do documentário e filme visualizado; elaboração de texto individual	Dias 18,19,25 e 26 de Março (duas sessões de quarenta e cinco minutos e duas sessões de noventa minutos)	-Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação qualitativa do trabalho realizado.

4.4.4.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.4.2. Realização

Os alunos visualizaram, nas duas primeiras sessões, um documentário sobre a Trissomia 21, denominado “Do Luto à Luta” e um filme sobre a temática da Terceira Idade, “O Diário da Nossa Paixão”, inspirado na obra de Nicholas Sparks.

Depois da visualização do documentário e filme, a professora abriu a discussão sobre os mesmos, apelando aos alunos a exposição oral das ideias principais retidas.

Por último, cada aluno foi incumbido de escrever um texto pessoal e individual, no qual compilasse as ideias debatidas e realizasse uma reflexão sobre as mesmas.

4.4.4.3. Reflexão/Avaliação

Os alunos visualizaram o documentário. No final, a professora solicitou uma reflexão sobre o documentário visualizado. Os alunos, na generalidade, mostraram alguma dificuldade em compreender o que é a deficiência na sua essência. A professora abriu o debate e reflexão em torno da mesma. Os alunos foram manifestando opiniões e esclarecendo dúvidas. Muitos nunca tinham, até aqui, tomado contacto com esta realidade.

Depois de visualizarem o filme, houve espaço para a reflexão em torno do conceito de terceira idade: o que significa estar nesta fase da vida, quais são as principais dificuldades que um idoso enfrenta e quais as expectativas deste em relação ao resto da sua vida. Esta temática agradou especialmente à turma, dado que os estágios de final de curso se irão realizar em Lares de Terceira Idade.

4.4.5. Dia 14 de Abril e semana de 19 de Abril de 2010

Quadro 6 – planificação a curto-prazo (dia 14 de Abril e semana de 19 de Abril)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/ Avaliação
Fomentar um interesse cada vez maior pela sua área de estudo.	Adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo.	Actividade interdisciplinar: visualização do filme “ATurma”.	Dia 14 de Abril (duas sessões de noventa minutos).	Observação naturalista.
Promover a participação e responsabilização de todos os alunos intervenientes.	Adquirir hábitos e técnicas de trabalho.	Debate em torno do conteúdo do filme.		- Registo de comportamentos e atitudes.
Aprofundar as relações interpessoais.	Utilizar as técnicas de processamento de texto na produção de documentos simples ou complexos – integrando texto, tabelas, gráficos, figuras – devidamente formatados.	Realização de trabalhos de grupo nas disciplinas envolvidas (Inglês, Matemática, Psicologia, Cidadania e Mundo Actual, TIC e Português).	Semana de 19 de Abril, trabalhos nas várias disciplinas (duas sessões de noventa minutos)	-Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta.
Facilitar a consolidação de competências ao nível da gestão de atitudes e comportamentos.	Reconhecer a importância da interajuda no trabalho de grupo.			- Avaliação qualitativa e quantitativa dos trabalhos realizados.
	Estimular a cooperação e os valores da vida em grupo.			
	Promover a resolução responsável e implicada dos conflitos.			

	Identificar a comunicação enquanto processo complexo e multidimensional. -Reflectir sobre o papel da escola no desenvolvimento pessoal. Mobilizar saberes culturais e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. Adquirir hábitos e técnicas de debate.			
--	--	--	--	--

4.4.5.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.5.2. Realização

Os alunos visualizaram o filme “A Turma”, que retrata um ano de um professor e da sua turma numa escola de um bairro problemático de Paris, microcosmos da multiplicidade étnica da população francesa, espelho dos contrastes multiculturais dos grandes centros urbanos de todo o mundo. A escola, o desafio de ensinar e o conflito na sala de aula são temas centrais do filme em questão.

Depois da visualização do filme, foi aberto o debate, em torno de assuntos como o multiculturalismo, atitudes na sala de aula, tolerância, respeito pela autoridade do professor, papel da escola na formação cívica, entre outros.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Após esta actividade, interdisciplinar, os alunos tiveram de desenvolver trabalhos de grupo em todas as disciplinas visadas, trabalhos esses envolvendo a temática do filme e a especificidade de cada disciplina. No caso da disciplina de Psicologia (na qual se elaborou a intervenção), foi pedido aos alunos a elaboração de um comentário crítico ao filme, comentário esse que foi apresentado posteriormente à turma e novamente aberto ao debate. Para elaborar este comentário, os alunos tiveram também ajuda nas aulas de Português.

4.4.5.3. Reflexão/Avaliação

Todos deixam os seus telemóveis na mesa do professor, à entrada na sala de aula. Dá-se início à visualização do filme, e a maioria dos alunos mostra-se atento.

Os alunos R. e S. mostram-se enfadados ao longo da transmissão do filme, são chamados à atenção relativamente ao posicionamento em aula.

