

A construção de uma Escola para Todos: direito à educação, direito à diferença - um estudo num Agrupamento de Escolas

Alzira do Espírito Santo Fernandes Oliveira Costa

*Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por
Professor Doutor Henrique Ferreira
Mestre Graça Santos

**Bragança
2011**

Agradecimentos

O mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste projecto.

À minha família: pela disponibilidade e paciência, dando-me o tempo e o estado de espírito necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador Professor Doutor Henrique Ferreira pela constante disponibilidade, sugestões e incentivos, que, em muito contribuíram para a realização desta investigação.

À minha coorientadora Professora Mestre Graça Santos, pelas sugestões com vista à melhoria deste trabalho.

Aos meus colegas de escola que participaram neste de trabalho de forma altruísta e que se manifestaram sempre disponíveis.

À direcção da escola que me proporcionou condições de trabalho.

Obrigada a todos.

“aprender a viver com a diferença pode ser difícil, no entanto, quando o fazemos, abrem-se possibilidades de grande valor”

Ainscow (2001: 17)

Resumo

No presente trabalho, apresentamos um estudo de caso, levado a efeito num agrupamento de escolas da Terra Fria Transmontana (o Agrupamento ALFA), identificando as dificuldades vividas pelos professores para encontrarem respostas adequadas à diversidade de alunos no âmbito de uma Escola para Todos.

Na vertente teórica, analisamos as políticas educativas, no que respeita à construção da *Escola para Todos*, através dos apoios educativos e especiais para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais, minorias étnicas, alunos provenientes de outras nacionalidades e, ainda, através de medidas diversificação e diferenciação curricular, em geral. Em síntese, analisamos o confronto entre uma cultura da homogeneidade com uma cultura de heterogeneidade, própria da actual diversidade de públicos (de culturas, de etnias, de civilizações e de problemas, na Escola)

A vertente empírica baseou-se: 1) num inquérito a todos os professores do Agrupamento; 2) num inquérito a todos os professores do Conselho de Turma do grupo-turma em estudo; 3) numa entrevista à Directora de Turma; 4) na análise documental do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola, do Plano Anual de actividades, do Projecto Curricular da Turma em estudo, do Projecto Educativo Individual de alguns alunos; e, 5) dos Relatórios e das Actas do Conselho de Turma do grupo-turma, referentes ao ano lectivo de 2010/2011.

Através da análise das respostas a estes instrumentos de recolha de dados, descrevemos, por quadros e gráficos, alguns aspectos da actuação dos professores e das suas ideias, e, ainda, dos obstáculos/constrangimentos e das necessidades por eles sentidas, no processo da diferenciação curricular e pedagógica. A análise do modo como os professores do Agrupamento ALFA promoveram estratégias de diferenciação face aos seus diferentes alunos foi feita através de questionários de uma entrevista e dos documentos orientadores do processo curricular do grupo-turma.

Como resultado do estudo realizado, depreendemos que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios à direcção dos agrupamentos e aos professores, com vista à transformação da escola de massas e de públicos heterogéneos numa escola de sucesso para todos;

Depreendemos também que os professores e a direcção revelam uma atitude abertamente favorável às questões referentes à diferença e à escola inclusiva.

Contudo no que diz respeito à formação contínua, os inquiridos considera que tem estado pouco atenta às questões da inclusão.

E ainda que é fundamental também envolver os pais/encarregados de educação no processo educativo.

Por fim, os dados obtidos ao longo do nosso percurso investigativo levam-nos portanto a afirmar, que a nível das percepções dos professores parece existir uma atitude claramente favorável à diferença, que nitidamente será facilitada com a ajuda de formação contínua.

Abstract

In this paper, we present a case study carried out in the Agrupamento de Escolas da Terra Fria Transmontana (the Agrupamento ARCO-ÍRIS), identifying the difficulties experienced by the teachers to find appropriated answers to the diversity of students that attend the school of the Agrupamento.

The study involves a theoretical and empirical aspect.

In the theoretical aspect we analysed the education policies with regard to the construction of a *School for All*, through social support to students in economic difficulty and the special educational support for students with learning difficulties, and special educational needs, ethnic minorities, students from other nationalities, and also through the diversification measures and curriculum differentiation in general.

In summary, we analysed the confrontation between a culture of homogeneity and a culture of heterogeneity proper of the current diversity of audiences (of cultures, of ethnic, civilizations, and problems at school.)

The empirical aspect was based on: 1) an inquiry of all teachers in the Agrupamento; 2) an inquiry of all teachers in the Conselho of Turma of the group-class in study; 3) an interview with the Diretora of Turma; 4) documental analysis of the Projeto Educativo, the Projeto Curricular of Escola, the Plano Anual Atividades, the Projeto Curricular of Turma in study, Projeto Educativo Individual of some students, and 5) Reports and minutes of the Conselho of Turma of the group-class, related to the school year of 2010/2011.

Through analyses of the answers to these instruments of data collection, we describe by tables and charts, some aspects of the performance of teachers and their ideas and also the obstacles/constrains and the needs felt by them in the process of differentiation curricular and pedagogic.

The analysis how teachers of the Agrupamento ALFA promoted differentiation strategies to meet their different students, was done through interview questionnaires and documents guiding the process of the group-class curriculum.

As result of the study accomplished, we conclude that educational policies and curricula launch today a set of challenges to the Direction of the Agrupamento and teachers for the transformation of school masses and heterogeneous public in a school with success for all.

Teachers and Direction, show a positive and openly attitude to issues referred to inclusion and to the inclusive school.

However, in what concerns to the continuous training, the respondents considered that has been paid less attention to issues of inclusion. It is also essential to involve parents/carers in the educational process.

Finally, the data obtained throughout our investigative lead us therefore to say that the level of teachers' perceptions seem to be a clearly positive attitude to inclusion, which obviously, will be facilitated with the help of continuous training.

ÍNDICE

Índice geral	V
Introdução	1
1. Contextualização do estudo.....	1
2. Objectivos do estudo.....	3
3. Problema e questões de investigação/intervenção.....	3
4. Justificação do estudo (o confronto de uma cultura pedagógica da homogeneidade com a diversidade de públicos na escola)	4
5. Natureza do estudo e abordagem metodológica	7
6. Enquadramento do estudo no contexto da Administração Educacional	9
7. Organização do Trabalho de Projecto	12
Capítulo I: Enquadramento teórico	13
1. O percurso histórico, desde 1956 até à actualidade	13
2. Diversificação curricular, diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.....	17
2.1. Diversificação curricular.....	17
2.2. Diferenciação curricular.....	20
2.2.3. Diferenciação pedagógica.....	24
2.2.4. Diversificação da oferta educativa/formativa existente no Agrupamento Arco-íris.....	29
2.2.4.1. Educação Especial.....	29
2.2.4.2. Alfabetização de Adultos.....	31
2.2.4.3. Novas Oportunidades – Cursos EFA.....	33
2.2.4.4. Cursos CEF.....	34
2.2.4.5. Português para Estrangeiros.....	34
Capítulo II	
Estratégias de construção da Escola para Todos no Agrupamento ALFA	32
1. O Agrupamento.....	32
2. Caracterização do AE (Contexto sócio-geográfico).....	36
3. As políticas educativas do Agrupamento Arco Íris com vista ao cumprimento do programa Escola para Todos.....	39
3.1. PEA.....	39
3.2. PAA.....	43
3.3. PCA.....	44
3.4. RIA.....	45
4. Apresentação e análise do inquérito aos professores do agrupamento.....	47
4.1. Características sócio-demográficas da amostra.....	48
4.2. Resultados obtidos para as questões relativas a aluno de etnia cigana.....	50
4.3. Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de NEE.....	52
4.4. Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de Português para Estrangeiros.....	55
4.5. Resultados obtidos para as questões relativas a alunos CEF.....	56
4.6. Resultados obtidos para as questões relativas a formandos de Cursos EFA.....	58

4.7. Resultados obtidos para as questões relativas a formandos de Alfabetização de adultos.....	60
4.8. Resultados obtidos para as questões globais.....	62

Capítulo III

1. Análise da organização e práticas educativas na Turma.....	64
1. 1. O Projecto curricular de Turma.....	64
2. Projecto curricular de Turma da Turma ALFA.....	67
2.2. Análise dos inquéritos aos professores da turma.....	68
2.2.1. Características sócio-demográficas da amostra dos professores da turma.....	69
2.2.2. Resultados obtidos para as questões relativas do questionário para os Professores da turma....	70
3. Directora de Turma.....	75
3.1. Professores da Educação Especial.....	78
3.2. Professora de Português para Alunos Estrangeiros.....	79
4. Triangulação dos dados para verificar a coerência.....	79

Capítulo IV

Discussão dos resultados e Conclusão.....	85
1. Síntese dos resultados da investigação.....	85
1.1. Considerações finais.....	87
1.2. Limitações do estudo e indicações para estudos posteriores.....	91
Referências bibliográficas.....	93
Legislação.....	101

Índice de tabelas

Tabela 1 – Características sócio-demográficas da amostra.....	49
Tabela 2 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de etnia cigana.....	51
Tabela 3 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos com NEE.....	54
Tabela 4 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de português para Estrangeiros...	56
Tabela 5 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de Cursos CEF.....	58
Tabela 6 – Resultados obtidos para as questões relativas a formandos de Cursos EFA.....	60
Tabela 7 – Resultados obtidos para as questões relativas a Alfabetização de Adultos.....	61
Tabela 8 – Resultados globais obtidos para todos os grupos analisado.....	63
Tabela 9 – Resultados obtidos para as questões globais.....	64
Tabela 10–Características sócio-demográficas da amostra dos Professores da Turma.....	69
Tabela 11 –Resultados obtidos para as questões do questionário para Professores da Turma.....	70
Tabela 12–Resultados obtidos para as questões do questionário para Professores da Turma Categorias e Subcategorias.....	74
Tabela 13 – Características sócio-demográficas da Directora de turma.....	76
Tabela 14 – Comparação de dados para analisar a coerência/incoerência entre os interlocutores....	80
Tabela 15 – Principais aspectos comuns e principais aspectos diferenciadores.....	82
Tabela 16 – Plano de Intervenção.....	161

Índice de gráficos

Gráfico – 1 Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de etnia cigana.....	52
Gráfico – 2 Resultados obtidos para as questões relativas a alunos com NEE.....	55
Gráfico – 3 Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de portug. para estrangeiros.....	57
Gráfico – 4 Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de Cursos CEF.....	59
Gráfico – 5 Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de Cursos EFA.....	60
Gráfico – 6 Resultados obtidos para as questões relativas a formandos de Alfabetização de Adultos.....	62
Gráfico – 7 Resultados obtidos para as questões globais.....	65

Índice de anexos

Anexo I – Questionário aos Professores do Agrupamento.....	102
Anexo II – Questionário aos Professores da Turma.....	111
Anexo III – Entrevista à Directora de Turma.....	116
Anexo IV – Tabela 1: Respostas dos 14 Professores da Turma às questões abertas do inquérito.....	124
Anexo V – Projecto Curricular de Turma (PCT).....	127
Anexo VI – Relatório Individual de um aluno de NEE e Relatório Individual de uma aluna de PLNM	142
Anexo VII – Actas do Conselho de Turma.....	147
Anexo VIII – Plano de intervenção.....	159
Anexo IX – Avaliação do Coordenador dos Directores de turma.....	165
Anexo X– Avaliação da especialista em Ciências da Educação.....	168

Siglas

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos
CEF – Curso de Educação e Formação
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico
CP – Cursos Profissionais
CRSE – Comissão de reforma do Sistema Educativo
CNO – Centro Novas Oportunidades
CCAD – Comissão da Coordenação da Avaliação de Desempenho
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DT – Director de Turma
EE – Educação Especial
EFA – Educação e Formação de Adultos
EPE – Ensino de Português para estrangeiros
IMC – Índice de Massa Corporal
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económicos
PAA – Plano Anual de Agrupamento
PCA – Projecto Curricular do Agrupamento
PEA – Projecto Educativo do Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PIT – Plano Individual de Transição
PLNM – Português Língua não Materna
QA – Quadro de Agrupamento
QERC – Quadro Europeu Comum de Referência
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
RI – Regulamento Interno
RVCC– Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Introdução

Na introdução irá ser feita a contextualização geral do estudo. Serão apontadas algumas das características inerentes à sociedade actual e a necessidade sentida pela escola e pelos professores para dar resposta à diversidade de alunos que se encontra numa Escola para Todos.

É também apresentado o problema subjacente a este trabalho bem como as proposições conducentes à apresentação de resultados. São referidos os instrumentos de recolha de dados e os passos dados para chegar à consecução deste trabalho.

1. Contextualização do estudo

Apesar das políticas da construção da *Escola para Todos* e da *Escola Inclusiva* terem já duas décadas e, no caso da primeira, três décadas, vários estudos apontam para o deficiente cumprimento destes dois programas e, sobretudo, para um excesso de insucesso e de abandono escolar, mau grado termos assistido, nos últimos dez anos, à progressiva redução de ambos.

Não sendo nova, a problemática da escola para todos é bastante actual, em face das alterações que se têm vindo a verificar no sistema educativo.

A essa actualidade vai a nossa escolha da problemática buscar a pertinência do presente Trabalho de Projecto.

Com a Escola para Todos, ideia e objectivo intensamente divulgados e debatidos, pretende-se, essencialmente, que nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula - enquanto espaços educadores - sejam criados, concebidos e geridos recursos, condições e estratégias passíveis de dar uma resposta adequada a todos os alunos e à sua diversidade em termos de etnia, cultura, ritmos de aprendizagem e necessidades educativas específicas.

Esta preocupação com os ideais da educação universal e da inclusão faz, actualmente, todo o sentido na medida em que continua a verificar-se, um pouco por todo o lado, a exclusão social de muitas pessoas, por diferentes razões, nomeadamente, económicas, linguísticas, culturais ou étnicas.

Paralelamente, existem, também, muitas crianças que, ingressando no sistema educativo, recebem, neste, uma educação não totalmente de acordo com as suas necessidades, situação que irá contribuir para que a realização dos seus projectos de vida aconteça a um nível inferior ao que provavelmente aconteceria com um tipo de atendimento pedagógico mais adequado.

Assim, entendeu-se ser de relevante pertinência abordar, de modo teórico e empírico, a problemática em questão e a sua concretização numa turma.

Sendo, então, a exclusão social uma realidade incontornável, compreende-se que uma prioridade da UNESCO consista, precisamente, em promover e aconselhar dinâmicas de modificação nos sistemas educativos do maior número possível de países, de modo a poderem garantir uma maior equidade e uma mais efectiva igualdade de oportunidades às crianças, jovens e adultos no domínio da educação.

A realização da Conferência de Salamanca, em 1994, – a qual contou com a presença de mais de uma centena de países – é um testemunho desse esforço da UNESCO. Mediante este processo, tenta-se transformar as escolas, gradualmente, em verdadeiros instrumentos de inclusão socioeducativa que preparem as novas gerações para uma vivência de plena participação social e subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença. Tal, porém, só será possível quando a escola conseguir disponibilizar uma educação de qualidade para todos e não apenas, para alguns.

Sabemos que a mudança na educação é sempre lenta, contudo à escola impõe-se que esteja preparada para desenvolver, “em todas” as crianças e jovens, capacidades e competências que os levem à sua realização pessoal, tornando-os cidadãos capazes de enfrentar o futuro em condições da máxima igualdade possível em termos de direitos e de capacidades.

Iniciando esta temática, surge a primeira questão: “ poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é? ” Esta pergunta é importante partindo da constatação das complicadas condições que as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão por qualquer outro motivo (género, deficiência, origem etnia, pobreza, etc.), encontram na nossa sociedade para poderem ter uma vida condigna.

A expressão educação inclusiva chama, assim, a atenção para a importância fundamental que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família. Caso contrário, poderá tornar-se um processo realmente inútil.

“Por que é que a escola se deve tornar mais inclusiva?” As respostas mais directas falarão da urgência que a escola tem de se adaptar a sociedades mais heterogéneas e mesmo

dos benefícios que advêm desta adaptação para um leque mais ampliado de alunos que estavam fora da escola, por abandono, por insucesso escolar ou outros motivos. A Sociedade terá muito a ganhar com isso.

Parafraseando Guerra (1996: 39), teremos o «rio das teorias e o mar das práticas», o que aplicado aqui, será o rio das políticas e o mar das práticas, restando saber o grau de sucesso destas relativamente às políticas.

Nestes termos, propusemo-nos estudar o modo como os professores de um Conselho de Turma do 8º ano (a Turma ALFA), designação fictícia, numa Escola Básica 1, 2, 3, de um Agrupamento de Escolas da Terra Fria Transmontana (o Agrupamento ARCO-ÍRIS) designação fictícia, puseram em prática as políticas educativas da Escola para Todos e da Escola Inclusiva para propormos um plano de intervenção para as situações que se revelassem práticas não consentâneas com aquelas políticas.

2. Objectivos do estudo

Os nossos objectivos foram os seguintes:

- 1) conhecer e descrever, as políticas educativas que têm sido desenvolvidas desde 1952 até à actualidade, com vista à transformação da escola de massas e de públicos heterogéneos numa escola de sucesso para todos.
- 2) analisar as dificuldades encontradas pelos professores para dar uma resposta eficaz e de qualidade aos problemas/necessidades identificados nas turmas.
- 3) analisar de que modo o Agrupamento ALFA, promoveu estratégias de diversificação e de diferenciação curricular e pedagógica face aos seus diferentes alunos, ao nível dos seus Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular da Turma em análise, Relatórios e Actas no ano lectivo de 2010/2011.
- 4) analisar de que modo um Conselho de uma Turma do 8º Ano adaptou, no Ano Lectivo 2010/2011, essas estratégias aos alunos do grupo-turma.

3. Problema e questões de investigação/ intervenção

Em conformidade com as intenções e com os objectivos antes enunciados, formulámos o nosso problema de investigação/ intervenção do seguinte modo:

Sendo objectivo fundamental das políticas educativas concretizar eficazmente a Escola para Todos e a Escola Inclusiva, de que modo essas políticas estão a ser realizadas na Turma Alfa, do Agrupamento Arco-íris; que lacunas/necessidades se identificam para se poderem suprimir e como fazê-lo?

Deste problema decorrem as seguintes **questões de investigação**:

1. a nível do quadro teórico:

- que políticas educativas têm sido desenvolvidas, no período democrático português, com vista à transformação da escola de massas e de públicos heterogéneos numa escola de sucesso para todos?
- que programas concretos têm sido propostos às escolas e aos professores para lidarem com a diversidade de públicos escolares e para construírem a igualdade perante a escola e perante a educação?
 - como se estruturam esses programas ao nível da sua implementação pelos professores?

2. a nível da análise empírica/ intervenção:

- de que modo o Agrupamento Alfa, promoveu estratégias de diversificação e de diferenciação face aos seus diferentes alunos, ao nível dos seus Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular da Turma em análise, Relatórios e Actas no ano lectivo de 2010/2011?
- de que modo o Conselho da Turma Alfa adaptou, no Ano Lectivo 2010/2011, essas estratégias aos alunos do grupo-turma.
- que dificuldades foram encontradas pelos professores para dar uma resposta eficaz e de qualidade aos problemas/necessidades identificados nos alunos da turma?
- que projecto desenvolver para melhorar a acção dos professores.