No final da película, todos os alunos reconhecem que a gestão de conflitos em sala de aula é muito difícil. Alguns identificam comportamentos no filme que também adoptam e admitem ser comportamentos negativos.

Alguns solidarizam-se com o papel do professor, que é muitas vezes inglório. Os alunos R. e S. revelam achar normal que os alunos se insurjam muitas vezes contra o professor; o resto da turma discorda, dizendo que é uma atitude reprovável.

As principais conclusões que se retiram assentam no facto de a escola ser multicultural e a exclusão ser muitas vezes uma dura realidade; cabe ao professor o papel de gerir os vários conflitos em sala de aula com bom senso, o que nem sempre é fácil; os alunos mostram-se muitas vezes alheados da escola em função de também não encontrarem um objectivo definido para o futuro; a escola é um espaço privilegiado de construção humana.

Relativamente à primeira parte da actividade, visualização do filme e debate, considera-se de que esta decorreu com sucesso, dado que os alunos ficaram sensibilizados pela temática e envolveram-se activamente no debate.

No que respeita à segunda parte da actividade, os alunos desenvolveram vários trabalhos de grupo sobre a temática do filme visualizado, atendendo à especificidade de cada uma das disciplinas envolvidas. No que respeita ao presente projecto de intervenção, foi pedido aos alunos, numa tentativa de aliar a consciencialização para determinados valores de cidadania fundamentais e a aquisição de hábitos e métodos de trabalho, para realizarem em pares um comentário crítico ao filme. Os alunos começaram a realizar o referido trabalho na disciplina de Português e terminaram a realização dos mesmos na disciplina de Psicologia, com a apresentação dos comentários feitos. No que concerne à disciplina de Português, auscultando a professora da disciplina, todos se mostraram suficientemente interessados na realização dos comentários, à excepção dos alunos M. e R., que tiveram de ser supervisionados mais de perto.

4.4.6. Dia 29 de Abril de 2010

Quadro 7 – planificação a curto-prazo (dia 29 de Abril)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/ Avaliação
Promover a participação e responsabilização de todos os alunos intervenientes. Aprofundar as relações interpessoais. Facilitar a consolidação de competências ao nível da gestão de atitudes e comportamentos.	Trabalhar em grupo, aceitando o debate e ideias diferentes. Reconhecer a importância da organização de ideias e resumo das mesmas. Saber expressar-se oralmente, diante de um grupo. Saber debater ideias com um grupo, retirando daí uma conclusão válida.	Dinâmica de grupo, subordinada ao tema “O Astronauta” (anexo 1)	Dia 29 de Abril (duas sessões de noventa minutos).	Observação naturalista. - Registo de comportamentos e atitudes. -Avaliação das atitudes no que concerne à tarefa proposta. - Avaliação qualitativa dos trabalhos realizados.

4.4.6.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.6.2. Realização

A actividade decorreu na aula de Cuidados Básicos de Saúde, com a participação do professor da disciplina, da professora de Psicologia e da Psicóloga da escola.

A turma foi dividida em três grupos distintos e os alunos sentaram-se consoante o grupo a que pertenciam. Foi facultada a cada grupo a folha com a actividade a realizar (anexo um), sendo a actividade explicitada.

Cada grupo dispôs de uma hora para realizar a tarefa, sendo que, após o término da mesma, foi apresentado e discutido o resultado.

4.4.6.3. Reflexão/Avaliação

Os grupos começaram por formar-se, sob a orientação da professora de psicologia e da psicóloga da escola. Houve o cuidado de se formarem grupos homogéneos, apesar de haver alguma resistência por parte de alguns alunos a trabalharem com determinados colegas. Foi explicado que o trabalho em grupo deverá ser realizado para além de amizades ou inimizades, compatibilidades e incompatibilidades, dado que ao longo do percurso escolar e profissional, muitas vezes se terá que conviver e trabalhar com os mais variados tipos de personalidades. Assim formaram-se dois grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos.

Os alunos foram resolvendo a tarefa (anexo um), sendo que os professores e a psicóloga iam de vez em quando ao pé dos grupos para supervisionar e monitorizar as tarefas.

Verificou-se que os grupos trabalharam de um modo eficaz, embora em todos houvesse um aluno que quisesse impor a sua opinião aos restantes colegas. Em alguns momentos a psicóloga interveio para referir a importância de saber falar e saber ouvir e que seria importante que o resultado final da tarefa pudesse ser um esforço conjunto de todos. Após esta intervenção verificaram-se algumas melhorias neste aspecto.

Finda a realização da tarefa, os grupos elegeram um porta-voz para apresentar os resultados do trabalho realizado. Após cada grupo apresentar as conclusões a que chegou, seguiu-se o debate, não sem antes a professora de psicologia salientar as regras de um debate coerente e organizado.

O debate decorreu com alguns sobressaltos, pois várias vezes os alunos falavam todos ao mesmo tempo; com a intervenção dos professores e da psicóloga, enquanto mediadores do debate, conseguiu-se chegar a um

consenso, daí que se possa considerar que a actividade foi muito positiva, dado que a maioria dos alunos conseguiu trabalhar razoavelmente em grupo, fazendo uma boa gestão do tempo; conseguiu-se também uma apresentação oral das ideias minimamente coerente e organizada.

4.4.7. Dia 5 de Maio de 2010

Quadro 8 – planificação a curto-prazo (dia 5 de Maio)

Objectivo geral	Objectivos específicos	Actividades	Calendarização	Observações/ Avaliação
Envolver os alunos no mercado de trabalho, através de uma análise das profissões associadas ao curso que frequentam. Adquirir perspectivas de futuro, construindo um possível projecto de vida a médio-prazo.	Mobilizar os alunos na identificação das tarefas associadas à conclusão do curso e à transição para o mundo do trabalho ou prosseguimento de estudos. Consciencializar os alunos para as temáticas do (des)emprego, formação e qualificação.	Assistência à apresentação de trabalhos relativos às histórias de vida dos alunos das novas oportunidades (CNO da escola)	Duas sessões de 90 minutos (dia 5 de Maio de 2010)	Observação naturalista. Registo de comportamentos e atitudes.

4.4.7.1. Realização, reflexão e avaliação

4.4.7.2. Realização

Realizou-se no dia 5 de Maio, a segunda sessão de júri de certificação do Centro de Novas Oportunidades. Seis adultos foram certificados com o nível básico e oito com o nível secundário. As apresentações orais foram muito variadas, espelhando as diferentes histórias de vida dos candidatos, conforme foi salientado pela Avaliadora Externa, Dra. Isabel Tenreiro.

A turma CEF assistiu às referidas apresentações, juntamente com a professora de Psicologia e de Inglês.

4.4.7.3. Reflexão/Avaliação

O principal objectivo da presente actividade incidiu sobre a aquisição de perspectivas acerca de diferentes histórias de vida e diferentes realidades que permitisse aos alunos uma reflexão sobre o seu próprio futuro (de salientar que os alunos iriam para estágio muito brevemente, pelo que esta actividade se considerou da maior pertinência). Além disso, pretendia-se que os alunos tivessem contacto com apresentações de trabalhos diante de um auditório, dado que, após o estágio, também teriam de apresentar a Prova de Aptidão Final diante de júri.

Revelou-se bastante positiva esta actividade já que os alunos se mostraram genuinamente interessados nas apresentações que foram feitas, tecendo muitas vezes comentários às experiências de vida dos formandos que estavam a realizar as apresentações. Além disso, todos os alunos comentaram as formas e estrutura das apresentações, identificando aspectos positivos e negativos das mesmas, o que revelou já um conhecimento adquirido sobre o que deve ser uma apresentação feita para um grupo (obviamente, estes comentários apenas foram referidos às professoras que os acompanhavam).

Citando comentário presente no blog do Centro de Novas Oportunidades da Escola “Tivemos na assistência a turma do 2º Ano do Curso de Educação e Formação de Jovens de Apoio à Família e à Comunidade, da nossa escola, cujo comportamento foi exemplar.”

5. Reflexão final sobre a avaliação da intervenção em contexto escolar

Fazendo uma reflexão final acerca da intervenção em contexto escolar, tendo em conta todas as actividades que foram desenvolvidas, pode dizer-se que se obtiveram resultados positivos com todos os alunos. Considerando-se que no início estávamos perante um grupo-turma com muitas dificuldades comportamentais, com falta de auto-estima e gosto pela escola e com total ausência de métodos e hábitos de estudo e trabalho, pode afirmar-se que todos os alunos melhoraram nos aspectos referidos, demonstrando um comportamento mais adequado em sala de aula e adquirindo alguns métodos e hábitos de estudo relevantes para o sucesso escolar.

No que diz respeito ao objectivo “desenvolver espírito de grupo e entreajuda”, a actividade que visou a elaboração de postais de Natal (ver quadro 2) foi muito bem recebida pelos alunos, dado tratar-se de algo de carácter prático, no qual poderiam dar azo à criatividade (recorde-se que, no currículo do curso em questão, não há disciplinas como Educação Visual ou Educação Tecnológica). Os alunos trabalharam de modo empenhado e desenvolveram em grupo as suas tarefas, desenvolvendo um espírito de entreajuda e trabalho em equipa, importante para as actividades que se seguiriam.