4. Justificação do estudo (o confronto de uma cultura pedagógica da homogeneidade com a diversidade de públicos na escola).

Se entendermos a diversidade humana como uma realidade que abrange diferenças ao nível cultural, social, económico, religioso, da cor da pele, de género, de cultura e de capacidades diferenciadas na área da autonomia, quer pessoal quer social, entre outras, a convivência desta diversidade não é um processo pacífico.

A sala de aula inclusiva é frequentada por alunos de diferentes etnias, nacionalidades, com dificuldades de aprendizagem, desordens de défice de atenção, problemas de comunicação e diferentes problemas sociais, emocionais e/ou problemas de saúde.

Cabe cada vez mais, à escola, dentro dos limites estabelecidos a nível nacional, definir as aprendizagens a patentear, assim como proporcionar as condições para o seu desenvolvimento ao longo do percurso escolar do aluno, seja qual for a problemática que ele apresente, de acordo com as finalidades educativas que se pretendam alcançar.

Ainscow (2001: 17) refere, a este propósito, que: (...)“aprender a viver com a diferença pode ser difícil. no entanto, quando o fazemos, abre-nos possibilidades de grande valor”(...).

Em contexto escolar, esta coexistência na diferença implica um esforço, uma intencionalidade e ajustes constantes.

No estudo publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE: 143) *Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*, concluiu-se, por exemplo que menos de 1/3 dos nossos jovens conseguem fazer os 12 anos de escolaridade sem reprovações, o que demonstra a necessidade de apoios para vencer as dificuldades de crianças e jovens.

Segundo Antunes (1995: 191)

“ Partindo de um conjunto de análises de natureza sociológica acerca da escolarização de massas, esboçam-se algumas reflexões que podem orientar um projecto de escola para todos. Defende-se que a concretização de tal projecto passa pelo confronto, ao nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas nas escolas, dos desafios e conflitos inerentes à definição (e responsabilização) da escola de massas como espaço de construção de cidadania e como lugar de encontro e confronto de culturas e (projectos de) comunidades.

As escolas que têm a capacidade de criar, de inovar nas práticas, de encontrar soluções para os seus problemas mais prementes são escolas com mérito”.

Seguindo esta linha de pensamento, mencionando Benavente (2001: 30)

(...) “ a oferta de diferentes opções educativas e formativas permite uma melhor orientação dos alunos, de acordo com as suas necessidades e expectativas: «Uma Escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objectivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. Possível, no entanto»”. (...)

A escola massificou-se, sem conceber estruturas ajustadas ao alargamento e renovação da sua população, para gerir os anseios de uma escola para todos.

Contudo segundo Lima (2009: 20)

“No exercício da sua autonomia, as escolas têm que poder desenvolver estratégias inovadoras de âmbito pedagógico, definir o tipo de estruturas pedagógicas intermédias e gerir de forma flexível os espaços, tempos, agrupamentos de alunos e apoios educativos, entre outros aspectos, garantindo o primado de critérios pedagógicos sobre quaisquer outros, no respeito pelo estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

A escola confrontada com alunos completamente distintos, mas conservando o modelo organizacional antigo, vem-se demonstrando impossibilitada de lidar com a função que lhe compete, acautelando que os alunos que a frequentam aprendam aquilo que a escola está socialmente incumbida de garantir como aprendizagem a adquirir através do currículo escolar. O currículo que é, seguramente, um dos aspectos principais, apresentando dificuldades na sua alteração, quando pretendemos efectuar modificações na escola, para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Segundo Pacheco (2008: 68)

(...)” as mudanças curriculares têm obedecido principalmente ao que se ensina, ao nível dos planos e programas, deixando-se, em lugar secundário, o que se pode aprender. O conhecimento escolar tem a tendência para a fragmentação dos conteúdos. À escola tudo se exige, tornando-se obrigatório pensá-la pelas dimensões que pode realizar com sucesso. A variedade de missões preconizadas para a escola, exigindo-se-lhe que cada vez mais responda a todo o tipo de formação de natureza pessoal e social, diminui-a socialmente quando é confrontada com os resultados escolares, pois o que tem interesse na discussão pública é a sua tarefa instrucional, na perspectiva do currículo *stricto sensu*.

Toda a mudança curricular é inconsequente, se não existir por parte dos alunos motivação e trabalho, aceitando que o que aprendem é útil para o seu desenvolvimento pessoal e social. (...) Ao impor padrões iguais para todos, o currículo origina a desmotivação dos alunos, pois nem todos se sentem motivados e preparados para uma “corrida” tão longa”.

O abandono escolar, a discriminação na escola, o absentismo, em resumo, o fracasso escolar exclui crianças e jovens e violam os seus direitos, o que se traduzirá em menos possibilidades quando adulto.

Seguindo esta linha de reflexão, citando (Rodrigues 2010: 2)

“O sucesso educativo de todos os alunos e a redução do abandono constituem o principal desafio das escolas e da política educativa. Não desistir de nenhum jovem, nem consentir que os jovens desistam de estudar, é uma responsabilidade que tem sido difícil de concretizar. Exige um esforço de valorização do estudo, do saber e do conhecimento, pelas famílias e pelos alunos. Exige a convicção de que todos podem aprender. Na resposta a

este desafio, a escola pública pode e deve fazer a diferença. Para isso são indispensáveis políticas públicas de educação orientadas para a promoção da equidade, da eficiência e da qualidade”.

5. Natureza do estudo, abordagem metodológica e fontes

Para a realização deste trabalho, utilizou-se uma metodologia essencialmente qualitativa, de carácter indutivo, embora sujeita, sempre que possível, a análise quantitativa.

A abordagem, baseou-se no “estudo de caso” pois segundo Yin (2005: 65). “O estudo de caso não implica nenhuma forma particular de recolha de dados. Implica sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões”.

O estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa no processo de recolha de dados. A aplicação de diferentes instrumentos permite não só a consecução de dados de diferentes tipos, mas ainda o cruzamento de diferentes dados.

Para este trabalho foram utilizadas as seguintes fontes de informação:

- inquérito (Anexo 1) aplicados /dirigidos a todos os docentes do Agrupamento tendo como tema o problema deste trabalho, os quais tiveram como finalidade a recolha de dados quantificáveis que pudessem responder às questões de investigação formuladas com vista à solução do problema. Os dados fornecidos pelos inquéritos foram tratados com o SPSS Statistics.
- inquérito (Anexo 2) aplicados /dirigidos a todos os docentes do Conselho de Turma da turma estudada. Os objectivos e o tratamento foram os já referenciados para os inquéritos anteriores.
- entrevista à Directora de Turma da Turma estudada (Anexo 3)
- análise documental do Projecto Educativo, do Projecto Curricular do Agrupamento, do Plano Anual de actividades do Agrupamento e do Projecto Curricular da Turma em análise, Projectos Educativos Individuais, Relatórios e Actas da turma estudada, referentes ao ano lectivo de 2010/2011. Destes documentos serão transcritas as informações mais relevantes que exemplifiquem de que modo o Agrupamento Alfa promoveu estratégias de diversificação e de diferenciação face aos seus diferentes alunos na tentativa de resolução dos problemas que existem numa **Escola para Todos**.

Yin (2005: 125) propõe três princípios a serem respeitados na recolha de dados:

- uso de várias fontes de evidência(...);
- construção de uma base (banco) de dados ao longo do estudo;
- manter o encadeamento das evidências.

Ainda segundo Yin (2005: 35),

“Existirá validade interna se as conclusões apresentadas correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo unicamente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador.”

Tentando compreender melhor a realidade, recorreremos também, neste projecto, à triangulação de dados.

Duarte (2009:17) cita Cox e Hassard, (2005) e ainda Kelle (2001) “como sendo dois dos autores que referem que a triangulação não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo”. A este propósito, Kelle (2001) salienta que, tendo em consideração a noção de complementaridade de métodos, quer a convergência quer a divergência de resultados são inúteis: para este autor, o que se pretende não é corroborar ou infirmar resultados com o recurso a diferentes métodos – o que indica que os diferentes métodos usados se referem ao mesmo aspecto do fenómeno investigado – mas, antes, produzir um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método”.

Segundo Almeida & Freire (2008: 45) o «”O estudo de caso” aponta para a observação de fenómenos relevantes ao nível da informação contida para discutir uma teoria ou contrapor teoria, para explorar uma hipótese ou uma metodologia em análise».

Ponte (1994: 1) considera que: “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Assim, tratando-se de um estudo de carácter qualitativo e quantitativo, vamos recolher dados em inquéritos, entrevista e análise documental.

Seguindo esta linha de pensamento, mencionando Coutinho & Chaves, referidos por Spínola (2009:21) evidenciam-se algumas características fundamentais desta abordagem metodológica: “ A investigação decorre em ambiente natural; o investigador recorre a várias fontes de dados e a métodos de recolha muito diferenciados: observações directas e indirectas, questionários, registos áudio, documentos”.

Ainda, segundo Gomes (1996) a finalidade da pesquisa consiste em reunir um conjunto de informações, com vista a obter uma visão global da situação do estudo. “os objectivos da metodologia do estudo de caso são explorar, descrever, explicar, avaliar e/ ou transformar”.

Assim segundo Bogdan e Biklen, (1994:134),

“a entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “ é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”

Como a nossa pretensão é avaliar o nível de dificuldades vividas pelos professores, para encontrarem respostas eficazes e de qualidade, para tão vasto leque de obstáculos e de necessidades que se encontram numa Escola para Todos, entende-se que esta metodologia é a mais adequada.

Todos os dados constituirão o suporte fundamental na análise e interpretação dos fenómenos.

Para a realização deste estudo foram dados os seguintes passos:

- 1) Apresentação do projecto à direcção do Agrupamento;
- 2) Aplicação dos inquéritos aos professores do Agrupamento;
- 3) Aplicação dos inquéritos aos professores da turma estudada;
- 4) Entrevista à directora de turma;
- 5) Análise documental (PE, PCA, PAA, RI, PCT, PEI's Relatórios e Actas)

6. Enquadramento do trabalho na Administração Educacional

As organizações são espaços de interacção social. Por esse motivo, as organizações estão em influência mútua tanto com o contexto macrossocial em que estão inseridas, quanto com os indivíduos que as compõem.

Assim com este trabalho pretendemos analisar como a escola Portuguesa responde à diversidade de públicos escolares a nível organizacional-curricular.

A Administração Pública, nela incluída a Administração Educativa, deve agir conforme as normas do Direito Constitucional, legal e legitimamente aprovado. Para isso, rege-se por leis e regulamentos.

As escolas são o centro das políticas educativas e são, ainda o centro da administração e gestão.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabeleceu no Art.º 73.º que todos têm acesso à educação.

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

De acordo com Carvalho Ferreira (1998: 98)

(...) As organizações são sistemas abertos, cuja sobrevivência histórica está cada vez mais dependente da sua capacidade de se adaptarem e de reagirem às contingências dessa realidade. (...) Por outro lado, essas mudanças traduziram-se em formas de acção individual e colectiva, em que a função sociocognitiva e reflexiva dos seres humanos no funcionamento das organizações se revelam cada vez mais importante (...).

As organizações circunscrevem-se numa área geográfica delimitada por contextos locais, regionais e nacionais, que as lança para a concorrência e competição.

Assim as organizações parecem-nos apresentar “planos” para ultrapassar as dificuldades recorrendo a métodos diversos para transpor os obstáculos.

Segundo Ferreira (2010:5),

(...)“O estudo das organizações é hoje de extrema importância pois a maior parte da nossa vida passa-se no interior delas ou relaciona-se com elas. O ser humano, isolado, não conseguiria nem resolver os seus problemas nem alcançar os seus objectivos (...)

(...)“A Administração Educativa é o conjunto de pessoas, estruturas e processos que organizam, administram, dirigem, executam e avaliam a realização dos deveres do Estado, através dos governos e respectivas administrações, de disponibilização da educação, a todos os níveis etários, aos cidadãos”(...).

Vivemos presentemente numa sociedade organizacional. A actividade social deixou de se limitar à família ao grupo de amigos e a outras formas espontâneas de aglomeração humana e passou a distinguir-se por procedimentos formalizados. Assim, podemos encontrar numa organização diversos elementos que a concretizam e que determinam as suas particularidades: as pessoas, as finalidades e objectivos, a estrutura, o poder e a autoridade, a tecnologia e a cultura.

O objectivo deste Projecto de Investigação é a escola, enquanto organização social específica da educação formal.

Debruçamo-nos essencialmente sobre o nível organizacional operacional e estudamos o processo no seu nível micro-organizacional (da turma – projecto curricular de turma) ainda que pressuponha relações com o nível meso-organizacional (Agrupamento- projecto educativo e projecto curricular) e com as políticas educativas da Administração Educativa (a

macro-organização do Ministério da Educação - normativos), no que respeita ao currículo e ao Programa da Escola para Todos.

Segundo Pires (1988: 2),

“A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e dar aulas a mais alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula. A escola sofreu, assim, transformações quantitativas: aumentou o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos acolhidos no sistema de ensino, aumentou o número de estabelecimentos escolares e o número de professores. Entretanto, na escola pós-primária manteve-se o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus, de acordo com a concepção de que a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites. A lógica do liceu para todos foi pois a resposta pedagógica à massificação escolar, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar. A constatação de que, na escola, “não há um, mas vários insucessos”.

De acordo com Formosinho e Machado (2008: 5),

“A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas”. (...)

Ainda segundo Formosinho e Machado

(...)“a sobrelotação da escola, a crescente degradação das instalações e das condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais e as crescentes exigências à escola e aos professores pelo sistema, que, entretanto, responde à diversidade da escola de massas com a homogeneização e com o discurso do super professor” .

A Administração Pública, nela incluída a Administração Educativa, deve agir conforme as normas do Direito Constitucional, legal e legitimamente aprovado. Para isso, rege-se por leis e regulamentos.

As escolas são o centro das políticas educativas e são, ainda o centro da administração e gestão.

Segundo Ferreira (2010: 4),

(...)” O conjunto das escolas, professores, planos curriculares, programas educativos, serviços escolares e serviços de apoio social que as escolas oferecem aos cidadãos - alunos e respectivas famílias designa-se por Sistema Educativo, conceito menos amplo que o de Administração Educativa, responsável pela organização daquele. Daí que o artigo segundo da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) considere tal sistema como «o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação».

Num dos trabalhos realizados no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), Formosinho, Fernandes & Lima (1988 a:145) fazem o diagnóstico das estruturas organizacionais da escola e referem alguns indicadores preocupantes:

- 1) As estruturas de gestão das escolas não têm já capacidade para responderem às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas (...)
- 2) As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo são consequência de diversos factores, nomeadamente “o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (...)
- 3) (...) Na LBSE reflecte-se, assim, a necessidade de a escola responder aos problemas que a “abertura” da escola de elites à escolarização das massas trouxe para o seu interior e que lhe eram alheios”.

Actualmente, no sistema educativo português, em relação à organização das escolas e aos processos de configuração e desenvolvimento do currículo, depreende-se que o trabalho colectivo é uma das condições essenciais.

Fullan e Hargreaves (2001: 71) referem que,

(...) “ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” e que “nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto”. Alertam, no entanto, que este trabalho conjunto, para acontecer numa verdadeira cultura de colaboração, “implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar”

7. Organização do Trabalho de Projecto

O presente trabalho encontra-se desenvolvido em quatro capítulos.

Na Introdução desenvolve-se a contextualização do estudo, os seus objectivos, o problema e questões de investigação/intervenção, a justificação do estudo, a natureza do estudo, a abordagem metodológica e o enquadramento do estudo no contexto da Administração Educacional.

No Capítulo I, faz-se o enquadramento teórico e uma breve resenha histórica das políticas educativas que têm sido desenvolvidas no que respeita aos programas Escola para Todos e Escola Inclusiva. Aborda-se os programas na perspectiva da universalização da educação escolar e na perspectiva da diversificação curricular, diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

No Capítulo II, desenvolvem-se as estratégias de construção da Escola para Todos no Agrupamento ARCO-ÍRIS a caracterização do Agrupamento de Escolas (AE) (Contexto sócio-geográfico, e as políticas educativas do Agrupamento com vista ao cumprimento do programa Escola para Todos. Apresenta-se a análise do inquérito aos professores do agrupamento.

No Capítulo III, faz-se análise da organização e práticas educativas na Turma.

No Capítulo IV, apresentam-se as principais conclusões do estudo, as limitações do estudo e indicações para estudos posteriores.

Finalmente, descreve-se o Plano de Intervenção, avaliado por um professor que também tem nas suas funções a Coordenação dos Directores de Turma e de uma especialista em Ciências da Educação.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1. O percurso histórico, desde 1956 até à actualidade: da homogeneidade à diferenciação

O repensar da escolaridade obrigatória ocorreu ainda entre 1956 e 1960, com o então ministro Leite Pinto e com a publicação, em 1956, do Decreto - Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956, que torna obrigatório o ensino primário de 4 anos para os rapazes e de 3 anos para as raparigas.

No portal, portugal.gov.pt, pode ler-se:

“As políticas de educação são feitas de um constante esforço de actualização de metas e elevação de expectativas. Foi esse dinamismo que levou a que, em 1960, se fixasse o objectivo de garantir quatro anos de escolaridade às crianças de ambos os sexos, entre os 6 e os 10 anos.”

Em 1964, avança-se para a obrigatoriedade e gratuidade dos seis anos de escolaridade em que o ensino primário passa a integrar dois ciclos, um “elementar”, de quatro anos, e um outro “complementar”, de dois anos, prolongamento natural do ciclo elementar. Porém, duas outras vias seriam criadas para o cumprimento deste Ciclo Complementar do Ensino Primário: a do Instituto dos Meios Áudio-Visuais do Ensino, em 1965, transformado

em Telescola, logo em 1967; e a da unificação do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e do 1º Ciclo do Ensino Liceal, a partir de 1968.

A década de 1970 será profícua, não só em termos de legislação, como na implementação de medidas educativas fundamentais para o sistema educativo português, pois com a revisão da Constituição em 1971, o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino.

Em 1972, O Ministro da Educação, José Veiga Simão, extinguiu o Ciclo Complementar do Ensino Primário, deixando apenas a Telescola, nas regiões mais isoladas, e o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Em 1973, a Lei 5/73, de 25/7, aprovou a II Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no Contexto do Estado Republicano e criou a Educação de Infância e alargou o ensino básico para oito anos, prolongado para nove logo em finais de 1974, já depois do golpe do «25 de Abril».

A não regulamentação daquela Lei e do Decreto-Lei de 1974 manteve a escolaridade obrigatória nos seis anos. E, mesmo o Regime Político saído do Golpe do «25 de Abril» manteve este regime de escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 4/78, de 4/1) até à aprovação da Lei de bases do Sistema Educativo (1986), que determinou o ensino básico, gratuito e universal, com a duração de nove anos, repartidos em três ciclos de ensino, para todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. Na verdade, em 2001, para adolescentes de 14 anos, apenas 97,37% haviam concluído o 1º ciclo, (Ferreira, 2004:41). Do mesmo modo, em crianças de 11 anos, apenas 79,4% concluíam o 1º Ciclo (*Idem: ibidem*). A situação agravava-se nos ciclos seguintes: em 2001, aos 14 anos, já 81,82% dos adolescentes concluíam o 2º ciclo; aos 16 anos, apenas 60,87% dos jovens concluíram o 3º ciclo; e, aos 21 anos, apenas 43,5% dos jovens concluíram o ensino secundário (*Idem: ibidem*)

Segundo Justino (2010: 55) “ Estes factos sugerem que o Estado não teve a capacidade de fazer cumprir essa obrigatoriedade, ou porque não dispunha de uma rede de escolas primárias suficientemente extensa e densa que facilitasse esse acesso – ou porque não dispunha da capacidade coerciva para fazer cumprir a lei.

As duas hipóteses explicativas são pertinentes. Porém, multiplicam-se os testemunhos, de que muitas escolas lutavam com a baixa frequência dos alunos, por os pais os retirarem muito antes de concluído o ciclo de ensino inicial. Eventualmente o problema não estava do lado da oferta de ensino, mas sim do lado da procura.

A necessidade de assegurar uma mão-de-obra doméstica que sustentasse diariamente as tarefas da lavoura, os trabalhos da oficina ou a própria guarda dos rebanhos era para a maioria das famílias algo mais importante .Daí a relativa ineficácia da escolaridade obrigatória face a um Portugal predominantemente rural, pobre e iletrado que se mantém até meados do século xx”.

Esta explicação da lenta e tardia escolarização primária é tanto mais pertinente quanto o mesmo tipo de problema se colocou aquando da adopção da escolaridade de nove anos (1986) ou que se coloca face à perspectiva de aumento para 12 anos (2009), assim como a generalização da Educação Pré-escolar gratuita para todas as crianças de 5 anos.

Num país com uma elevada taxa de pobreza e com uma das maiores desigualdades de distribuição do rendimento na Europa, é natural que seja o Estado a impor metas de escolarização e a exercer o seu poder de coerção para as fazer cumprir. Se assim não fosse, o atraso educativo, muito provavelmente, seria bem maior em relação aos restantes parceiros europeus. A razão é bem simples: a maioria dos portugueses, durante várias gerações, não reconheceu à educação nem o investimento nem a oportunidade de valorização pessoal e social dos seus filhos.

É justamente depois de 1986 que o insucesso escolar adquire o estatuto de problema educativo e social, quando a sua consequência principal – o abandono escolar – ficou à vista das famílias e do país.

Apesar de o insucesso estar em queda nos últimos anos, os números do passado recente constituem um legado que afectará o futuro dos jovens que, ao longo dos anos, abandonaram a escola.

Quando, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Ensino em 1986, se determina a escolaridade obrigatória de nove anos, seria difícil conhecer qual a proporção da população escolar que, estando em idade de frequentar a escolaridade obrigatória de seis anos, estava já fora do sistema de ensino por desistência e abandono.

Na sequência da LBSE, a “reforma curricular” de finais dos anos oitenta (Dec.-Lei nº 286/89, de 26 de Agosto) cria a Área-Escola, uma área curricular não disciplinar destinada a fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre os professores, na realização de projectos em comum, por iniciativa dos alunos.

Na sequência desta reforma curricular, formulam-se novos programas, determina-se que a avaliação seja formativa (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho) e introduzem-se mudanças relativas à diferenciação curricular, como as adaptações curriculares (Dec.-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto) e os currículos alternativos (Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho). A partir de 1996, este tempo de “reforma” deu lugar a um tempo de “inovação”, em que se inserem as mudanças curriculares – como a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada entre 1997 e 2001 – e que viriam a conduzir à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e Dec.-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro).

No ano escolar de 2001/2002 inicia-se a aplicação, a nível dos dois primeiros ciclos do ensino básico, de novos desenhos curriculares, na sequência da aprovação do Decreto-Lei nº

6/2001, de 18 de Janeiro. Este processo de reorganização curricular do ensino básico será progressivamente alargado, nos anos escolares subsequentes, aos vários anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico. Em articulação com este processo, iniciar-se-á, no ano escolar 2002/2003, a aplicação progressiva de novas orientações e de novos desenhos curriculares nos cursos gerais e nos cursos tecnológicos do ensino secundário, nos termos definidos pelo Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, que aprovou a revisão curricular do ensino secundário, entretanto suspensa em 1992 e retomada em 1994.

Completa-se, assim, um ciclo normativo de importância essencial para a vida organizacional e pedagógica das escolas. A questão da autonomia das escolas é retomada em 1998, com a publicação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, dando maior visibilidade à autonomia das escolas e à descentralização do poder.

Surge, em 2004, o Programa Novas Oportunidades

Este programa realiza-se tanto através dos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), como através dos cursos de Educação e Formação de Adultos, em contexto escolar ou fora dele: B1, (equivalência 1º ciclo), B2, (equivalência 2º ciclo), B3 (equivalência 3º ciclo), NS, (equivalência 12º ciclo).

Segundo Rodrigues (2009: 2)

“O combate ao insucesso escolar desenrola-se em duas frentes. A primeira localiza-se no interior do sistema de ensino, e a resposta passa por garantir a qualidade das aprendizagens e reduzir as assimetrias que impedem que todas as crianças tenham acesso aos recursos humanos e pedagógicos de qualidade.

No futuro, será necessário dar continuidade a estas medidas, avaliando os seus efeitos e melhorando a qualidade das intervenções. É fundamental, ao mesmo tempo, dar, mais autonomia e apoio às escolas para poderem conceber estratégias alternativas de combate ao insucesso que, progressivamente, substituam a retenção – solução habitual pouco eficaz – por intervenções pedagógicas preventivas que, desde cedo, oferecem oportunidades a todos de terem percursos escolares de sucesso.

Uma segunda frente de combate ao insucesso escolar centra-se no apoio às famílias, de forma a reduzir o impacto que as desigualdades de recursos económicos e culturais têm na sua aprendizagem e a melhorar o ambiente em que crescem as crianças e os jovens “(...)”.

Diz ainda a autora: “Quando hoje actualizamos a ambição que levou no passado a estender progressivamente a escolaridade obrigatória, e definimos o alargamento da escolaridade dos jovens até aos 18 anos de idade, considerámos prioritário aumentar o apoio às famílias na educação dos seus filhos”.

No Portal da Educação, através de Santos (2011), fazendo justiça à ex-Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, pode ler-se em título: «Taxa global de abandono escolar diminui mas aumentam casos em que os alunos deixam de estudar para equilibrar orçamento familiar».

E, no desenvolvimento do texto,

Uma forma recorrente de abandono escolar pode acentuar-se no próximo ano lectivo em Portugal. Recentemente, a agência Lusa deu conta que:

"um pouco por todo o País há alunos que querem ajudar os pais ou que deixaram pura e simplesmente de ter dinheiro para estudar". Este é um fenómeno que entre meados dos anos 1980 e 1990 era visto como normal, mas a necessidade de alfabetização de Portugal, já como país da União Europeia, e as políticas dos ministérios e secretarias de Estado de Educação conseguiram mudar grande parte da situação. Hoje, e ainda que não figure entre as estatísticas, por se tratar de um caso que só agora se vem reconhecendo e porque são exemplos pontuais dispersos por todo o País que não influenciam directamente a taxa de abandono escolar (que tem vindo a diminuir na sua globalidade), esta desistência por motivos financeiros parece ser uma realidade a ter em conta. Há até quem espere um crescimento do número de alunos que desistem de frequentar os estabelecimentos de ensino para ganhar um salário e com isso ajudar os pais na rotina económica. O EDUCARE.PT contactou diversos agentes educativos no sentido de perceber esta mesma realidade."

Mais recentemente, através do Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, foi instituído um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que vem substituir o modelo instaurado pelo Decreto-lei n.º 115-A/ 98, de 4 de Maio.

2. Diversificação curricular, diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

Ao nível das ofertas educativas, os programas mais importantes têm-se desenvolvido no âmbito da diversificação curricular, da diferenciação curricular e da diferenciação pedagógica. Analisaremos, de seguida, o conceito e sub-programas implementados no âmbito de cada um daqueles programas.

2.1. Diversificação Curricular

A igualdade de oportunidades educativas, não se limita a assegurar a igualdade de acesso à escola, mas acautelar oportunidades semelhantes de êxito.

“Ainda no ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projecto de *reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas.

O diagnóstico da situação apontava sérios problemas na escola básica, com uma evidente dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida.. Nos 2º e 3º ciclo, têm persistido elevadas taxas de insucesso e de abandono, com a conseqüente exclusão escolar e social, verificando-se uma grande dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos e a diversidade de situações.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária, os currículos alternativos e os cursos de educação-formação.”

A diversificação da oferta educativa, planos de recuperação, percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação, foi a forma encontrada para motivar os alunos a permanecerem na escola, concluindo uma formação que no caso dos CEF e CP, lhe conferisse uma certificação escolar e profissional.

De acordo com Pacheco (2008: 200),

“Utilizamos, neste caso, o conceito de diversificação curricular para designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação. A opção dos alunos por cursos orientados para o prosseguimento de estudos (e dentro destes os seus ramos de especialização) e por cursos profissionais é uma forma de diversificação curricular, presente também na escola quando os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de um currículo alternativo. A diversificação curricular consagra, nos espaços educacional e escolar, quer a noção de escolha de alunos, quer a temática do multiculturalismo, entroncando no conceito mais amplo de justiça curricular, isto é, a criação de currículos que não são verdadeiros guetos culturais.”

Ferreira (2004) acrescenta a estas orientações a de flexibilização e adaptação regional ou local do currículo.

“Seguindo estas concepções de diversificação curricular, a LBSE prevê diferentes vias vocacionais e modalidades regulares e especiais de educação para dar resposta às diferenças entre os diversos públicos escolares e entre as diferentes crianças e os diferentes alunos.

No que respeita às vias vocacionais, a LBSE prevê-as logo no 3º ciclo do ensino básico, pois «o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas» (alínea c do nº 1 do artº 8º), com a possibilidade de dividir o currículo em via geral, via artística e via profissionalizante, estendendo-as ao ensino secundário”.

Dado o carácter obrigatório da educação, até aos 15 anos, na oferta educativa/formativa de algumas escolas, como atrás referido, existem cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) para alunos em risco de abandono e insucesso escolar repetido no 2º ciclo do

ensino básico, desde que tenham pelo menos quinze anos. Estes cursos destinam-se a fornecer alguma formação escolar e profissional a tais alunos.”

No que respeita às modalidades especiais de educação, a LBSE prevê no seu artigo 19º (Modalidades especiais de educação escolar) vias diversificadas de cumprimento da escolaridade obrigatória, a saber: a educação especial, a formação profissional, a educação recorrente de adultos e a educação a distância, verificando-se que a formação profissional, enquanto via de cumprimento da escolaridade básica obrigatória, se tem diversificado em ofertas variadas de cursos, tais como CEF`s, CP`s, EFA`s, incrementadas, sobretudo, com o Programa Novas Oportunidades.

No âmbito da modalidade especial de educação, Educação Especial, foi criado, desde o Decreto-Lei 319/91, entretanto já revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, o programa dos currículos alternativos, modalidade de diversificação curricular com base na diferenciação de públicos escolares.

A Lei de Bases prevê ainda uma outra modalidade de diversificação curricular, baseada na diferenciação por território e por circunscrição administrativa mas restringe-a ao ensino secundário apesar de permitir a introdução de componentes regionais:

«4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.» (LBSE, nº 4 do artº 50).

A fim de dar cumprimento aos objectivos da diversificação e da diferenciação curricular previstos na LBSE, vários programas foram desencadeados. Logo em 1989, pelo Decreto-Lei nº 3/89, o Projecto Educativo de Escola e a Área Escola, substituída esta em 2001, pelo Decreto-Lei nº 6/2001, pela Área de Projecto. A partir de 1999, no âmbito da Reflexão Participada do Currículo é lançado o Programa Territorialização das Políticas Educativas pelo qual se pretendeu dar maior sentido prático à relação Escola-Comunidade&Território Educativo enquanto fonte de temáticas, problemáticas e ajustamentos curriculares.

O Decreto-Lei 319/91 introduziu o currículo alternativo, cognominado de Currículo específico individual pelo Decreto-Lei 3/2008. Este currículo substitui as competências definidas por cada nível de educação e ensino, pressupõe alterações significativas no currículo podendo traduzir-se em:

- introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno.
- inclusão de conteúdos que promovem a autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos

contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós – escolar.

Em 2004 surge o Programa Novas Oportunidades.

O Programa Novas Oportunidades realiza-se tanto através dos CRVCC's (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) como através dos cursos de formação para adultos, em contexto escolar ou fora dele.

Os cursos EFA, enquanto modelos inovadores na educação e qualificação de adultos, permitindo responder às necessidades específicas dos seus destinatários, tendo em conta as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram, revelam-se como o instrumento ideal para o adulto se dedicar ao seu enriquecimento, formação e valorização pessoal. É através deste espírito de solidariedade, combatendo as desigualdades sociais, que se poderão atenuar os défices de qualificação e certificação da população adulta. Tendo em conta a certificação que já possui poderá integrar um:

B1 (equivalência 1º ciclo), B2 (equivalência 2º ciclo), B3 (equivalência 3º ciclo), NS (equivalência 12º ciclo).

Estes cursos podem ter só certificação escolar ou certificação escolar e profissional.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são outra opção de formação que a Escola disponibiliza, a única para muitos jovens que não se revêem na variante do prosseguimento de estudos e que dá resposta a muitas das necessidades do mercado de trabalho. Porém, a sua implementação ainda carece de muito esforço, pois a atitude perante estes cursos ainda está longe de, na generalidade, ser vista como uma boa e valiosa opção de formação. Acresce um certo estigma perante estes alunos quanto à sua capacidade de aprendizagem, competências e comportamento. Não raramente surgem dificuldades de adaptação à metodologia e didáctica destes cursos.

2.2. Diferenciação curricular

Pretendemos agora apresentar o conceito de diferenciação curricular, a partir da premissa de Escola para Todos. Como centro de análise, evidenciam-se as políticas curriculares do contexto educacional português. A diferenciação curricular é um conceito que mostra, principalmente, modificações na didáctica e na avaliação.

A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa.

Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações.

Este processo requer uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatíveis com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes.

Pacheco (2008: 201) disse,

“A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressuposto que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.”

Contrariamente, Ferreira (2004: 40),

“coloca a ênfase da diferenciação curricular na linha do Decreto-Lei nº 319/91, alterado pelo Decreto-Lei nº 3/12008, entendendo-a como conjunto de adaptações e mudanças no interior do currículo comum, que possam permitir aos alunos realizar tal currículo com êxito e com diploma idêntico ao dos alunos ditos normais. Sintetizando, o autor referido coloca a questão nestes termos: como é que o mesmo currículo é disponibilizado a alunos diferentes e com necessidades educativas diferenciadas?”

O autor que vimos referindo, exemplifica o processo da diferenciação curricular pela análise do Decreto-Lei nº 319/91, concretizando-o nas adaptações curriculares, nas mudanças do regime de frequência e na dispensa de certas componentes curriculares. Em contrapartida, entende os currículos alternativos como forma de diversificação curricular.

Fazendo a analogia com o Decreto-Lei nº 3/2008, teremos o Plano Educativo Individual como estratégia de adaptação curricular e o Currículo Específico Individual como estratégia de diversificação curricular.

Relativamente aos alunos com NEE, o Decreto – Lei 3/2008, define os apoios especializados visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas e acentuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal, e da participação social. O principal objectivo é promover a autonomia destes alunos e levá-los o mais longe possível.

As principais medidas de diferenciação curricular, neste Decreto – Lei, são:

- a-adequações curriculares individuais;
- b-adequações no processo de matrícula;
- c-adequações no processo de avaliação;
- d-tecnologias de apoio.

Estas medidas têm como padrão o currículo comum e não podem pôr em causa as orientações curriculares/competências terminais de ciclo ou de disciplina (consoante o nível de ensino). Passamos a detalhá-las, segundo o Decreto – Lei 3/2008:

a- adequações curriculares individuais;

- introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte do currículo comum (Braille, orientação e mobilidade...);
- adequação do currículo dos alunos com ensino bilingue;
- introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função da competência terminal do ciclo, do curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos;
- dispensa de actividades que sejam de difícil execução em função da incapacidade do aluno;

b- Adequações no processo de matrícula

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) permanentes podem:

- frequentar, jardim-de-infância ou escola independentemente da sua área de residência.;
- beneficiar, em situações excepcionais e devidamente fundamentadas, do adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória;
- as crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência;
- as crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas de referência;
- as crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado;
- as crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas.

c) Adequações no processo de avaliação

Podem consistir na alteração de:

- tipo de provas;
- instrumentos de avaliação e certificação;
- formas e meios de comunicação;
- periodicidade, duração e local;
- os alunos com currículo específico individual não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo característico do regime educativo

comum, ficando sujeitos aos critérios definidos no Programa Educativo Individual (PEI).

d) Tecnologias de apoio

São dispositivos facilitadores que procuram melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno e assim permitir o desempenho de actividades e a participação social e profissional.

Exemplos:

- livros e manuais adaptados;
- brinquedos educativos adaptados;
- equipamentos informáticos e software específico;
- equipamentos para mobilidade, comunicação e vida diária;
- adaptações para mobiliário e espaço físico.

Um outro programa de diferenciação curricular é **o do ensino do Português como Língua não Materna a alunos estrangeiros**

O Ministério da Educação produziu, em Julho de 2005, o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se estabelecem princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente que têm o Português como língua não materna.

A legislação a ter em conta para a disciplina de PLNM é, pois, a seguinte:

- Despacho Normativo nº7 / 2006 de, 6 de Fevereiro
 - Despacho Normativo nº30 / 2007 de, 10 de Agosto
 - Documento Orientador do Ministério de Educação para PLNM no Currículo Nacional (Julho / 2005)
 - Documento do Ministério de Educação com Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em PLNM (Setembro / 2007)
 - Ofício Circular nº 23 /DSEE/DES/07
 - Ofício Circular nº 55 /DSEE/06 de Fevereiro
- Documento com Orientações Nacionais para Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que frequenta as Escolas Portuguesas
- Documento com Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População Escolar que frequenta as Escolas Portuguesas
- Níveis Comuns de Referência – *Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR)*

São objectivos gerais do PLNM:

- Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade.

E objectivos específicos:

- Permitir o domínio dos registos oral e escrito da língua portuguesa enquanto língua veicular.
- Fomentar uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social.
- Possibilitar a integração efectiva dos alunos no currículo nacional.
- Promover o sucesso educativo.
- Desenvolver uma cidadania activa.

2.2.3. Diferenciação pedagógica

**“Diz-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,
Envolve-me e eu aprenderei.”**

Provérbio Chinês

De acordo com os princípios da educação inclusiva e o consentâneo desejo da igualdade de oportunidades que lhe é inerente, passa, segundo Morgado (2003: 79) “incontornavelmente pela capacidade de o professor operacionalizar processos de diferenciação. É da competência do professor das suas opções metodológicas, o desenvolvimento de práticas inclusivas diferenciadas e de qualidade”.