Os objectivos “adquirir alguns hábitos de trabalho em grupo, adquirir capacidade de gestão de tarefas, conhecer hábitos e métodos de estudo/trabalho, identificando as suas vantagens para o percurso escolar, identificar, num texto, as ideias-chave, através da técnica do sublinhado, resumir ideias, expressando-as de modo claro e conciso, ter noção das

principais regras de apresentação de um trabalho a um auditório” foram fundamentais em toda a intervenção e em todas as actividades realizadas estes foram tidos em conta. A actividade em que os alunos teriam de analisar e resumir um folheto sobre hábitos e métodos de trabalho e estudo (ver quadro 3) revelou-se muito importante, dado que através da leitura do folheto referido, os alunos tomaram contacto com uma realidade para muitos desconhecida: o facto de que estudar requer hábitos contínuos de trabalho, como por exemplo, a técnica do sublinhado, a técnica de resumir um texto, a identificação de ideias nucleares num texto, a elaboração de sínteses esquemáticas de conteúdos e, mais importante, a leitura compreensiva de textos. Todos os alunos conseguiram resumir o folheto, adquirindo algumas competências básicas, nomeadamente, a técnica do sublinhado e a leitura compreensiva que foi depois trabalhada durante as aulas que se seguiram. No que respeita à elaboração de sínteses esquemáticas, apenas quatro dos dez alunos conseguiram de facto fazê-lo, dado que a elaboração de sínteses esquemáticas exige um bom domínio daquilo que se pretende resumir e uma capacidade de síntese.

Os apêndices 9 a 18 mostram a evolução dos alunos no que concerne a capacidades de métodos de trabalho, nomeadamente, ler um texto simples, sem se distrair; ler um texto de maior complexidade, sem se distrair; compreender as ideias nucleares de um texto simples; compreender as ideias nucleares de um texto de maior complexidade; sublinhar correctamente termos e ideias nucleares num texto; elaborar esquemas das ideias sublinhadas num texto; apresentar, oralmente, de modo conciso, ideias e ser capaz de apresentar um trabalho diante de um grupo, seguindo as regras que aprendeu. Assim, tendo em conta uma análise elaborada caso a caso poderemos, de seguida, retirar algumas conclusões pertinentes. Foram comparados os níveis de competências em Janeiro e os níveis de competências em Maio (final da intervenção), dando-se para cada competência os indicadores “sempre” (significando que o aluno realiza a tarefa sempre sem dificuldade), “por vezes” (significando que na maioria das vezes o aluno executa a tarefa, embora com algumas dificuldades, necessitando de ajuda por parte do professor),

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

“raramente” (significando que o aluno raramente executa a tarefa e, quando executa, fá-lo sempre com a ajuda do professor) e, por fim, “nunca” (significando que o aluno nunca executa a tarefa, não se esforçando por tentar superar as suas dificuldades).

A aluna CM revelou uma evolução significativa no que respeita à elaboração de sínteses esquemáticas e ainda no que respeita à capacidade de apresentar um trabalho diante de um grupo, seguindo as regras aprendidas. A aluna CR, evidenciando relativa facilidade na leitura e compreensão textual, revelou evolução significativa na leitura concentrada de textos (sem distrações) e ainda na apresentação oral de ideias. A aluna E revelou uma maior evolução na leitura concentrada de textos simples e complexos, dado que já revelava um certo à-vontade no que respeita às outras competências, embora executando as tarefas com ajuda do professor. O aluno M revelou grandes dificuldades em algumas competências, nomeadamente na leitura de textos mais complexos, compreensão de ideias e apresentação de trabalhos diante de um grupo; todavia, demonstrou alguma evolução no que respeita à leitura de textos simples, compreensão de ideias nucleares e apresentação oral de ideias, mas sempre com a ajuda do professor. O aluno P revelou uma significativa evolução na leitura compreensiva de textos e ainda na apresentação oral, quer de ideias, quer de trabalhos. O aluno J, possuindo relativa facilidade na leitura compreensiva de textos, demonstrou evoluir na técnica do sublinhado e na apresentação oral de ideias e trabalhos, em que demonstrou competências para o fazer sem dificuldades. O aluno R foi, talvez, o aluno que menos evoluiu, em parte, pela sua atitude relativamente às tarefas, que se pautou pela falta de empenho e interesse. Todavia, demonstrou alguma evolução na leitura compreensiva de textos, embora executasse estas tarefas após muita insistência do professor. A aluna V mostrou evolução na leitura compreensiva de textos, embora com grandes dificuldades de concentração na tarefa; mostrou adquirir mais facilidade na técnica do sublinhado e na elaboração de sínteses esquemáticas, embora sempre com a ajuda do

professor. A aluna S demonstrou significativa evolução em praticamente todas as competências, dado que se empenhou em superar as suas dificuldades. Finalmente, a aluna JR mostrou evoluir na leitura compreensiva de textos, na técnica do sublinhado e na elaboração de sínteses esquemáticas; no que respeita à apresentação de ideias e trabalhos, a aluna executou as tarefas pedidas mas sempre com a ajuda do professor. De um modo global, pode dizer-se que todos os alunos apresentaram evolução nas competências inerentes a métodos e hábitos de trabalho, o que se revelou de extrema importância para o percurso escolar de cada um.