Contudo, a diferenciação não deve ser entendida como uma mera estratégia de ensino. Para Morgado (2003:80), a diferenciação é vista como “uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios, dos quais se destaca: as diferenças de competência, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem que apresentam os alunos da mesma faixa etária”.

Ainda Seguindo Ferreira (2004), a diferenciação pedagógica consiste em adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem aos ritmos e necessidades dos alunos. O autor exemplifica com planos de recuperação, diferentes planos de aula para diferentes grupos de alunos, diferentes manuais escolares, diferentes métodos e técnicas pedagógicas e de trabalho, orientação no estudo e escolar, aulas de apoio acrescido, etc.

A primeira é constituída pelo Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro. De acordo com João Pereira, (2007)

“A diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Desta forma não há lugar para metodologias de exclusão mas sim para metodologias de inclusão onde há respeito pela diferença e pelos ritmos de aprendizagem, isto é, onde o que importa é a individualidade de cada aluno e não a turma em si, mas só um conhecimento preciso da turma permite fazer essa diferenciação.

A diferenciação é pretendida por várias razões:

- 1) todos os alunos apresentam características próprias.
- 2) a diferenciação como factor de inclusão de grupos em risco de exclusão social.
- 3) a diferenciação pedagógica é a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996: 74) ”Ensinar e Aprender devem ser vistas como duas entidades separadas, embora fortemente ligadas. Há atitudes e processos ligados ao ensinar, mas há também atitudes e processos ligados ao aprender.”

O que está em causa é encontrar metodologias que permitam a diferenciação pedagógica, de modo a dar resposta aos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, a integração, responsabilização dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves.

A intervenção deve começar o mais cedo possível, quanto mais precoce for o despiste e mais eficaz a resolução das dificuldades reveladas, menos necessário será, no futuro, recorrer a medidas, como a retenção.

Diferenciar é, segundo Perrenoud (1997: 22)

(...)” romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.”(...)

O olhar sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994:11 - 12), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

«O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola».

A concepção e a implementação de estratégias pedagógicas orientadas para o combate ao insucesso solicitam uma forte mobilização da inovação e da criatividade de escolas e professores.

Segundo Pacheco (1995: 45),

“O princípio construtivista da aprendizagem, que percorre todos os documentos preparatórios e legislativos, é um dos pontos obrigatórios de reflexão a que esta reforma curricular nos obriga, sobretudo quando se fala na necessidade de construir o currículo mais centrado nos alunos do que nos professores, um currículo existe em função dos alunos, seus sujeitos principais, isto é, dos seus interesses, motivações e possibilidades.”

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) (1992:126) “espera-se agora dos professores que velem pelo desenvolvimento geral das crianças, tanto psicológico, físico e social como puramente intelectual, ainda que esta exigência varie de país para país, como o mostram vários estudos comparativos recentes”.

Segundo Álvaro Marchesi e Martin (1998 : 48).

“As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia (...) A mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orientar-se para a sua transformação. Por esta razão, nem todas as escolas têm o mesmo ponto de partida para esta questão. Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e onde predomina a exigência académica. Outras têm uma maior experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e os seus professores cooperam mais para resolver os problemas. Existe ainda um terceiro tipo de escolas que se afastam dos dois modelos anteriores, na medida em que não têm nenhum projecto específico nem nenhuma coerência interna. É a partir das condições reais de cada escola que é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável para a mudança educativa”.

O insucesso escolar ainda penaliza muitos alunos, que, no passado, ficavam à porta da escola. A escola e os professores deparam-se, hoje, com o desafio de ensinar a um conjunto de alunos mais heterogéneo, alguns mesmo que não querem aprender.

Guerra (2009) faz uma análise sobre a dificuldade de ensinar a quem não quer:

“Uma das chamadas obras de misericórdia alterou o clássico enunciado de ‘ensinar a quem não sabe’ para outro mais exacto e mais verdadeiro: ‘ensinar a quem não quer’.

Porque quem não quer sempre perturba a aula, ora com o tédio ostensivo ora com a indiferença, por vezes com o escárnio e o absoluto alheamento. Um dos maiores desafios e um dos maiores tormentos. Como ensinar a quem não quer aprender?

Inquirir das razões essa ausência; interpelar, insistir para que esse sujeito ausente volte ao círculo da aprendizagem, ligar a matéria à vida, fazer de cada aula uma oficina onde sempre se faça alguma coisa diferente da escuta passiva; variar estratégias, inventar desafios, expressar expectativas positivas e verosímeis, instalar um clima de confiança nas possibilidades de progresso; desatar os nós da indiferença, criar novos laços, mostrar a pertinência e relevância do que se pretende ensinar (às vezes, missão bem difícil) ”.

Teorias recentes em pedagogia defendem que a aprendizagem escolar não deve estar apenas centrada no domínio de tarefas cognitivas. Deve, também, promover o desenvolvimento das crianças e jovens num sentido mais lato, incluindo o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

Fazendo também referência a José Matias Alves (2011), ainda sobre o mesmo tema:

“ E não podia ser mais oportuna esta reflexão e esta lembrança. De facto, é preciso saber dizer não. Dizer não ao incumprimento dos deveres e das regras, ao desleixo, ao desrespeito, à arrogância. Dizer não aos atrasos sistemáticos, à fala inoportuna, ao desafio petulante, dizer não à provocação gratuita (porque não interpela e apenas insulta), ao ruído de fundo, ao alheamento.

Evidentemente que é muito difícil ensinar a quem não quer. Evidentemente que não se pode obrigar a aprender a quem não quer. (O verbo aprender, como o verbo amar não se conjugam no imperativo). Mas tem de haver um quadro mínimo de regras que têm de ser cumpridas sob pena de ser impossível a comunicação e, no limite, o ofício docente”.

Para além das regras, a motivação é considerada como fundamental para a qualidade da aprendizagem escolar. Motivar os alunos é uma tarefa constante de quem ensina e, na minha opinião o elogio pode ser um bom princípio.

Citando novamente José Matias Alves (2011), que também para ele a pedagogia do elogio pode ser usada para consolidar a motivação do aluno.

“A capacidade de reconhecer e celebrar o bom desempenho dos alunos. (...) E uma pedagogia do elogio é tanto mais necessária quanto parece não ocupar grande centralidade nas práticas educativas. A censura e a sanção, as chamadas de atenção face a comportamentos indesejáveis são muito mais frequentes do que as práticas de saudação, de gratificação e de elogio. ».

Nesta construção de uma pedagogia do elogio retenhamos seis princípios estruturantes:

- 1) “princípio da oportunidade - Deve ser na hora certa que o elogio se enuncia e manifesta.
- 2) princípio da sinceridade - Um elogio mentiroso é contra-producente.
- 3) princípio da especificidade - quando elogia especifique o motivo da satisfação para assim reforçar positivamente o comportamento.
- 4) princípio da pro-actividade - use o elogio para reforçar positivamente a acção e para expressar expectativas elevadas para a realização das actividades futuras.

Aproveitando a experiência de Alves (2011). in *Projecto Fénix*, deixamos aqui as suas ideias, tentativas de soluções para trabalhar com crianças que já deixaram de acreditar na escola ou quem sabe, até na vida.

“O Director e os professores devem esforçar-se por demonstrar a alunos e a Encarregados de Educação que a Escola/Agrupamento está a adequar a sua acção às necessidades dos alunos e que está a fazer tudo para que os seus educandos façam aprendizagens significativas importantes para a vida e para uma escolaridade com sucesso. No contexto de sala de aula temos que ir “buscar” o aluno ao estádio em que se encontra, e só a partir daí, e de acordo com o seu ritmo, é possível ajudá-lo a desenvolver competências. É de todo conveniente que o reforço positivo e o incremento da auto-estima dos alunos, seja um objectivo dos professores para que estes sintam que o seu trabalho tem valor e comecem a motivar-se para aprender. Convém igualmente que as estratégias de aula estejam centradas no aluno individualmente e que procurem ir ao encontro da produção de aprendizagens essenciais.”

Adoptar uma abordagem flexível do currículo é o caminho para que todos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças.

Segundo Thomazet (2009:13),

“O uso da expressão “educação inclusiva” não significa uma maior integração e mais desenvolvida, mas sim práticas diferentes. Esta diferenciação de práticas permite às crianças e jovens quaisquer que seja a problemática ou necessidades educativas especiais, encontrar numa escola regular a resposta educativa, com os meios necessários, de forma a não ser feita qualquer distinção entre uns alunos e outros. Com este tipo de aproximação não é a criança que deve ser incluída, mas a escola tornar-se inclusiva.”

Ensinar a turma toda sem exclusões nem excepções, pressupõe, segundo Gallo (1999:40),

“Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios.

Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, é preciso passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia activa, dia lógica, interactiva, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.»

Quanto às relações entre professores e alunos, recomenda o relatório da UNESCO para a Educação de Faure (1972),

“abolir a palavra mestre porque o professor é chamado a tornar-se, cada vez mais um conselheiro e um interlocutor. O papel principal não será o de ensinar como o que detém conhecimentos, mas o que é capaz de interagir, discutir, animar, compreender e encorajar.

Como decorrência, o acto educativo deveria passar por uma urgente mutação: o processo de aprendizagem (learning) tende, cada vez mais, a sobrepor-se ao processo de ensino (teaching)”.

2.2.4. Diversificação da oferta educativa/formativa existente no Agrupamento Arco-íris.

De seguida, apresenta-se a diversificação e diferenciação curricular existentes no Agrupamento Arco-Íris que se encontra disponível no Portal do Agrupamento, nomeadamente no Projecto Curricular de Agrupamento, onde se poderá aceder à planificação curricular, critérios de avaliação, etc.

2.2.4.1. Educação especial

A inclusão de pessoas com deficiência é um direito inaliável que é eloquentemente sintetizado na Declaração de Salamanca em 1994: “qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e dificuldades têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade

Num contexto educacional isto significa que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) têm o direito de ser incluídos na educação regular. Há 25 anos as Nações Unidas reconheceram este facto na seguinte declaração: “todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um *continuum* de apoios e serviços que respondam a estas necessidades. ”.

Segundo Ainscow (2001: 56)

“ Inclusão sugere uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam.

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.”

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdico, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar.

Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso.

Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de *special educational needs*, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da acção educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos. É com o Education Act (1981) que o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra: «uma criança tem necessidade educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela».

Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, regulamenta as Equipas de Educação especial em 1983, para os professores de Educação especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08).

De acordo com a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS),

“A Educação Especial, em Portugal, tem por base os princípios que estão “consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE) ” assim como nos diplomas legais publicados no país nos últimos anos, respectivamente a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo -, o D.L. n.º 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto 319/91, de 23 de Agosto, medida importante para a definição da política educativa, nesta área.

A ruptura formal com a Educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas.”

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro prevê entre outras medidas o desenvolvimento de respostas diferenciadas levando, inclusivamente, à criação de Escolas de Referência nas áreas da surdez, multidificiência e cegueira / baixa visão etc..

Embora os sistemas educacionais tenham a intenção de realizar intervenções pedagógicas que propiciem às pessoas com necessidades especiais uma melhor educação, sabe-se que a própria sociedade ainda não alcançou níveis de integração que favoreçam essa expectativa. A educação tem-se destacado como um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola realmente para todos, como instância sociocultural.

2.2.4.2. Alfabetização de Adultos

A educação é, simultaneamente, um direito humano e um meio vital para a promoção da paz e respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais em geral. Apesar dos progressos efectuados nas décadas seguintes à proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, segundo o relatório Mundial sobre a educação 2000-UNESCO- existem, actualmente, mais de 800 milhões de adultos analfabetos no Mundo, cerca de 100 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário(e um número bem maior de crianças em idade de frequentar o secundário) que não vão à escola.

Erradicação do Analfabetismo

As pressões para uma acção internacional no sentido de ajudar à erradicação do analfabetismo surgiram logo após a Declaração Universal dos Direitos do Homem ter sido proclamada. As Nações Unidas mostraram-se particularmente preocupadas com a situação nos territórios coloniais. Em 1950, a Assembleia Geral pediu à UNESCO para “comunicar (...) informações completas sobre medidas para supressão do analfabetismo que possam ser aplicadas com resultados satisfatórios nos Territórios não Autónomos, e ainda submeter anualmente às Nações Unidas um relatório sobre estas medidas” (Resolução 330).

No decurso dos anos 50, o analfabetismo adquiriu um estatuto decisivo entre os indicadores de negação ao direito à educação. No início da década de 60, a sua erradicação torna-se uma prioridade nacional na grande maioria dos países recém- independentes e outros países em vias de desenvolvimento.

O 25 de Abril de 1974 foi seguido pela manifestação da acção civil democrata que se perfilhou ao golpe de Estado e que abrangeu diferentes áreas da vida social – entre elas, a educação de adultos. Para este campo de experiências, a Direcção-Geral de Educação Permanente, criada ainda em 1972, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabeleceu no Art.º 73.º que todos têm acesso à educação, fortalecendo deste modo o trabalho conduzido até então. Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Esta Lei definiu/ integrou duas ofertas: o ensino recorrente e a educação extra escolar. Entre 1995 e 2002, os governos socialistas eleitos desenvolveram um conjunto de propostas que propuseram-se “relançar a política de educação de adultos”. A tarefa então levada a fim facilitou o surgimento do “S@ber +. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da

Educação e Formação de Adultos”, da responsabilidade da (ANEFA). Segundo os decisores políticos, a modernização da economia, o imprescindível incremento da competitividade e a omnipresença de novas tecnologias impunham trabalhadores mais habilitados, com maior competência de integração, portadores de outras e mais complexas competências. Sustentadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, o reconhecimento, validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho, bem como o desenvolvimento de novos modelos e didácticas.

Assim, em meados da década de 1990, a educação de adultos parecia ter adoptado um lugar de importância nos debates políticos sobre educação. É neste panorama que emergem um conjunto de ofertas educativas e formativas que aumentam a participação dos adultos e fortalecem medidas sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. Desde 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, retomou as principais ofertas do Programa S@ber+, sendo hoje estas ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação que tem uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Em consequência de uma mais evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, esta acção tem como objectivo dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e aquelas dirigidas aos adultos.

Segundo os dados do recenseamento de 2001, a taxa de analfabetismo era, então ainda de nove por cento. O desafio consistia em transformar esta prioridade numa acção eficaz.

Em suma, no quadro do relançamento da educação de adultos em finais da década de 1990, novas ofertas são apresentadas aos adultos, ofertas estas que a Iniciativa Novas Oportunidades retoma, em 2005, atribuindo um relevante alento à política pública de educação e formação de adultos.

Segundo Pacheco J.(2009: 110)

(...)”algumas fragilidades principais da educação e formação de adultos prendem-se com a inexistência de um profundo estudo de investigação/adequação ao público-alvo e com inexistência de uma adequada e efectiva publicitação da regulamentação definida em legislação posterior à LBSE, que, independentemente da sua justeza, manteve discrepâncias entre o legislado e as correspondentes práticas educativas, com a falta de preparação dos professores/formadores que, recrutados do ensino regular, não possuíam e continuam a não possuir uma formação adequada às práticas educativas da educação e formação de adulto.”(...)

Recentemente foi publicada a Portaria n.º 1100/2010 de 22 de Outubro, que aprova o programa de formação em competências básicas, que visa a aquisição, por parte dos adultos, de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação e a sua integração, enquanto formandos, em cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) de nível B1 ou B1+B2 ou em processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2.2.4.3. Novas oportunidades:

Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) nível Básico e Secundário (NS)

Como já referido anteriormente, Portugal defronta-se um problema antigo: o das qualificações da população e da morosidade com que estas evoluem.

O impulso dado pela Novas Oportunidades foi essencial para dar resposta ao movimento social de procura de qualificações por parte dos adultos.

No caso dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário, teve sucessivas alterações, estabilizando através da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março.

Trata-se de uma oferta dirigida à população adulta com idade a partir dos 18 anos, permitem dar resposta a um elevado número de adultos que não tiveram, enquanto jovens, oportunidade de concluir a sua escolaridade e entraram na vida activa com baixos níveis de qualificação profissional (ou mesmo sem nenhuma), bem como a muitos jovens adultos que não completaram o nível secundário e que, tendo já ingressando no mercado de trabalho, apresentam um perfil adequado a esta oferta de qualificação

2.2.4.4. Curso de Educação e Formação – CEF

De acordo com o artigo 11º do Decreto-lei nº 6/2001 e algumas alterações posteriores “visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinadas especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional”.

Desta forma, como objectivo de combater à exclusão escolar e social no ensino básico no que diz respeito a alunos com características comportamentais e de aprendizagem problemáticas e que corram risco de abandono escolar, a Escola dispõe da oferta de um curso de Educação e Formação – (CEF), Curso de dupla certificação, que confere a qualificação profissional de Nível 2 (3º Ciclo) – e uma saída profissional

2.2.4.5. Projecto português para estrangeiros

Tendo adquirido um valor estrutural nas sociedades contemporâneas, os movimentos migratórios colocam-lhes cada vez mais o desafio de encontrar um modelo político capaz de assegurar a liberdade e o respeito dos direitos de todos os indivíduos e grupos, independentemente das suas origens e consequente diversificação social, linguística e cultural crescente. Nesse sentido, falar de integração implica falar de cidadania, do direito a ter direitos (civis, políticos e sociais), do respeito democrático pela pluralidade, da tolerância baseada na reciprocidade e na partilha, visando-se a construção de uma sociedade mais coesa, justa e humana.

Como resultado destes movimentos migratórios, às escolas colocam-se constantes desafios que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração.

Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projectos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Os projectos curriculares deverão conter orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem do Português língua não materna, bem como estratégias e materiais.

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola e como tal deverão ser accionados todos os mecanismos para responder às novas realidades de uma escola igualitária.

Esta realidade sociocultural requer o empenho da escola e da sociedade com vista a:

- repensar a educação em função da diversidade linguística e cultural, incentivando uma cultura de escola;
- flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum;
- garantir a participação dos alunos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos que os cidadãos nacionais;
- criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem.

Estas condições e estruturas deverão assegurar a integração de todos os alunos e o acesso ao currículo de forma faseada para os alunos cujas necessidades de aprendizagem os situam na fase de iniciação à língua.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem trabalhado nesta matéria desde 2003, no intuito de apresentar propostas de actuação, fundamentando as opções a tomar, com o objectivo de permitir uma melhor integração destes alunos.

Capítulo II

Estratégias de construção da Escola para todos no Agrupamento Alfa

1. O Agrupamento

2. Caracterização do AE (contexto sócio-geográfico).

Para conhecer melhor a família e os alunos do Agrupamento ARCO-ÍRIS, transcrevemos excertos do Projecto Educativo que caracterizam o contexto sócio-geográfico.