No presente projecto de intervenção houve lugar, para além da aquisição de métodos e hábitos de estudo, para actividades nas quais os alunos pudessem trabalhar em determinados valores de cidadania, importantes também para o seu percurso escolar e para a própria visão da importância da escola. As actividades visadas nos quadros 4, 5 e 6 tiveram como principais objectivos reflectir acerca de preconceitos próprios, estereótipos e potenciais atitudes etnocêntricas, desenvolver atitudes de respeito e zelo pelas crianças, pela Terceira Idade e pelas pessoas com deficiência e estimular a cooperação e os valores da vida em grupo. Pode dizer-se que todos os alunos tomaram consciência de que a vida em sociedade tem determinadas vicissitudes e de que a socialização é um processo complexo, que necessita ser pautado pelos valores da tolerância e do respeito. Os alunos adquiriram competências para trabalhar em grupo e respeitar a opinião alheia, ainda que, no final da intervenção, não o fizessem ainda de um modo absolutamente espontâneo. Mas abriu-se caminho para uma efectiva mudança de atitude. A visualização de filmes e documentários sobre crianças, idosos e pessoas com deficiência permitiu abrir o debate e sensibilizar para as diferenças, facto importante dado que os alunos se encontram num curso de apoio à família e à comunidade. A visualização do filme “A Turma” permitiu uma importante reflexão acerca do papel da escola e das relações que aí se estabelecem. Todos os alunos participaram no debate e identificaram comportamentos adequados e inadequados. De realçar de que, mesmo nestas actividades, foram sempre

trabalhadas as competências chave deste projecto de intervenção, a saber, a aquisição de métodos e hábitos de trabalho.

A actividade apresentada no quadro 7 e anexo 1, dinâmica de grupo, teve como principais objectivos promover a resolução responsável e implicada dos conflitos, identificar a comunicação enquanto processo complexo e multidimensional, saber expressar-se oralmente, diante de um grupo, saber debater ideias com um grupo, retirando daí uma conclusão válida. Revelou-se uma actividade extremamente positiva na medida em que todos os alunos se revelaram activos no trabalho de grupo, debatendo ideias e chegando a acordo; de igual modo, na apresentação do resultado do trabalho, mais de metade da turma revelou estar suficientemente apta a participar num debate, apresentando ideias de um modo claro e conciso.

A actividade indicada no quadro 8 teve como principais objectivos mobilizar os alunos na identificação das tarefas associadas à conclusão do curso e à transição para o mundo do trabalho ou prosseguimento de estudos e consciencializar os alunos para as temáticas do (des)emprego, formação e qualificação. Apenas estiveram presentes na actividade oito dos dez alunos. A actividade revelou-se muito produtiva, dado que todos os alunos se mostraram interessados nas apresentações das histórias de vida dos adultos e na diversidade das mesmas. Quando falamos em alunos em situação de risco de exclusão social e escolar, é fundamental que os mesmos adquiram consciência daquilo que envolve a conclusão de um curso e da possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Revelou-se ainda pertinente a chamada de atenção para a importância da escolarização na obtenção de um emprego e na realização pessoal. De realçar que todos os alunos identificaram aspectos positivos e menos positivos nas apresentações dos trabalhos, revelando já um conhecimento do modo adequado de apresentação de um trabalho a um auditório.

Os apêndices 19 e 20 apresentam um questionário realizado aos alunos no final da intervenção, tendo por base a reflexão sobre alguns comportamentos/attitudes em sala de aula e ainda a postura perante a escola. Assim, no que respeita ao estar atento nas aulas, trinta por cento dos alunos indicam estar atentos em todas as aulas, enquanto setenta por cento admitem estar atentos apenas quando os conteúdos lhes interessam; todos os alunos discordaram da afirmação “raramente estou atento nas aulas porque não gosto de estar na escola”. Metade dos alunos revela distrair-se com facilidade e só quarenta por cento concorda com a afirmação “é raro distrair-me”. Setenta por cento dos alunos admite que, sempre que há oportunidade, conversam com os colegas durante a aula e apenas trinta por cento concordam com o facto de o teor destas conversas ser sobre assuntos abordados na aula. No que respeita a acatar as ordens do professor, metade dos alunos refere obedecer na maioria das vezes às ordens proferidas pelo professor e todos os alunos discordam da afirmação “nunca faço o que o professor diz”. No que respeita ao empenho nas tarefas de aula, setenta por cento dos alunos afirma que normalmente há empenho nas tarefas e todos os alunos discordam da afirmação “nunca me empenho nas tarefas de aula porque nunca me interessam. Relativamente aos trabalhos de grupo, setenta por cento dos alunos concorda com o facto de trabalharem tanto como os colegas de grupo mas cinquenta por cento admitem tentar ficar com as tarefas mais fáceis; apenas um aluno concordou com a afirmação “nos trabalhos de grupo quanto menos fizer melhor”. Todos os alunos concordaram com a afirmação “tenho gosto em ter a melhor nota possível no final do período e todos discordaram da afirmação “não me interessam as notas escolares”. No que respeita à agressividade, trinta por cento dos alunos admite já ter sido agressivo para com colegas e professores, mas nenhum se considera uma pessoa agressiva por natureza. Cinquenta por cento dos alunos afirma cumprir as regras básicas de postura em sala de aula e nenhum aluno concorda com a afirmação “nunca cumpro as regras básicas de postura em sala de aula. Por fim, todos os alunos manifestam interesse em estar na escola e estudar e nenhum concorda com a afirmação “estou na escola porque não tenho mais onde estar”.

Finalmente, elaborou-se uma avaliação da apresentação da Prova de Avaliação Final de curso (apêndice 21), dado que se considerou que esta prova foi o colmatar do próprio curso. Os alunos apresentaram a prova após o estágio que realizaram, a maioria em lares de terceira idade. De referir que dois alunos não realizaram estágio devido a questões de classificação nas disciplinas técnicas e dois alunos desistiram do estágio devido a problemas de foro pessoal. Assim seis alunos fizeram a sua apresentação e foram avaliados pelos seguintes itens: apresentação da sua pessoa e do tema, existência de suporte de apresentação (exemplo PowerPoint), clareza e pertinência do suporte de apresentação utilizado, clareza de expressão e fluidez do discurso, referência a exemplos ilustrativos, conclusão da apresentação, postura vocal e corporal e segurança nas respostas dadas às questões colocadas pelo júri. Pode dizer-se que todos os alunos foram bem sucedidos nas apresentações revelando uma aquisição das regras básicas de apresentação de trabalhos, havendo maior dificuldade no item respeitante à postura vocal e corporal.

Recuperando alguns autores mencionados na fundamentação teórica (capítulo I da presente dissertação), poderemos dizer que a aprendizagem é um processo complexo e intrincado, no qual estão sempre presentes inúmeros factores, internos e externos. De acordo com Vygotsky a cultura e o contexto social acompanham o desenvolvimento do sujeito, intervindo relevantemente no processo de ensino-aprendizagem. De facto, em turmas de Percursos Curriculares Alternativos não podemos nunca desligar-nos daquilo que é a história pessoal dos alunos e do nível de motivação que apresentam. Cabe ao professor a ajuda activa e significativa, construindo os alicerces da aprendizagem. Todas as tarefas realizadas na presente intervenção foram orientadas neste sentido, para que os alunos sentissem apoio por parte do professor e um efectivo fio condutor – para quê a realização da tarefa e quais os objectivos a cumprir. A relação social que se estabelece entre professor e aluno assume primordial importância em todo este processo e pensa-se que esta relação foi bem conseguida na intervenção que se fez. Ainda referindo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Vygotsky, salienta-se a necessidade de garantir um leque de actividades diversificadas, para que o processo de aprendizagem seja o mais possível ajustado a cada aluno e decorra dentro de uma linha de objectivos bem clarificada. Na intervenção realizada procurou-se diversificar tanto quanto possível as actividades, ajustando-as às características da turma e às suas necessidades mais prementes. Todos os alunos receberam bem as actividades, encontrando-lhes na maioria das vezes um sentido definido.

Segundo Jerome Bruner, todas as crianças nascem com desejo de aprender, só se mantendo se estiver aliado ao factor motivação. Todavia, verificamos que muitos alunos se perdem neste processo, ganhando até aversão pela escola. Como motivar alunos desmotivados? Quando se trabalha com turmas fortemente desmotivadas para praticamente todas as tarefas escolares, há que apelar à criatividade e àquilo que se considera que é viável em termos de desenvolvimento cognitivo e comportamental. Não deve considerar-se que os alunos aprendem todos da mesma forma, pelo que, de acordo com Bruner, há que respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Não podemos pensar que os alunos não aprendem de acordo com a sua situação, sendo eles o reflexo de características biológicas, familiares, pessoais, entre outras. De facto, todas as actividades pensadas para estes alunos centraram-se no desenvolvimento integral de cada um, privilegiando-se as actividades em grupo e as actividades onde pudessem aprender a expressar-se e assumir ideias.

Em turmas marcadas pela exclusão social e risco de abandono escolar a educação não pode nunca ser considerada como “bancária”, utilizando a expressão de Paulo Freire. Sendo assim, assumiu-se que a educação como prática da liberdade assentava em competências essenciais que se desejava que os alunos obtivessem, a saber, expressar ideias, assumir posições, apresentar trabalhos, trabalhar em grupo, desenvolver atitudes de respeito pelo outro e por determinados ideais e valores, aquisição de alguns hábitos de trabalho. No fundo, pretendia-se que o risco de abandono escolar diminuísse,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

através de um incremento de motivação nos alunos, fazendo-os compreender o seu lugar e o seu papel na escola e na sociedade. O cumprimento dos programas e currículos apenas “porque sim” é empobrecedor e, reportando a Freire, não faz sentido sobrecarregar os alunos com tarefas escolares as quais eles nunca cumprirão diligentemente, dado que não lhes encontram um sentido.