“Dos 989 alunos que frequentam o Agrupamento em cursos diurnos, 513 são contemplados por Auxílios Económicos da responsabilidade do SASE e Autarquia. Este indicador revela-nos um significativo número de famílias com dificuldades económicas. (P E, p. 17)

A maioria dos alunos que frequenta o agrupamento é oriunda do meio urbano, apenas 16% reside no meio rural. (PE, p. 18)

A maioria dos alunos, 57%, desloca-se para a escola de carro, contudo uma percentagem significativa de alunos ainda faz o percurso a pé (29%) e ainda 14% que utilizam os transportes públicos. O tempo gasto na deslocação por uma maioria acentuada de alunos não ultrapassa os 10 minutos.

Relativamente à constituição dos agregados familiares verifica-se que uma maioria acentuada dos alunos vive com os pais (77%), todavia um pequeno grupo de famílias são monoparentais (17%) e 5% encontra-se noutras situações (entregues a instituições e outras)

Os agregados familiares são pouco numerosos dado que 26% dos alunos não têm irmãos e 63% tem apenas um irmão. (PE, p. 19)

Em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 3º ciclo, a profissão que ocupa mais pais é a da construção civil com 28%, seguindo-se os comerciantes com 9% e os agricultores com 8%. Quanto às mães verifica-se que 40% são domésticas, profissão que surge em maioria, contudo verifica-se que as actividades ligadas aos serviços e o ensino perfazem um total parcial de 30%.

Ao nível das habilitações literárias dos pais/encarregados de educação constatámos que, somente, 20% possuem habilitações de nível superior, sendo diferenciadas ao longo dos ciclos. (P E, p. 20)

Em toda a Comunidade Educativa existem alunos estrangeiros alguns dos quais não têm como língua materna a Língua Portuguesa (ucranianos, chineses, ingleses, americanos, franceses, suíços e espanhóis).

Relativamente ao local de trabalho dos pais, a grande maioria trabalha na cidade, 76%, distribuindo-se a restante percentagem, pela aldeia, distrito, estrangeiro. (P E, p. 22)

Um dado preocupante é o que respeita ao local onde os nossos alunos almoçam. No Pré-escolar, 75% almoçam na Escola, no 1º Ciclo este valor cifra-se nos 60%, no 2º Ciclo atinge os 66% e 3º Ciclo aumenta para 77%. Apenas 29% dos nossos alunos fazem estas refeições junto das famílias, facto que poderá ter várias causas/ interpretações. Quanto ao número de refeições diárias uma percentagem elevada assume que faz mais do que três refeições por dia. (P. E. p. 22)

Outro dado que também nos poderá ajudar a caracterizar o nível socioeconómico dos nossos alunos prende-se com os meios informáticos, não sendo displicente considerar neste indicador o fornecimento de computadores pelos programas e-escola e e-escolinhas. No Pré-escolar apenas 45% dos alunos têm computador e 30% têm Internet. Estes valores aumentam no 1º, 2º e 3º Ciclos para valores superiores a 90%, de alunos que possuem computador. Constatamos um decréscimo nestes valores quando se reportam à internet, ou seja apenas 67% tem internet. Quanto ao e-mail, 56% dizem ter e-mail muito próximo (55%) daqueles que conhecem as redes sociais, sendo a mais utilizada o MSN (40%), seguida do Facebook (30%) e do Hi5 (24%).

Este estudo permite-nos concluir que ao longo do Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo há flutuações relativamente ao nível sócio-económico e cultural dos nossos alunos que aumenta no 1º e 2º Ciclos, voltando a diminuir no 3º Ciclo.” (PE, p. 22)

Sucesso Educativo relativo ao ano lectivo 2008/2009

“ (...) Ao nível do 7º ano de escolaridade há um grande decréscimo da taxa de transição. Esta situação é devida a vários factores, que se têm mantido ao longo dos anos:

- Grau de dificuldade dos conteúdos programáticos;
- O nível de exigência
- Saída de muitos alunos para as escolas Secundárias;
- A maturidade dos alunos ainda ao nível de conhecimento quando os conteúdos programáticos exigem um elevado o nível da abstracção;
- Falta de estudo dos alunos;

- Falta de expectativas das famílias
- Outras.

Relativamente ao abandono foi reduzido a 0% em todos os anos, excepto no 9º ano que teve uma ligeira subida relativamente ao ano anterior.” (PE, p. 35)

De salientar que estes dados foram recolhidos no ano Lectivo **2009/2010**

Relativamente à Educação Especial e ainda retirado do PE pode ler-se:

(...) “tendo em conta a Declaração de Salamanca a legislação e os normativos legais em vigor, bem como a classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde, as Necessidades Educativas Especiais passaram a ser entendidas na Escola, como uma parte integrante de todo o Sistema Educativo, sendo reforçado o princípio da diferenciação. Princípio que assenta no reforço da qualidade das respostas educativas e escolares a aplicar aos alunos de N.E.E. no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados aos alunos de N.E.E..

Neste âmbito o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro prevê entre outras medidas o desenvolvimento de respostas diferenciadas levando, inclusivamente, à criação de Escolas de Referência nas áreas da surdez, multidificiência e cegueira / baixa visão etc.. É neste contexto que o nosso Agrupamento foi considerado Escola de Referência na área da surdez e da multidificiência. Por outro lado a aplicação de CIF à Educação Especial vem colocar o acento não nas deficiências mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam. A CIF chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, passando a ser trabalhado em simultâneo a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades.

Somos do parecer que um sistema de educação inclusiva se estende e se desenvolve se atender à diversidade de características das crianças / jovens às diferentes necessidades ou problemáticas e como consequência, à diferenciação de medidas.

Assim, o processo educativo tem de ser adequado às necessidades educativas especiais dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível de actividade e participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (...).”

3. As políticas educativas do Agrupamento Arco-Íris com vista ao cumprimento do programa Escola para Todos

Construir um Projecto Educativo é reflectir, identificar problemas, questionar decisões e resultados, cooperar nas soluções, mobilizar-se em torno de objectivos comuns de forma a perspectivar o futuro, tendo em vista a qualidade.

O Projecto Educativo será a imagem da Escola e da Comunidade onde ela se insere, daqueles que nela exercem a sua acção educativa e dos que nela recebem a sua formação.

Segundo Delors (2010),

“Há condições que devem estar reunidas para uma melhor cooperação no plano local entre professores, pais e o público em seu conjunto.

As instituições que compõem o sistema educativo devem, por outro lado, dar prova de verdadeira vontade de se adaptar às condições locais e adoptar uma atitude aberta perante a mudança. Finalmente, a autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um factor essencial de desenvolvimento de iniciativas locais porque permite uma maior colegialidade no trabalho dos professores. Estes, tendo de tomar decisões em comum, libertam-se do isolamento tradicional da sua profissão. A noção de “projecto de escola”, em certos países, mostra bem esta vontade de alcançar juntos objectivos que permitam melhorar a vida da instituição escolar e a qualidade do ensino”.

Segundo Fernandes (2005:62), (...) “O sentido de professor como configurador do currículo pressupõe um forte trabalho em equipa de toda a comunidade educativa na definição das intenções e dos princípios educativos e um forte investimento de todos os professores dessa comunidade na articulação de intenções e de acções que sustentem a construção e o desenvolvimento de procedimentos de gestão do currículo, através de dispositivos (Projecto Curricular de Escola – PCE – e Projecto Curricular de Turma – PCT) coerentes com os princípios definidos no Projecto Educativo de Escola – (PEE) e/ou de agrupamento (...).

3.1. Projecto Educativo de Agrupamento

O Projecto Educativo (PE) é um documento de planificação da acção educativa, sendo o tronco comum de onde emanam outros projectos (PCE; PCT) e, simultaneamente, um instrumento de desenvolvimento e afirmação da identidade organizacional de cada escola.

É também o documento no qual uma escola define as suas metas e objectivos educativos assim como as estratégias para os alcançar.

Leite (2000) faz referência ao início dos anos 80, “em que os termos “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” não eram praticamente usados nos discursos da educação escolar, e muito menos faziam parte dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. De facto, esta terminologia está associada ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma semelhante em todas as escolas, independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta. (...). Se reconhecermos que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos, então temos também de nos afastar de uma concepção curricular construída “ à prova das escolas e dos professores” para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação. E é, evidentemente, nesta última concepção que se enquadram as ideias de projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”.

Assim, deseja-se que o PE seja um documento maleável participado por todos, que permita o progresso e que tenha como objectivo, a resolução dos problemas/dificuldades da escola.

No Projecto Educativo do Agrupamento Arco-íris pode ler-se o excerto do Decreto-Lei nº 75/2008,

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confinada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, [...]. O prosseguimento deste caminho exige, agora, a passagem a outro patamar, que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar [...] trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

O Projecto Educativo de Agrupamento, tal como defendem Leite, Gomes e Fernandes (2001: 51),

(...) é um documento onde estão formalizadas as intenções e as acções políticas educativas e curriculares da escola. Constituirá um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola se for concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social (...).

O Projecto Educativo do Agrupamento ARCO- ÍRIS, é um documento que se manifesta organizado em torno dos seguintes pontos essenciais:

- Introdução
- Caracterização do meio
- Caracterização do Agrupamento
- Actividades de apoio e de enriquecimento curricular
- Serviço especializado de educação especial
- Clubes e Projectos
- Associação de Pais e Encarregados de educação
- Estabelecimento Prisional
- Aspectos positivos
- Constrangimentos do Agrupamento
- Prioridades de intervenção
- Actividades/estratégias

Em anexo tem os Planos Anuais de Actividades, o Plano de Formação interno e Projectos.

O PE faz através de quadros e gráficos uma caracterização exaustiva da caracterização do meio e do agrupamento, do serviço especializado de educação especial, dos Clubes e Projectos.

No que concerne à inventariação de recursos é feito um levantamento exaustivo de recursos humanos e materiais (ao nível de infra-estruturas), que nos é apresentado novamente através de gráficos e tabelas.

Relativamente aos aspectos positivos anunciados no PE do Agrupamento (pag.53), destaco aqueles que estão mais directamente ligados ao tema desta investigação:

- relação entre os professores do Agrupamento,
- relações interpessoais na comunidade,
- relações entre o Agrupamento e a Associação de Pais,
- troca de saberes entre os intervenientes no processo educativo,
- agrupamento – factor de aproximação das escolas rurais - quebrou o isolamento,
- multiculturalidade dos alunos (abertura à diferença),

Pontos fortes referidos no relatório de avaliação externa IGE (também enunciados no PE):

- medidas integradoras promovidas pelo Agrupamento, nomeadamente a criação das actividades de tempos livres nocturnas (para que os pais possam estudar) e na área da Intervenção precoce,

- desenvolvimento da actividade educativa segundo metas bem definidas e mensuráveis na superação dos problemas identificados,
- auscultação e dimensão comunitária na promoção da educação para públicos diversos e áreas profissionalizantes,
- criação da rede directa com Directores de Turma e os Encarregados de Educação.
- visão e estratégia das lideranças mobilizadoras dos restantes actores,

Enumero agora as Prioridades de Intervenção, anunciadas no PE (pag.55) destacando aqueles que estão mais directamente ligados ao tema desta investigação:

- manter o Gabinete de Psicologia,
- reforçar os recursos materiais de Intervenção Especializada (Surdez e Multideficiência) e cegueira e baixa visão no âmbito da fisioterapia, terapias da fala e ocupacional, psicologia, língua gestual com a colaboração da DREN e da CMB,
- manter e incentivar a criação de Cursos contemplados no Programa Novas Oportunidades,
- promover ofertas educativas adequadas à população escolar,
- implementar o quadro de Mérito de forma a combater a indisciplina e valorizar o sucesso educativo,
- aprofundar o trabalho no âmbito das tutorias.

Da análise do projecto educativo, verifica-se que existem preocupações centradas nas necessidades e problemas da comunidade em que o agrupamento se insere nomeadamente associadas ao sucesso escolar e às necessidades educativas especiais. Todavia, são expressas intenções de acção centradas em questões como “escola para todos”, “escola inclusiva”, “diferenciação pedagógica” e “respeito pela diferença”.

Parte da análise feita sobre o PE pode aqui ser renovada comparativamente ao PCA conforme iremos ver mais à frente. Com efeito, estes documentos retratam, com maior ou menor desenvolvimento e adaptação conteúdos constantes do currículo prescrito a nível nacional.

O PE é, assim, apresentado e perspectivado como instrumento estruturante de múltiplas dimensões, nomeadamente: planeamento de acção do agrupamento, definição do papel dos intervenientes, definição de metas e opções estratégicas e avaliação.

3.2. Plano Anual de Actividades do Agrupamento (PAA)

O Plano Anual de Actividades constitui-se como o documento orientador da actividade escolar ao longo do ano lectivo.

Como finalidades do Plano Anual de Actividades o Agrupamento Arco-íris aponta:

- promover a aproximação das diferentes comunidades escolares do Agrupamento;
- proporcionar climas e ambientes educativos capazes de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos;
- desenvolver competências cognitivas, sociais, culturais e tecnológicas;
- incentivar um maior envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação no Processo Ensino/Aprendizagem dos seus Educandos;
- reforçar a articulação entre os diferentes níveis etários e ciclos;
- desenvolver a capacidade de pesquisar, seleccionar e organizar a informação recolhida para a consolidação dos diversos saberes.

O Plano Anual de Actividades é vasto, com inúmeras actividades que certamente proporcionarão momentos de convívio e de aprendizagem muito agradáveis indo ao encontro de todos. De salientar que são muitas as actividades destinadas aos alunos de NEE.

A Avaliação é feita nos seguintes momentos:

1º Momento – no final de cada actividade, pela equipa organizadora/dinamizadora

2º Momento – no final de cada período lectivo, pelo Conselho Pedagógico.

3º Momento – no final do ano lectivo, pelas Estruturas de Orientação Educativa (Departamentos, Conselho de Directores de Turma), pelo Conselho Pedagógico.

3.3. Projecto Curricular de Agrupamento (PCA)

“Projecto Curricular de Agrupamento” expressão já habitual entre nós, associadas ao reconhecimento de que à Escola e aos professores cabem funções que ultrapassam em muito o mero cumprimento dos programas.

O PCA terá de atender sempre pelo menos a dois referenciais: um externo à escola e outro interno, o PE. Daí que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, sejam objecto de um PCA.

Nesta perspectiva o PCA estabelece, a partir do currículo nacional e do PE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

Na Introdução/Contextualização do Projecto Curricular do Agrupamento, fazendo referência a Luís del Cármen e Antoni Zabala (1991), pretende-se definir Projecto Curricular de Escola como:

“um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de uma maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico”.

Dando cumprimento ao disposto no nº 3 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que visa adequar, ao contexto do Agrupamento ARCO ÍRIS, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico estabelecidos no diploma atrás referido, em conformidade com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), e ainda o conjunto de competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para o ensino básico, com especial atenção às definidas para o 3º ciclo, do perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os diversos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

As decisões curriculares podem assim, oscilar entre preocupações de “fidelidade” ao Currículo a Nível Nacional (CPNN) e preocupações apostadas na construção ou reconstrução do currículo a partir das realidades locais do agrupamento e das turmas.

O PCA constitui-se assim como um documento fundamental e estratégico do Agrupamento, cuja elaboração requer que os professores assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-

aprendizagem, (conhecimento, competências e procedimentos) num determinado nível ou ciclo de ensino.

Da análise documental efectuada, parece-nos legítimo afirmar que, o agrupamento Arco-íris expressa de forma clara e precisa os seus problemas bem como a forma como os pretende superar, apesar de as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica não passem só por estes documentos.

Em síntese, da leitura e análise do PCA, pode dizer-se que estamos perante um instrumento curricular comprometido, quer com o currículo nacional, quer com as situações concretas em que o agrupamento se insere, com que o agrupamento trabalha e a que procura dar resposta.

3.4. Regimento Interno (RI) de Agrupamento

No Regimento Interno do Agrupamento Arco-íris pode ler-se no preâmbulo,

“...da escola como instituição que detém a sua própria margem de autonomia, a que necessariamente corresponde responsabilidade tem de organizar-se para que os seus actores assumam os papéis de intervenientes comprometidos com o cumprimento da missão e com a qualidade da vida na escola. (Isabel Alarcão, 2000).”.

E continua;

“A escola é um espaço aberto à concretização e integração de valores, tanto de índole pessoal como de cariz social. É uma instituição direccionada para a realização do livre e integral desenvolvimento da pessoa humana, nas suas componentes morais, intelectuais, afectivas, estéticas e físicas, devendo moldar-se pelo equilíbrio harmonioso de todas as faculdades humanas. Uma comunidade educativa como a nossa que se orienta com uma única e exclusiva finalidade, a formação educativa dos alunos, tem a incumbência de fomentar os valores de responsabilidade e participação democrática dentro de um quadro de normas que conduzam a uma sã convivência. Desta forma, o Regulamento que aqui se propõe e que resulta da concertação de esforços de diferentes agentes da comunidade educativa, sendo a sua elaboração baseada na legislação em vigor, atendendo à especificidade deste agrupamento em geral e à particularidade de cada estabelecimento de ensino que integra, deve ser considerado como a norma básica para o bom funcionamento da escola que prezamos”.

O presente Regulamento Interno (RI) tem por objecto enunciar as regras de funcionamento e convivência do Agrupamento de Escolas (...), assegurando o regime de autonomia, administração e gestão para os estabelecimentos de ensino que o integram, nos

ter-mos do disposto no Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril e demais legislação complementar.

O artigo 2º estabelece o âmbito e aplicação do Regulamento Interno do Agrupamento ARCO - ÍRIS:

1. Este RI foi elaborado com a colaboração de toda a comunidade escolar (...), procurando melhorar os seus desempenhos de modo a promover:

- a) A autonomia e democratização da vida interna do Agrupamento;
- e) A sequencialidade e articulação entre ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino básico.

Os Artigos 216º e 217º do Regulamento Interno regulamentam os direitos e deveres, vamos referir aqui alguns que dizem respeito a este tema:

«1. o aluno tem direito a:

- a) ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa;
- b) usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- c) usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade;
- d) ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
- e) ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;
- g) beneficiar, no âmbito dos serviços de acção social escolar, de um sistema de apoios que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultam o acesso à escola ou o processo de aprendizagem;
- h) poder usufruir de prémios que distingam o mérito;
- i) beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;
- j) ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;
- o) apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos

professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;

2. são ainda direitos dos alunos:

f) utilizar todos os espaços comuns ou destinados exclusivamente a alunos respeitando o horário de funcionamento e normas de utilização;

i) ausentar-se da Escola sempre que o Encarregado de Educação assim o permita e em casos excepcionais devidamente justificados (todas as ausências são da exclusiva responsabilidade dos Encarregados de Educação). Anualmente o Encarregado de Educação preencherá uma declaração de autorização de saída da escola de acordo com a legislação em vigor;

j) receber da Comunidade Educativa estímulos e reconhecimentos diversificados e ajustados ao seu bom comportamento e pelos actos considerados de valor meritório.

Artigo 217º

1. São deveres dos alunos:

a) estudar, empenhando -se na sua educação e formação integral;

b) ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus

c) seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;

d) tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa;

f) respeitar as instruções dos professores e do pessoal não docente;

g) contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;

i) respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa;

k) zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correcto dos mesmos;

o) conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma, subscrevendo declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral (...).”

O RIA pretende, ser portanto, um referente para uma oferta educativa de qualidade, concebendo para os alunos um ambiente escolar saudável, aberto, mas, ao mesmo tempo,

rigoroso no sentido do cumprimento dos deveres e obrigações inerentes a todos, para que, em conjunto, se consigam realizar mais e melhores aprendizagens

Parece-nos da análise que efectuámos que o PE, PAA, PCA e RIA, são instrumentos reguladores da gestão curricular e pedagógica ao nível do agrupamento e da turma, que configuram o currículo e o trabalho curricular no agrupamento procurando responder a aspirações até opostas.

4. Apresentação e análise do inquérito aos professores do agrupamento

No presente capítulo apresentamos os dados obtidos, através da análise das questões respondidas através de inquérito aos Professores do Agrupamento.

O questionário foi respondido por 110 professores, no entanto é importante aclarar, que cada professor só respondia às questões relacionadas com as funções que tinha nesse ano, ou seja, se lecciona turmas de alunos CEF preenche essa parte do questionário, caso contrário não preenche, respondendo só às questões que dizem respeito às funções que estão a exercer naquele momento.

4.1. Características sócio-demográficas da amostra (110 Professores)

Da amostra conseguida, tem-se que os professores são maioritariamente do sexo feminino 73,6%; (81) sendo os restantes 26,4% (29) do sexo masculino.

Verifica-se também que 43,6% (48) dos docentes tem idade que varia entre 40 a 50 anos, 40% (44) apresentam idade superior a 50 anos, 10% (11) tem idade entre 30 a 40 anos e apenas 6,4% (7) tem idade até 30 anos. De forma global observa-se idade média de 47,33 anos com desvio padrão de 8,27 anos a partir do mínimo de 23 anos e máximo de 60 anos.

Relativamente ao tempo de serviço verifica-se que 9% dos docentes tem menos de 5 anos, 2,7% apresenta tempo de serviço que varia entre 5 a 10 anos, 5,5% afirmou que o seu tempo de serviço é superior a 11 anos e no máximo 15 anos, 20% apresenta 16 a 20 anos de tempo de serviço, 29,1% dos professores exercem a sua actividade há mais de 20 anos e no máximo 25 anos, 14,5% tem tempo de serviço entre 26 e 30 anos e os restantes 19,1% dos docentes trabalham há mais de 30 anos.

Verifica-se ainda estabilidade do corpo docente do agrupamento, uma vez que a maioria 45,5%; (50) pertence ao quadro de agrupamento e 43,6%; (48) ao quadro de zona pedagógica, apenas 10,9% (12) dos professores são contratados.

Quanto às habilitações literárias dos docentes do referido agrupamento verifica-se que a maioria, 86,4% (95) possui licenciatura, com igual percentagem (6,4%;7) tem-se docentes com pós-graduação e mestrado, apenas um docente está habilitado com bacharelato.

Relativamente às funções desenvolvidas pelos docentes no agrupamento tem-se que a maioria 83,6%; (92) lecciona, acumulando outras funções, nomeadamente o cargo de director de turma.

O agrupamento dispõe de apenas dois profissionais para a educação precoce e um para a inserção do aluno de etnia cigana.

Quanto aos alunos com características diferentes que frequentam as aulas e/ou actividades desenvolvidas pelos docentes do agrupamento verifica-se que 60% (66) dos professores tem à sua responsabilidade alunos de etnia cigana; 66,4% (73) dos profissionais lecciona/orienta alunos com NEE; 45,5% (50) dos professores lecciona alunos do grupo português para estrangeiros; 21,8% (24) dos docentes lecciona alunos do CEF; 15,5% (17) desenvolve a sua actividade com alunos EFA e apenas 6,4% (7) dos docentes está envolvido no projecto alfabetização de adultos.

Tabela 1 – Características sócio-demográficas da amostra

Variáveis Sócio-Demográficas	Frequências	
	n	%
Sexo (n=110)		
Feminino	81	73,6
Masculino	29	26,4
Idade (n=110)		
Até 30 anos	7	6,4
De 30 a 40 anos	11	10,0
De 40 a 50 anos	48	43,6
Superior a 50 anos	44	40,0
Min – 23; Max – 60; M – 47,33 e Dp – 8,27		
Anos de Serviço (n=110)		
<5 anos	10	9,0
De 5 a 10 anos	3	2,7
De 11 a 15 anos	6	5,5
De 16 a 20 anos	22	20,0

De 21 a 25 anos	32	29,1
De 26 a 30 anos	16	14,5
Mais de 30 anos	21	19,1
Situação Profissional (n=110)		
Q. de agrupamento	50	45,5
Q. Zona Pedagógica	48	43,6
Contratado	12	10,9
Habilitações Literárias (n=110)		
Bacharelato	1	0,9
Licenciatura	95	86,4
Pós-Graduação	7	6,4
Mestrado	7	6,4
Funções (n=110, para cada e apenas respostas positivas)		
Director de turma	22	20
Director de turma/CEF	4	3,6
A leccionar Turma/grupo	92	83,6
Mediador EFA	1	0,9
Educação Especial	10	9,1
Intervenção Precoce	2	1,8
Projecto de Inserção de alunos de etnia cigana	2	1,8
Projecto Português para Estrangeiros	1	0,9
Projecto Alfabetização de Adultos	2	1,8
Aluno de: (n=110, para cada e apenas respostas positivas)		
Etnia cigana	66	60
Com NEE	73	66,4
Português para estrangeiros	50	45,5
CEF	24	21,8
EFA	17	15,5
Alfabetização de Adultos	7	6,4

4.2. Opinião dos professores que desenvolvem actividades com alunos de Etnia Cigana quanto às políticas educativas, estratégias de diversificação e de diferenciação educativa, oferta de acções de formação contínua, papel do mediador sociocultural, discriminação e o reconhecimento por parte dos pais de etnia cigana da utilidade da escola.

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades com alunos de etnia cigana manifestaram a sua opinião relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas para estes alunos. Os resultados apresentam-se na tabela 2 e Gráfico da Figura 1. A análise será realizada atendendo a uma posição de concordância face à afirmação feita no questionário (concordo totalmente e concordo) e posição de discordância perante a afirmação do questionário (discordo totalmente e discordo).

Quanto à opinião sobre as políticas educativas portuguesas, verifica-se que a maioria dos docentes concorda que estas não prevêm a forma como estas crianças devem ser integradas no sistema educativo, apenas 33,3% (22) e 6,1% (4) discorda ou discorda completamente desta falta de previsão.

Tem-se também que a maioria dos professores que lidam com este tipo de alunos: defende que há uma relação entre o sucesso escolar dos mesmos e a aplicação de pedagogia intercultural nas aulas.

Manifesta que há carência de oferta de acções de formação contínua para professores nesta área.

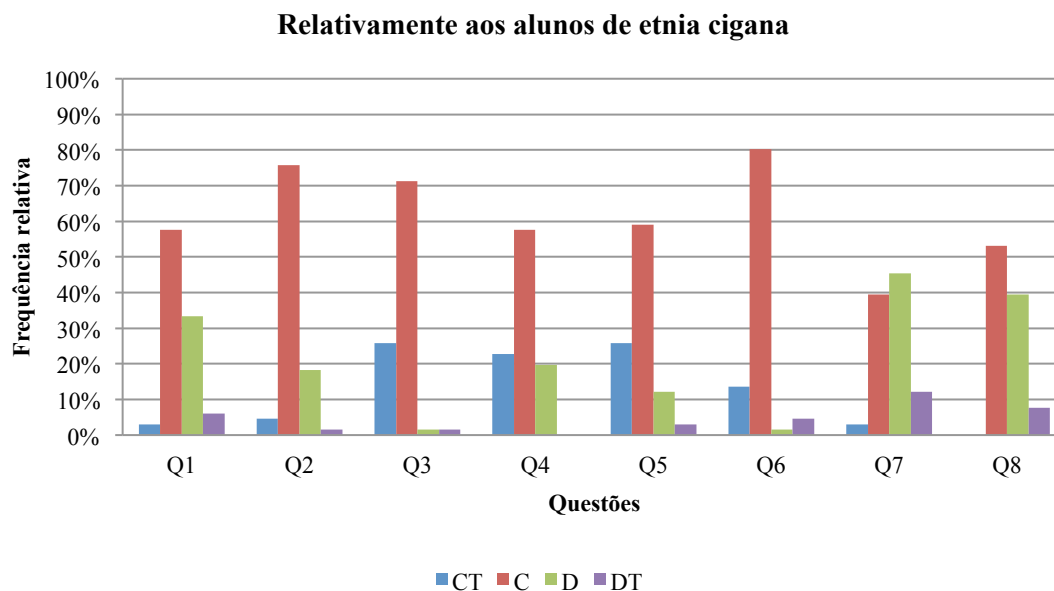
Afirma que estes alunos apresentam dificuldades de inclusão escolar, denuncia que há relação entre usufruto do rendimento social de inserção atribuído às famílias e o cumprimento da assiduidade escolar e defende que o papel do mediador sociocultural tem uma função importante favorecendo a inclusão. Relativamente à discriminação por parte da instituição escolar destes alunos existe um certo equilíbrio entre os professores que julgam que tal facto é sentido por alguns dos pais de etnia cigana e os que discordam de tal afirmação (observar gráfico da figura 1). Analogamente verifica-se certo equilíbrio de opinião entre os docentes quanto ao reconhecimento por parte dos pais de etnia cigana da utilidade da escola e das expectativas que estes manifestam relativas ao desempenho académico dos seus educandos.

Tabela 2 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de etnia cigana

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Q1 – As políticas educativas portuguesas não prevêm a forma	2 (3,0)	38 (57,6)	22 (33,3)	4 (6,1)

como as crianças de etnia cigana devem ser integradas no sistema educativo .				
Q2 – Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos pertencentes às comunidades ciganas e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas.	3 (4,5)	50 (75,8)	12 (18,2)	1 (1,5)
Q3 – Há carência oferta de acções de formação contínua para professores nesta área.	17 (25,8)	47 (71,2)	1 (1,5)	1 (1,5)
Q4 – Os alunos pertencentes as comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar.	15 (22,7)	38 (57,6)	13 (19,7)	0 (0,0)
Q5 – Há relação entre o usufruto do rendimento social de inserção atribuído às famílias de etnia cigana e o comprimento da assiduidade escolar.	17 (25,8)	39 (59,1)	8 (12,1)	2 (3,0)
Q6 – O papel do mediador sociocultural tem uma função importante favorecendo a inclusão.	9 (13,6)	53 (80,3)	1 (1,5)	3 (4,5)
Q7 – A discriminação por parte da instituição escolar também é sentida por alguns dos pais de etnia cigana.	2 (3,0)	26 (39,4)	30 (45,5)	8 (12,1)
Q8 – Os pais de etnia cigana reconhecem a utilidade da escola e mantêm algumas expectativas face ao desempenho académico dos seus educandos.	0 (0,0)	35 (53,0)	26 (39,4)	5 (7,6)

Gráfico 1 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos de etnia cigana



4.3. Opinião dos professores que desenvolvem actividades com alunos de NEE relativas às estratégias de diversificação e de diferenciação, necessidades de atenção destes alunos, colaboração de professores, profissionais especializados, pais, e serviços especializados, recursos do Agrupamento e colaboração interdocente.

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades com alunos NEE manifestaram a sua opinião relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas para estes alunos, os resultados apresentam-se na tabela 3 e gráfico da figura 2. A análise será realizada atendendo a uma posição de concordância face a afirmação feita no questionário (concordo totalmente e concordo) e posição de discordância perante a afirmação do questionário (discordo totalmente e discordo).

As questões que conduziram a maior concordância por parte dos professores do agrupamento foram por ordem decrescente: os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que um professor do ensino regular lhes pode dar.

Os alunos com NEE tem mais sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração de professores, profissionais especializados e pais, os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso de alunos com NEE.

Os alunos sem NEE aceitam bem os alunos com NEE.

Os professores do ensino regular sentem o apoio e acompanhamento dos professores do ensino especial relativamente a estes alunos.

O Agrupamento onde leccionam tem acesso a recursos, saberes e práticas de colaboração interdocente para incluir com sucesso os alunos com NEE.

A liderança intermédia é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.

Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em turmas regulares e que ao dar atenção aos alunos com NEE o professor não irá esquecer os restantes.

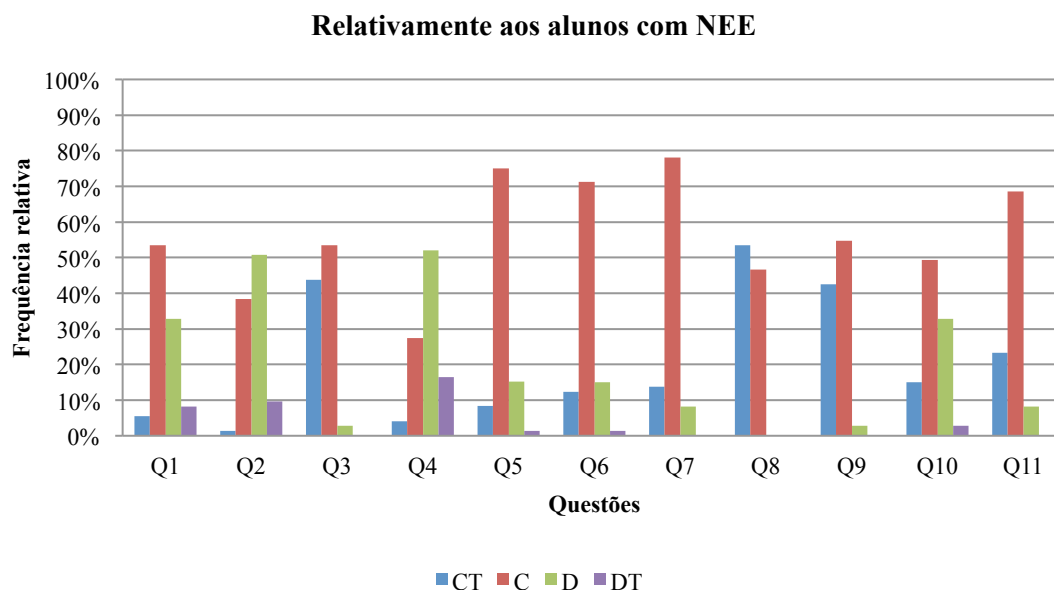
Por outro lado, a maioria dos professores do agrupamento discorda que os professores do ensino regular estejam preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE e que os alunos com NEE prejudiquem os alunos sem NEE na sala de aula.

De modo geral, pode-se afirmar que os professores do agrupamento consideram positivo a inserção de alunos com NEE em turmas regulares, que sentem apoio da escola e dos técnicos especializados para lidarem com este tipo de alunos, que deste modo estes alunos terão mais sucesso, mas também sentem necessidade de esclarecimentos.

Tabela 3 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos com NEE

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 – Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares.	4 (5,5)	39 (53,4)	24 (32,9)	6 (8,2)
Q2 – Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.	1 (1,4)	28 (38,4)	37 (50,7)	7 (9,6)
Q3 – Os serviços podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE	32 (43,8)	39 (53,4)	2 (2,7)	0 (0,0)
Q4 – Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE.	3 (4,1)	20 (27,4)	38 (52,1)	12 (16,4)
Q5 – Os professores de ensino regular sentem o apoio e acompanhamento dos professores do ensino especial no que respeita ao trabalho com os alunos de NEE.	6 (8,3)	54 (75,0)	11 (15,3)	1 (1,4)
Q6 – A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração interdocente para incluir com sucesso os alunos com NEE.	9 (12,3)	52 (71,2)	11 (15,1)	1 (1,4)
Q7 – Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE.	10 (13,7)	57 (78,1)	6 (8,2)	0 (0,0)
Q8 – Os alunos com necessitam de mais atenção do que aquela que um professor de ensino regular lhes pode dar.	39 (53,4)	34 (46,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q9 – Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração de professores, profissionais especializados e pais.	31(42,5)	40 (54,8)	2 (2,7)	0 (0,0)
Q10 – Ao dar atenção aos alunos de NEE o professor não irá “esquecer” os restantes.	11 (15,1)	36 (49,3)	24 (32,9)	2 (2,7)
Q11 – A liderança intermédia (Sub-coordenador, Coordenador de Departamento e Director de Turma) é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.	17 (23,3)	50 (68,5)	6 (8,2)	0 (0,0)

Gráfico 2 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos com NEE



4.4. Opinião dos professores que desenvolvem actividades com alunos de Português para estrangeiros relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação, integração, pedagogia intercultural, apoio dos professores especializados, recursos, as políticas educativas e formação contínua.

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades com português para estrangeiros manifestaram a sua opinião relativa educativa desenvolvidas para estes alunos, os resultados apresentam-se na tabela 4 e gráfico da figura 3. A análise é efectuada de forma idêntica aos grupos anteriores. De modo geral, verifica-se que a maioria dos professores do agrupamento que trabalham esta problemática está de acordo nas questões avaliadas. Nomeadamente, concordam que o público-alvo de EPE está bem integrado na escola.

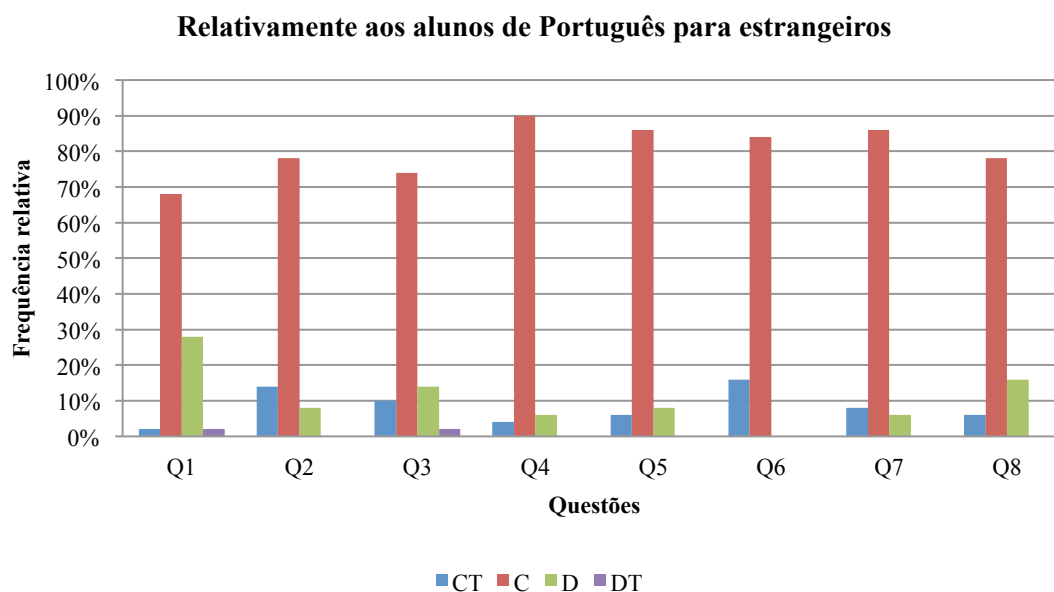
Que há uma relação entre o sucesso destes alunos e a aplicação de pedagogia nas aulas e que os alunos de língua portuguesa os aceitam bem.