A escola freiriana assenta no estudo e trabalho, não existindo autoritarismo intelectual, no qual o professor é que sabe o que o aluno tem de aprender, quer essas aprendizagens façam sentido para o aluno ou não. Não se desvaloriza a importância do currículo, pois o mesmo deve existir; não obstante, o currículo tem de se ligar à realidade dos alunos, ao seu modo de aprendizagem e ao seu próprio percurso escolar. Foi isso que se pretendeu com as actividades desenvolvidas na intervenção e anteriormente descritas, adequar o currículo ao percurso destes alunos, trazendo-os da margem da exclusão para a margem da participação e integração.

Considerações finais

O presente projecto visou implementar alguns hábitos de trabalho e valores fundamentais de cidadania num grupo-turma pertencente a um Percurso Curricular Alternativo. Falamos de jovens em risco de exclusão social e escolar que viram no curso em que frequentam uma oportunidade para terminar o nono ano de escolaridade. A intervenção desenvolveu-se exclusivamente em contexto escolar, principalmente na disciplina leccionada pela mestrandia, disciplina de Psicologia. Certamente que se desejaria realizar mais actividades, todavia, o tempo disponível por semana não era muito, acrescentando o facto de que o horário dos alunos estava bastante preenchido. Assim, considera-se que as actividades seleccionadas foram as que a mestrandia considerou essenciais para atingir os objectivos propostos, nunca descurando os conteúdos programáticos da disciplina da sua responsabilidade.

De salientar a abertura da Equipa Pedagógica ao projecto, dado que todos os professores sempre contribuíram com informações e ideias, realizando-se algumas actividades interdisciplinares que se revestiram da maior importância.

Considera-se que a aquisição de hábitos e métodos de estudo e trabalho foi atingida com sucesso por seis alunos, dado que foram os que mostraram uma maior evolução desde o início da intervenção até ao final da intervenção, com a apresentação das Provas de Avaliação Final. Não se pode dizer que não houve evolução por parte dos quatro alunos que não realizaram estágio, dado que, em algumas competências, evidenciaram, de facto, melhorias significativas. As actividades seleccionadas para a aquisição de métodos e hábitos de estudo e trabalho incidiram, fundamentalmente, sobre trabalhos em grupo, leitura compreensiva de textos, técnica de sublinhado, construção de sínteses esquemáticas, apresentação de ideias por escrito e oralmente e ainda apresentação de trabalhos ao grupo-turma. Considerou-se que estas

actividades eram as que melhor se enquadravam no perfil da turma e as que poderiam levar os alunos a adquirir as competências necessárias.

A par do que foi anteriormente referido, pensou-se também na importância da aquisição de determinados valores de cidadania, fundamentais para que os alunos encarassem a escola sob outra perspectiva. Não nos podemos esquecer que estávamos perante alunos fortemente desmotivados, com baixa auto-estima e com problemas comportamentais. Assim, todas as actividades em que se proporcionou aos alunos a oportunidade de debater, resolver conflitos e divergência de opiniões, encarar a diferença como algo de enriquecedor e tomar contacto com outras realidades, contribuíram para um crescimento interior que se revelou frutífero no percurso escolar e, mais tarde, no estágio que efectuaram: de realçar que as instituições facultaram as melhores referências dos alunos, evidenciando a abertura para as mais variadas tarefas e o empenho com que as realizaram.

Será a educação nestes moldes inclusiva ou exclusiva? Se tivermos em consideração que os alunos em risco de abandono escolar muitas vezes são como que “empurrados” para Percursos Curriculares Alternativos, podemos dizer que são excluídos de alguma forma? Talvez sim, mas há que ter em conta que, dentro daquilo que são os Percursos Curriculares Alternativos, se se conseguir que alguns alunos tenham algum sucesso escolar e adquiram determinadas competências fundamentais, estaremos a incluir os alunos numa escola que respeita a diferença e luta por todos os alunos, de igual forma.

Cabe à escola o papel fundamental de educar para a cidadania e para a tolerância, e, se é certo que só a escola não muda a sociedade, também poderemos afirmar que sem a escola, a sociedade nunca poderá evoluir. Difícil talvez, mas não impossível. Muitas vezes, e costuma dizer-se popularmente, fecha-se uma porta e abrem-se várias janelas. Para muitos alunos em risco de exclusão, as portas fecham-se constantemente, só termos de mostrar que é possível a abertura de uma janela de esperança, como diria Paulo Freire, uma pedagogia da esperança.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asas Edições.
- Albarello,L; Digneffe,F; Hiernaux,J; Maroy,C & Ruquoy,P (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas, in *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos na Escola Inclusiva, in *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos* (relato de um seminário realizado em 11/12/1998), Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, pp. 123-126.
- Beane, J. (2000). “O que é um currículo coerente?”. In José Augusto Pacheco, org., *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora
- Bell,J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan,R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Caliman, G. (2006). *Estudantes em situação de risco e prevenção*. Ensaio: avaliação política pública educacional. Rio de Janeiro, vol. 14, nº 52, pp. 383-396.
- Capucha,L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Inclusivas Especiais*, Porto: Porto Editora.