Verifica-se ainda que estes professores sentem o apoio dos professores especializados em relação a este tipo de alunos, que sentem que os recursos educativos e disponibilizados aos alunos de EPE são adequados, assim como afirmam que as políticas educativas promovem uma eficaz integração destes alunos no sistema educativo. Contudo, estes professores sentem que há carência de formação contínua nesta área.

Tabela 4 – Resultados obtidos para as questões relativas a português para estrangeiros

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 – As políticas educativas promovem uma eficaz integração destes alunos no sistema educativo	1 (2,0)	34 (68,0)	14 (28,0)	1 (2,0)
Q2 – Há carência de oferta de acções de formação contínua nesta área.	7 (14,0)	39 (78,0)	4 (8,0)	0 (0,0)
Q3 – O público alvo do ensino do português para estrangeiros (EPE) está bem integrado na escola.	5 (10,0)	37 (74,0)	7 (14,0)	1 (2,0)
Q4 – Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos do EPE e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas.	2 (4,0)	45 (40,9)	3 (6,0)	0 (0,0)
Q5 – Os alunos cuja língua materna é o português aceitam bem os seus colegas cuja língua materna não é o português.	3 (6,0)	43 (86,0)	4 (8,0)	0 (0,0)
Q6 – Os alunos do EPE têm sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais.	8 (16,0)	42 (84,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q7 – Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores especializados no que respeita ao trabalho com alunos de português língua não materna.	4 (8,0)	43 (86,0)	3 (6,0)	0 (0,0)
Q8 – Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e usados pelos professores, para leccionar, são adequados.	3 (6,0)	39 (78,0)	8 (16,0)	0 (0,0)

Gráfico 3 – Resultados obtidos para as questões relativas a português para estrangeiros



4.5. Opinião dos professores que leccionam turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF) relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação, se existe promoção da igualdade social e escolar, recursos, componente tecnológica,

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades em cursos de educação e formação (CEF) manifestaram a sua opinião relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas para estes alunos, os resultados apresentam-se na tabela 5 e gráfico da figura . A análise é efectuada de forma idêntica aos grupos anteriores.

Existe promoção da igualdade social e escolar entre alunos através destes cursos e também se verifica que cerca de 28% dos professores destes cursos afirmam que os alunos do ensino regular não aceitam bem os alunos dos CEF's.

Verifica-se que em todas as questões avaliadas os professores estão de acordo, nomeadamente que os CEF's são uma alternativa para os alunos em risco de abandono e insucesso escolar.

Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e utilizados pelos professores são adequados.

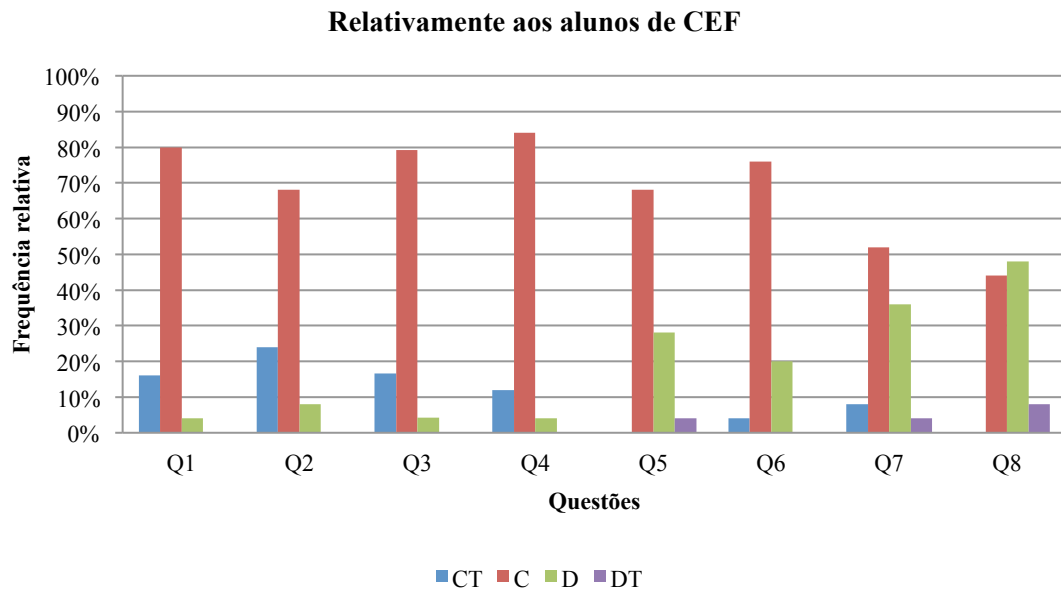
Há relação entre o sucesso escolar destes alunos e aplicação de várias estratégias pedagógicas nas aulas e que para o sucesso destes cursos é determinante a valorização da componente tecnológica.

Existe alguma discordância de opinião, mas minoritária, no que se refere à comparação do mérito destes cursos com o ensino regular, assim como relativa à promoção da igualdade social e escolar entre alunos através destes cursos e também se verifica que cerca de 28% dos professores destes cursos afirmam que os alunos do ensino regular não aceitam bem os alunos dos CEF's.

Tabela 5 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos CEF

Questões	Concordo totalmente (CT) N (%)	Concordo (C) N (%)	Discordo (D) N (%)	Discordo totalmente (DT) N (%)
Q1 – Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e usados pelos professores, para leccionar, são adequados.	4 (16,0)	20 (80,0)	1 (4,0)	0 (0,0)
Q2 – Os CEF's são uma alternativa para alunos em risco de insucesso e de abandono escolar.	6 (24,0)	17 (68,0)	2 (8,0)	0 (0,0)
Q3 – Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos do CEF e a aplicação de várias estratégias pedagógicas nas aulas.	4 (16,7)	19 (79,2)	1 (4,2)	0 (0,0)
Q4 – Para o sucesso nos cursos também é determinante a valorização da componente tecnológica da aprendizagem.	3 (12,0)	21 (84,0)	1 (4,0)	0 (0,0)
Q5 – Os alunos do ensino regular aceitam bem os alunos do CEF.	0 (0,0)	17 (68,0)	7 (28,0)	1 (4,0)
Q6 – As políticas educativas promovem uma eficaz integração deste alunos no sistema educativo.	1 (4,0)	19 (76,0)	5 (20,0)	0 (0,0)
Q7 – Estes cursos promovem a igualdade social e escolar entre os alunos.	2 (8,0)	13 (52,0)	9 (36,0)	1 (4,0)
Q8 – Estes cursos garantem uma equivalência do mérito escolar relativamente ao ensino regular.	0 (0,0)	11 (44,0)	12 (48,0)	2 (8,0)

Gráfico 4 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos CEF



4.6. Opinião dos professores que leccionam turmas de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação, utilidade, vantagens, importância das aprendizagens ligadas ao mundo do trabalho, credibilidade dos cursos EFA leccionados nas escolas comparativamente aos cursos EFA leccionados nas empresas privadas.

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades em cursos EFA manifestaram a sua opinião relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas para estes alunos, os resultados apresentam-se na tabela 6 e gráfico da figura 5.

A análise é efectuada de forma idêntica aos grupos anteriores. Verifica-se que em todas as questões avaliadas os professores estão de acordo, nomeadamente:

Que o curso EFA é útil na vida pessoal.

Que o adulto tem vantagens futuras ao concluir um curso EFA.

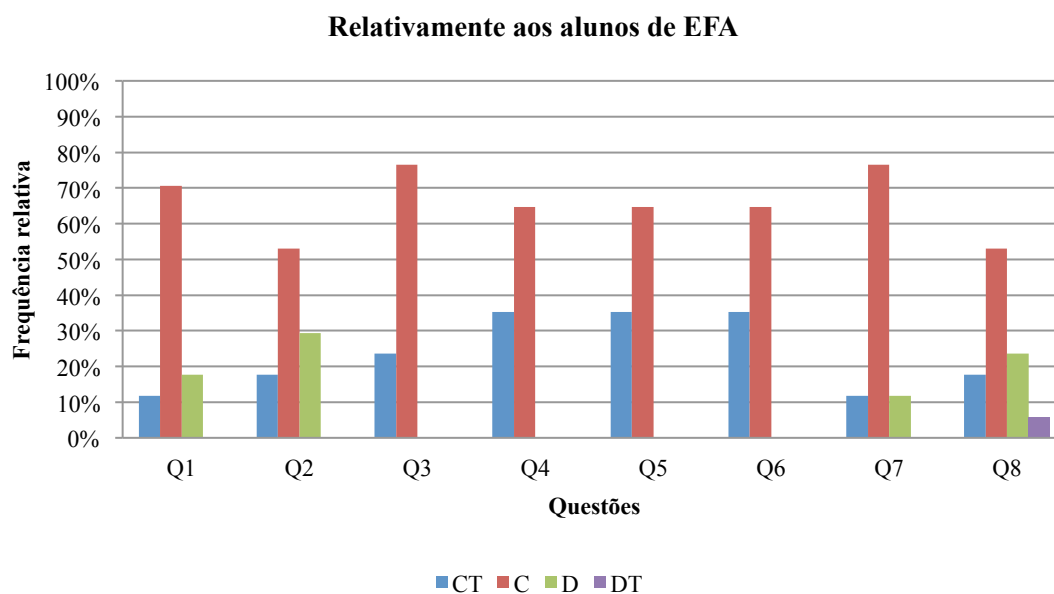
Que são importantes as aprendizagens ligadas ao mundo do trabalho e que todos beneficiam de algum modo no percurso pessoal com a frequência de curso EFA.

Nas outras questões avaliadas apesar da maioria de concordância também se observam algumas opiniões de discordância nomeadamente que os cursos EFA leccionados nas escolas sejam mais credíveis que cursos EFA de empresas privadas e que a via EFA represente um processo de justiça social escolar.

Tabela 6 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos EFA

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 – Os cursos EFA têm reconhecimento social na escola	2 (11,8)	12 (70,6)	3 (17,6)	0 (0,0)
Q2 – Os cursos EFA leccionados na escola têm mais credibilidade do que os das empresas de formação privada.	3 (17,6)	9 (52,9)	5 (29,4)	0 (0,0)
Q3 – O curso EFA é útil na vida pessoal.	4 (23,5)	13 (76,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q4 – Ao concluir o curso EFA o adulto tem vantagens para a sua vida futura	6 (35,3)	11 (64,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q5 – São importantes as aprendizagens ligadas ao mundo do trabalho.	6 (35,3)	11 (64,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q6 – De um modo geral, todos beneficiam de algum modo no respectivo percurso pessoal com a frequência de um curso EFA.	6 (35,3)	11 (64,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q7 – A via EFA realiza a igualdade de oportunidades escolares para muitos adultos.	2 (11,8)	13 (76,5)	2 (11,8)	0 (0,0)
Q8 – A via EFA representa um processo de justiça social escolar.	3 (17,6)	9 (52,9)	4 (23,5)	1 (5,9)

Figura 5 – Resultados obtidos para as questões relativas a alunos EFA



4.7. Opinião dos professores que leccionam turmas de Alfabetização de adultos relativa às vantagens, contribuição para a coesão social e satisfação de necessidades básicas das pessoas que os frequentam, assiduidade e acções de formação.

Os docentes que leccionam e/ou desenvolvem actividades em cursos de alfabetização de adultos manifestaram a sua opinião relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas para estes alunos, os resultados apresentam-se na tabela 7 e gráfico da figura 7.

A análise é efectuada de forma idêntica aos grupos anteriores. Verifica-se que em todas as questões avaliadas os professores estão de acordo. Assim sendo, conclui-se que a alfabetização de adultos tem vantagens para o adulto que a frequenta.

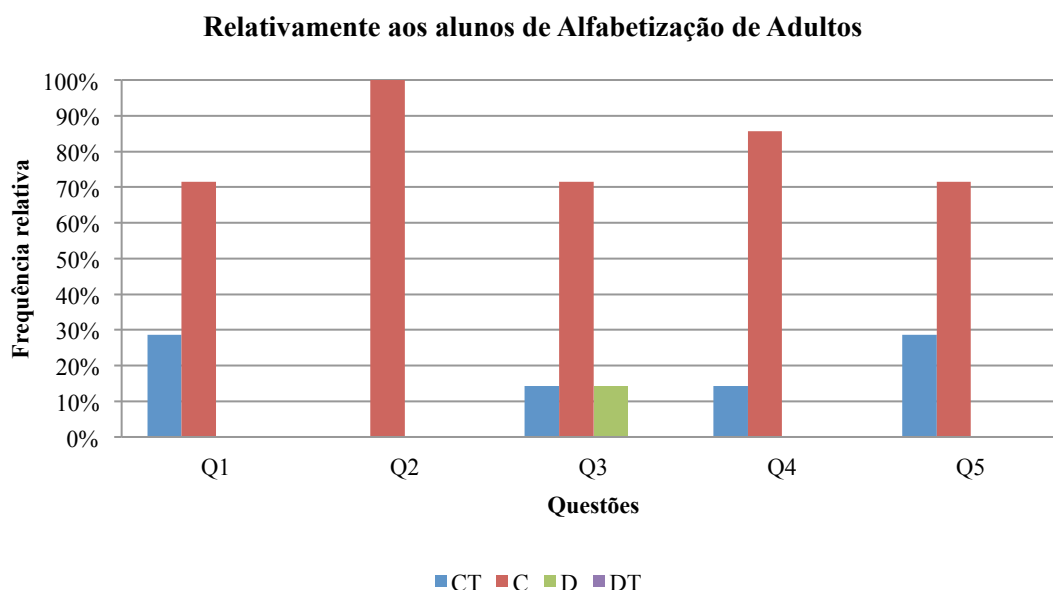
Que estes cursos contribuem para a coesão social e satisfação de necessidades básicas das pessoas que os frequentam.

Verifica-se também que a assiduidade a estes cursos está intimamente relacionada com a atribuição do rendimento de inserção, que há relação de sucesso escolar dos alunos pertencentes às comunidades de etnia cigana e a aplicação de medidas de pedagogia intercultural e que há carência de formação para professores nesta área.

Tabela 7 – Resultados obtidos para as questões relativas a Alfabetização de Adultos

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 – Ao concluir o curso de alfabetização o adulto tem vantagens para a sua vida futura.	2 (28,6)	5 (71,4)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q2 – Há relação entre a atribuição do rendimento social de inserção atribuído aos alunos e o cumprimento da assiduidade	0 (0,0)	7 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q3 – Há carência de oferta de acções de formação para professor nesta área.	1 (14,3)	5 (71,4)	1 (14,3)	0 (0,0)
Q4 – Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos pertencentes às comunidade de etnia cigana e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas.	1 (14,3)	6 (85,7)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q5 – Os cursos AA constituem uma via imprescindível para a coesão social e para a satisfação de necessidades básicas das pessoas que os frequentam.	2 (28,6)	5 (71,4)	0 (0,0)	0 (0,0)

Gráfico 6 – Resultados obtidos para as questões relativas a Alfabetização de Adultos



De forma a registar a opinião global para cada grupo de questões desenvolvidas para cada tipo de alunos considerou-se a soma das pontuações obtidas em cada questão dentro de cada grupo e associa-se a uma opinião positiva a maior valorização. Em alguns grupos existam afirmações de perspectiva negativa, as quais tiveram que ser convertidas de forma a garantir que à maior valorização corresponde uma opinião mais positiva.

Assim sendo no grupo de alunos de etnia cigana foram convertidas as questões 1, 3, 4 e 7; no grupo dos alunos com NEE foi necessário foram invertidas as pontuações das questões 2 e 8; no grupo dos alunos EPE converteu-se a questão 2 e no grupo alfabetização para adultos a questão 3. Após esta reorganização somaram-se as pontuações de todas as questões de cada grupo e obtiveram-se os resultados apresentados na tabela 8. Nessa tabela é também apresentado o número de questões de cada grupo, os valores mínimo, máximo e médio teórico esperados de forma a concluir sobre a opinião observada.

Analisando a tabela tem-se que os valores mínimos observados foram em todos os grupos superiores aos teóricos e que o máximo teórico apenas foi observado no grupo EFA, ou seja, em todos os outros grupos avaliados nunca foi atingida a pontuação máxima. Em termos médios tem-se que os valores observados são sempre superiores aos valores teóricos esperados o que se traduz numa opinião positiva por parte dos professores do agrupamento relativa às estratégias de diversificação e de diferenciação educativa desenvolvidas em cada grupo de alunos de características diferentes.

Tabela 8 – Resultados globais obtidos para todos os grupos analisados

Factor	Nº de itens	Mínimo Teórico	Máximo Teórico	Mínimo Observado	Máximo Observado	Média Teórica	Média Observada	Desvio Padrão
Etnia cigana	8	8	32	14	25	20	20,242	1,865
NEE	11	11	44	23	40	27,5	30,569	3,351
Português para Estrangeiros	8	8	32	18	27	20	22,600	1,750
CEF	8	8	32	19	27	20	22,958	2,562
EFA	8	8	32	21	32	20	24,941	2,989
Alfabetização do Adultos	5	5	20	14	17	12,5	14,714	1,113

4.8. Respostas de todos os professores independentemente das funções que exercem.

As anteriores perguntas do questionário eram respondidas conforme as funções que cada professor exercia, ou seja, às perguntas sobre alunos de etnia cigana, o professor só respondia se tinha alunos dessa etnia ou perguntas sobre os cursos EFA, o professor só respondia se leccionava a cursos EFA...

Na última pergunta a sugestão era que todos os professores respondessem para saber a sua opinião quanto à importância da escola na diminuição do efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos, a liberdade na escolha do estabelecimento de ensino, orientação escolar, oportunidades de êxito a todos os alunos e por último turmas homogéneas ou turmas heterogéneas? Todos os professores do agrupamento foram questionados quanto a problemáticas globais que se aplicam a qualquer tipo de alunos com características diferentes.

Apresentam-se os resultados na tabela 9 e Gráfico da figura 8.

Observa-se que 51,9% (56) e 46,3% (50) dos professores do agrupamento concordam e concordam totalmente que a escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos.

Verifica-se também que a maioria dos professores deste agrupamento defende que é importante garantir às famílias a liberdade de escolher o estabelecimento de ensino a frequentar pelas crianças em detrimento da afectação da escola em função do domicílio.

Tem-se que a maioria (82,4%, 89) dos professores afirma que os dispositivos de orientação escolar disponibilizados aos alunos tornam o sistema de ensino mais eficiente.