- Costa, A. B. (2008). *Um olhar sobre a pobreza, vulnerabilidade e exclusão social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos, in *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos* (relato de um seminário realizado em 11/12/1998), Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, pp. 27-36.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: INIC.
- Fino, C. N. (2001) Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 14, número 2, pp. 273-291.
- Fonseca, A. (1998). *As comissões de protecção: caminhos a percorrer na promoção da cidadania das crianças e dos jovens*. Intervenção Social, número 17/18.
- Fonseca, V. (2004). Exclusão escolar como processo de exclusão social: algumas reflexões sociológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. *Revista Infância e Juventude*, número 3.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Goffman, E. (1988) *Estigma*. Brasil: Livros técnicos e científicos editora.
- Guerra, I. C. (2000) *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - o planeamento em ciencias sociais*. Cascais: Principia.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*, Universidade Aberta, Lisboa, pp. 17-42.

- Magalhães, Calvet (2006) Direito à educação. *Revista Lusófona de Educação*, número 8, p.167-181.
- Moniz, L. L. (2008) *Não sei se sou diferente...* Lisboa: Livros Horizonte.
- 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, v. 19, nº 72, pp. 485-508.
- Pavan, R. (2010) Currículo e Multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp. 125-135.
- Pedroso, J. (1998). *Direito de menores, um direito social?* Porto: Editora Cosmo.
- Piaget, J. (1999) *Pedagogia*, Instituto Piaget.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento de Educação Básica).
- Roldão, M. (2008). Ensinar em Turmas PIEF – Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho. Programa para a prevenção e eliminação da exploração do trabalho infantil.
- Reboul, O.(1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto Editora, Porto.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, volume 8, pp. 63-83.
- Schilling, F. & Miyashiro, S. (2008). Como Incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na actualidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 34, nº 2, pp. 243-254.
- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas, *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.

- Slavin, R. E.; Karweit, N. L.; Madden, N. A. (Org) (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston, Allyn and Bacon.
- Sousa, O. (2008) Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. *Revista Lusófona de Educação*, número 11, pp. 105-112.
- Stake, R. E. (1995) *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Vigotsky, L. S. (2005) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Diversos editores.
- Xiberras, M. (1996) *As teorias da exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Programa da Disciplina de Psicologia - Ensino Básico (2006). Direcção Geral de Formação Vocacional, Ministério da Educação.

Referências electrónicas

- Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, por Paola Gentile e Roberta Bencini - http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html, acesso em 10 de Novembro de 2009.

Legislação

Decreto-Lei número 323-E/2000 de 20 de Dezembro. Diário da República número 292/2000 –I Série A. (regulamenta a Lei Tutelar Educativa)

Decreto Lei número 332 –B/2000 de 30 de Dezembro. Diário da República número 300/2000 – I série A. (regulamenta a Lei de Crianças e Jovens em perigo)

Lei número 147/99 de 1 de Setembro. Diário da República número 204/99 –I série A (Lei de Protecção de Crianças e Jovens).

Despacho conjunto 453/2004, de 27 de Julho. Diário da República número 175, II série. (regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Dupla Certificação).

Índice de Apêndices

Apêndice I - Planificação da recolha de dados

Apêndice II – Questionário realizado à Equipa Pedagógica

Apêndice III – Questionário realizado à turma

Apêndice IV – Guião de entrevista à Directora de Curso

Apêndice V – Protocolo de entrevista à Directora de Curso

Apêndice VI – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à Directora de Curso

Apêndice VII – Observação Naturalista

Apêndice VIII – Observação Naturalista

Apêndice IX - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice X - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XI - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XII - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XIII - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XIV - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XV - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XVI - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XVII - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XVIII - Registo de competências dos alunos: métodos de trabalho

Apêndice XIX- Questionário realizado aos alunos (reflexão sobre comportamentos/attitudes em sala de aula e postura perante a escola).

Apêndice XX - Análise dos dados do questionário realizado aos alunos (reflexão sobre comportamentos/attitudes em sala de aula e postura perante a escola).

Apêndice XXI - Análise da apresentação das Provas de Avaliação Final

Apêndice XXII – Quadro de observação de traços de personalidade

Apêndice XXIII – Quadro de aferição de traços de expectativas escolares

Índice de anexos

Anexo I – Jogo pedagógico: tomada de posição