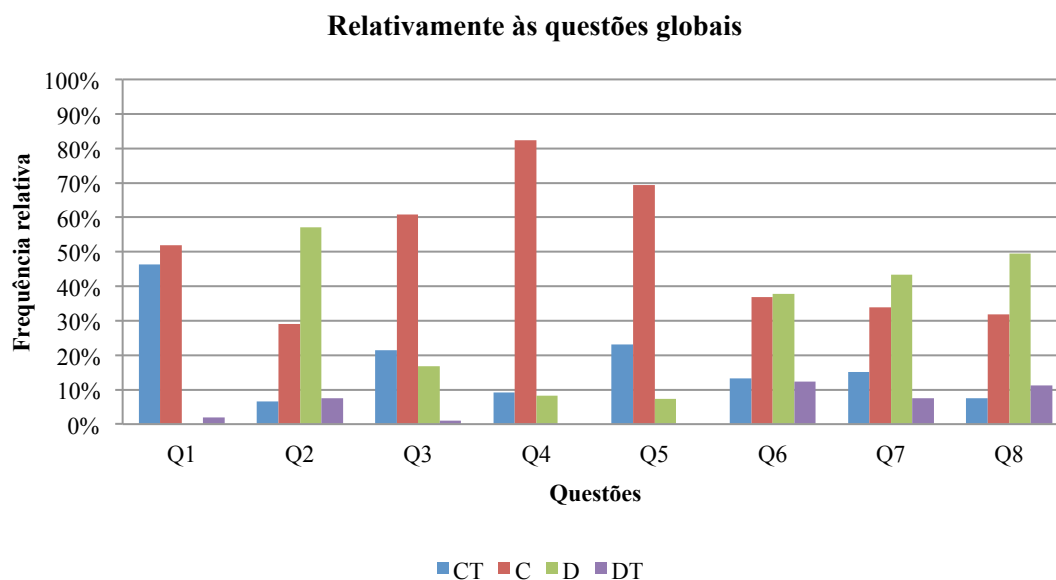
Verifica-se ainda elevada concordância dos professores do estudo no que refere à oferta equilibrada e equitativa de oportunidade de êxito e aprendizagem a todos os alunos que a frequentam.

Quanto ao tipo de turmas a formar no agrupamento observa-se equilíbrio de respostas entre os professores que defendem a prioridade de turmas homogéneas e os que defendem turmas heterogéneas. Por último, tem-se que a maioria dos professores do agrupamento discorda que os alunos brilhantes fiquem penalizados no seu percurso escolar com a integração dos alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

Tabela 9 – Resultados obtidos para as questões globais

Questões	Concordo	Concordo	Discordo	Discordo
	totalmente	(C)	(D)	totalmente
	(CT)	(C)	(D)	(DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 – A escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos.	50 (46,3)	56 (51,9)	0 (0,0)	2 (1,9)
Q2 – É importante afectar os alunos às escolas em função da seu domicílio ou,	7 (6,5)	31 (29,0)	61 (57,0)	8 (7,5)
Q3 – pelo contrário, é importante garantir às famílias a liberdade de escolher o estabelecimento que irão frequentar.	23 (21,5)	65 (60,7)	18 (16,8)	1 (0,9)
Q4 – Os dispositivos de orientação dos alunos tornam os sistemas de ensino mais justos e eficazes.	10 (9,3)	89 (82,4)	9 (8,3)	0 (0,0)
Q5 – A escola oferece as mesmas oportunidades de êxito e aprendizagem a todos os alunos.	25 (23,1)	75 (69,4)	8 (7,4)	0 (0,0)
Q6 – Deve-se dar prioridade a turmas homogéneas.	14 (13,2)	39 (36,8)	40 (37,7)	13 (12,3)
Q7 – Pelo contrário deve-se dar prioridade a turmas heterogéneas.	16 (15,1)	36 (34,0)	46 (43,4)	8 (7,5)
Q8 – Os alunos brilhantes ficam prejudicados no seu avanço com a integração dos alunos mais lentos na aprendizagem.	8 (7,5)	34 (31,8)	53 (49,5)	12 (11,2)

Gráfico 7 – Resultados obtidos para as questões globais



Capítulo III

1. Análise da Organização e práticas educativas da Turma

1.1. Projecto Curricular de Turma

A Reorganização Curricular do Ensino Básico é um desafio para toda a comunidade educativa. Desafio à sua autonomia, à sua responsabilização e, em última instância ao seu espírito de investigação-acção subjacente ao processo de desenvolvimento curricular.

É neste contexto que o Projecto Curricular de turma (PCT), assume “ a forma particular como, em cada turma se reconstrói e se apropria o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.(art.º 6, ponto 3 do Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho).

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido,

em função do contexto de cada turma, num *projecto curricular de turma*, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, ou pelo conselho de turma consoante os ciclos.”

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro Artigo 2.º, ponto 4.

Sendo o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001, art. 2º, p: 1), é com base neste documento que se deve desenrolar todo o processo.

Neste Decreto-Lei faz-se também referência ao projecto curricular que dá cumprimento ao estabelecido no CNEB, através do qual se adequam as estratégias de desenvolvimento do currículo a cada escola e, posteriormente, a cada turma. Este, o projecto curricular, surge assim em duas vertentes distintas mas correlacionadas: o projecto curricular de escola (PCE) e o PCT.

Desta forma, o PCA é um documento onde constam as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e o PCT, que decorre do anterior, é um documento onde constam as estratégias de concretização e desenvolvimento do CNEB e do Projecto Educativo de Agrupamento.

Atendendo a que o CNEB é um conjunto de aprendizagens/competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, o PCT deve estruturar-se segundo princípios orientadores, sob os quais se organiza e gere o próprio currículo e em torno da autonomia e diferenciação, que a gestão flexível do currículo permite.

A elaboração do PCT permite, dentro dos limites impostos pelo CNEB, fazer diferenciação curricular e pedagógica, isto é, organizar e gerir de forma autónoma o processo de ensino/aprendizagem tendo por base a autonomia implícita nas práticas do Conselho de Turma e do professor e as exigências subjacentes às características dos alunos da turma. Por seu turno, a gestão flexível do currículo, que passa pela tomada de decisões para que todos aprendam, faz-se através da adequação, da diferenciação e da flexibilização do próprio currículo. Esta prática exige a análise de cada situação e permite a diversificação das práticas metodológicas de ensino obedecendo a alguns critérios metodológicos que lhe conferem o rigor e a autenticidade indispensáveis à sua formalização.

“O PCT é, acima de tudo, uma proposta de acção que visa, por um lado, simplificar o trabalho dos professores e, por outro, promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica, na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida, durante o ano lectivo, por professores e alunos.

Digamos que é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos.

Este documento, o PCT, permite também que se verifique diferenciação pedagógica, ou seja, a resposta dada a um leque, mais ou menos diversificado, de capacidades da turma, prevendo que os alunos não tenham que estudar as mesmas coisas ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo e sempre da mesma maneira”.

A ideia de professores que recebem um currículo prescrito a nível nacional e o passam para os alunos não é adequada ao que se espera da escola de hoje. Daí a necessidade de adaptarem o que é prescrito a nível nacional às realidades locais.

De acordo com Maria do Céu Roldão (1999: 44), (...)” se considerarmos que o conceito de projecto curricular traduz “a forma curricular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curriculares, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” , estamos a sustentar que o currículo nacional corporiza um projecto nacional nas suas grandes linhas que, por sua vez, é concretizado num projecto curricular “contextualizado” que comporta, também, a construção de projectos curriculares mais específicos, adequadamente integrados no projecto curricular.”

Na mesma perspectiva, Leite (2000: 4)
“(...) pensa que o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma (...) “enquanto instrumento de gestão pedagógica da escola fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo outros actores educativos) gerador de intervenção de melhor qualidade(...)”

Transcrevemos agora legislação que mostra como situações específicas do aluno devem constar no PCT;

“Em situações de não realização das aprendizagens definidas no ***projecto curricular de turma*** para um ano não terminal de ciclo que, fundamentalmente comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade o professor titular de turma ou o conselho de turma poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade...”

(Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Artigo 14.º, ponto 2)

“Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo e ao conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno,

as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do *projecto curricular de turma* em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.”

(Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Artigo 14.º, ponto 3).

2. Projecto Curricular de Turma da Turma Alfa

O Projecto Curricular de Turma aparece enunciado, com recorrência, no Projecto Curricular do Agrupamento, onde são indicados de forma exaustiva múltiplos aspectos relativos ao mesmo, tanto ao nível da conceptualização do mesmo como na sua planificação, implementação e avaliação. Com efeito, são inúmeras as referências feitas no PCA ao PCT.

Da análise que efectuámos do PCT, verificamos que para a caracterização da turma foram recolhidos elementos sobre os seguintes aspectos: idade, sexo e percurso escolar dos alunos; características sócio-económicas, sócio-culturais e sócio-profissionais do agregado familiar; necessidades, interesses, motivações e expectativas dos alunos, bem como informações relevantes de alunos considerados como ritmos de aprendizagem diferentes dos restantes pares, tanto no sentido positivo como menos positivo, o que permite identificar e conhecer grande parte das diferenças existentes na turma.

O PCT inclui também o levantamento dos principais problemas a resolver na turma, tais como; Comportamento, dificuldade de concentração, dificuldades de aprendizagem, deficiências educativas dos alunos, origem.

Após o diagnóstico apresentado o PCT enumera um conjunto de competências gerais e transversais a privilegiar, no desempenho das actividades, bem como a definição de metodologias a desenvolver.

Segue-se depois a operacionalização específica e modos de enriquecimento do currículo.

Ao nível da avaliação prevista, verifica-se que são tidas em conta as estratégias, actividades, recursos e os próprios processos de avaliação, de acordo com as prioridades definidas no PCT.

Existe ainda, a preocupação de uma valorização de processos de avaliação contínua e formadora de co-responsabilização dos alunos (por exemplo: a auto- avaliação e hetero-avaliação, a valorização da participação oral de acordo com as regras estabelecidas, empenho e interesse, assiduidade, atitudes, valores e disciplina).

2.2. Análise dos inquéritos aos professores da turma

Tabela 10 – Características sócio-demográficas da amostra dos professores da turma

Variáveis Sócio-Demográficas	Frequências	
	N	%
Sexo (n=14)		
Feminino	10	71,4
Masculino	4	28,6
Idade (n=14)		
Até 30 anos	2	14,3
De 30 a 40 anos	4	28,6
De 40 a 50 anos	3	21,4
Superior a 50 anos	4	28,6
Min – 29; Max – 56; M – 43,14 e Dp – 9,84		
Anos de Serviço (n=14)		
<5 anos	3	21,4
De 11 a 15 anos	4	28,6
De 16 a 20 anos	1	7,1
De 21 a 25 anos	2	14,3
De 26 a 30 anos	3	21,4
Mais de 30 anos	1	7,1
Situação Profissional (n=14)		
Q. de agrupamento	9	64,3
Q. Zona Pedagógica	2	14,3
Contratado	3	21,4
Habilitações Literárias (n=14)		
Licenciatura	9	64,3
Pós-Graduação	4	28,6
Mestrado	1	7,1
Funções (n=14)		
Director de turma	1	7,1
A leccionar Turma/grupo	9	64,3
Educação Especial	3	21,4
Projecto Português para Estrangeiros	1	7,1
Referenciais (n=14)		
As necessidades dos alunos	2	14,3
PCT e necessidades dos alunos	4	28,6
Todos	6	57,1

2.2.1. Características sócio-demográficas da amostra dos professores da turma

Foram questionados os professores da turma ALFA de forma a possibilitar uma análise mais específica das problemáticas em estudo. Foram entregues/preenchidos 14 inquéritos. Na tabela 10 apresentam-se as características deste corpo docente.

Observa-se que a maioria é do sexo feminino, apresentam idade média de 43,14 anos com desvio padrão de 9,84 anos a partir de um valor mínimo de 29 anos e máximo de 56 anos.

Tem-se ainda que três dos docentes desta turma trabalham à menos de 5 anos, quatro deles exercem a actividade há mais de 11 anos e menos de 16 anos.

A maioria destes professores pertence ao quadro de agrupamento e possuem licenciatura.

Estes professores desempenham essencialmente a função de leccionação à turma, sendo um deles o director de turma, três pertencem ao ensino especial e um ao programa de português para estrangeiros.

Tem-se ainda, que a maioria dos professores da turma usa todos os referenciais para construir os planos de actuação.

Tabela 11 – Resultados obtidos para as questões do questionário para professores da turma

Questões	Concordo		Discordo	
	totalmente (CT)	o (C)	o (D)	totalmente (DT)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Q1 —A profissão de professor numa escola para todos é stressante e leva ao desgaste emocional.	2 (14,3)	8 (57,1)	4 (28,6)	0 (0,0)
Q2 – É importante haver acções de formação contínua sobre educação intercultural.	6 (42,9)	8 (57,1)	0 (0,0)	0 (0,0)
Q3 – As actividades pedagógicas interculturais que constam do PAA contribuem para levar os alunos e a comunidade educativa a reflectir sobre esta problemática.	2 (16,7)	9 (75,0)	1 (8,3)	0 (0,0)
Q4 – A Escola dispõe dos recursos humanos e materiais, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir, com sucesso, a diversidade de alunos da turma.	3 (21,4)	8 (57,1)	3 (21,4)	0 (0,0)
Q5 – Nos 2 últimos anos, de uma forma geral, baixaram	0 (0,0)	1 (9,1)	9 (81,8)	1 (9,1)

os níveis, ou, pelo contrário				
Q6 – mantiveram os níveis, ou	0 (0,0)	5 (45,5)	6 (54,5)	0 (0,0)
Q7 – subiram os níveis.	1 (8,3)	8 (66,7)	3 (25,0)	0 (0,0)

2.2.2. Resultados obtidos para as questões do questionário para professores da turma relativa às percepções que os professores têm sobre ser professor numa “Escola para Todos”, formação contínua, actividades do Plano Anual de Actividades, recursos, saberes, tempo e práticas e avaliação dos alunos.

Pela análise da tabela 11 tem-se que a maioria dos professores desta turma afirma: que a profissão de professor numa “Escola para Todos” é muito stressante e leva ao desgaste emocional.

Que é importante haver acções de formação contínua sobre educação intercultural.

Que as actividades pedagógicas interculturais que constam do Plano Anual de Actividades contribuem para levar os alunos e a comunidade educativa, em geral, a reflectir sobre esta problemática e que a escola dispõe dos recursos humanos e materiais, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir, com sucesso, a diversidade de alunos da turma.

Estes professores também afirmam que, de um modo geral, nestes últimos dois anos, os níveis dos alunos subiram, ou na pior hipótese mantiveram-se.

Quanto ao tipo de turmas a formar no agrupamento observa-se equilíbrio de respostas entre os professores que defendem a prioridade de turmas homogéneas e os que defendem turmas heterogéneas. Já a DT afirma que com turmas homogéneas todos ganhariam.

A maioria dos professores do agrupamento discorda que os alunos brilhantes fiquem penalizados no seu percurso escolar com a integração dos alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

Relativamente às estratégias a promover tem-se que os professores definiram o trabalho cooperativo e o despertar nos alunos da descoberta para a diferença promovendo assim um enriquecimento de todos, seguindo-se dos professores que defenderam elaborar um PCT adequado a tais diversidades.

Resultados obtidos para as questões abertas do questionário dos professores da turma que foram divididos nas seguintes categorias e sub-categorias: (Tabela 12)

Categorias: Adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos, avaliação do processo de ensino/aprendizagem, estratégias de melhoria.

Sub-categorias: Avaliação, planos de actuação, metodologias/estratégias de diferenciação, objectivo de avaliação atingido, motivos do insucesso, estratégias a promover, como a escola diminui o efeito das desigualdades.

Pela análise da tabela 12 tem-se que para a categoria Adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos foram consideradas as subcategorias: avaliação, plano de actuação e metodologias/estratégias de diferenciação, com 14, 30 e 34 respostas, respectivamente.

Relativamente à avaliação foram validadas 14 respostas, sendo que a maioria (43% - 6) indicou o teste diagnóstico e formativo, seguindo-se (21% - 3) o diálogo com os alunos e avaliação psicológica/multidisciplinar (14% - 2). As restantes opções apenas tiveram uma resposta cada.

Relativamente ao plano de actuação, as opções mais invocadas foram:

Abordagem mais simplificada dos conteúdos e apoio individualizado e testes adaptados para alunos de NEE, com 20% (6) das respostas cada uma.

Segue com 13% (4) o reforço positivo solicitando c/ frequência a sua participação na aula, com igual percentagem de opinião (10% - 3) obteve-se: Estratégias diversificadas, metodologias inovadoras/Criativas e Elaboração do PEI (programa educativo Individual). Apenas 7% (2) dos professores invocou a envolvimento dos encarregados de educação.

Quanto às metodologias/estratégias de diferenciação pedagógica, a maioria (24% - 8) invocaram as fichas adaptadas, ampliadas, trabalhos individuais, entre outros.

Seguindo-se 21% (7) dos professores que defendem esquemas síntese dos conteúdos e um apoio individual na sala de aula.

Por outro lado, 15% (5) dos professores defendem a formação de pares, 12% (4) dos inquiridos propõe o reforço positivo solicitando frequentemente a sua participação na aula e leitura lenta das questões das fichas de trabalho e testes.

Apenas 9% (3) referiu actividades curtas e variadas, mapas conceptuais, 6% (2) invocaram actividades de acordo com os interesses, as capacidades dos alunos e 3% (1) propôs elaboração de textos através de imagens, leitura expressiva e/ou dramatizações, exercícios auditivos com computador, internet, videoprojector, cd áudio.

Para a categoria avaliação do processo de ensino/aprendizagem foram consideradas as subcategorias: objectivo de avaliação atingido e motivos de insucesso, com 14 e 8 respostas, respectivamente.

Assim sendo, 71% (10) dos professores afirmaram terem atingido os objectivos, 14% (2) disseram que apenas atingiram parcialmente os objectivos devido à grande heterogeneidade, 7% (1) dos professores disseram que atingiram os objectivos mas os alunos

mais interessados ficaram penalizados e com mesma frequência obteve-se que os objectivos foram cumpridos apenas com alguns alunos.

Relativamente aos motivos de insucesso, tem-se que 22% (2) afirmaram que está relacionado com a falta de responsabilização por parte dos pais e também pela falta de hábitos de estudo, em igual frequência de resposta (11% - 1) obteve-se os indicadores: os resultados foram os esperados, tendo em conta o comportamento, falta de interesse por parte de alguns alunos, número elevado de aluno com vários problemas e falta de tempo.

Para a categoria estratégias de melhoria formaram-se as subcategorias: estratégias a promover e como a escola diminui o efeito das desigualdades, tendo-se obtido 8 respostas em cada subcategoria.

Relativamente às estratégias a promover tem-se que 21% (4) dos professores definiram o trabalho cooperativo e o despertar nos alunos da descoberta para a diferença promovendo assim um enriquecimento de todos, seguindo-se 16% (3) dos professores que defenderam elaborar um PCT adequado a tais diversidades. Com igual percentagem de resposta (11% - 2) obtiveram-se os indicadores: acções de formações nestas áreas, mais tempo de permanência de profissionais especializados, recurso a metodologias, estratégias e actividades adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagens e o professor ter outras possibilidades de trabalhar com os alunos além da aula lectiva. Quanto à subcategoria como a escola diminui o efeito das desigualdades tem-se que 21% (3) dos professores afirmou que tal diminuição acontece porque a escola tem também uma função socializadora, educar para a cidadania e aprendizagem de conteúdos. Verifica-se com igual frequência de resposta (14% - 2) os indicadores: concordância com a diminuição dos efeitos das desigualdades pela frequência da escolas porque: a escola dispõe de recursos materiais e humanos necessários e a escola é o melhor meio educativo e é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo, e deve ter os recursos humanos e materiais que permitam diminuir essas desigualdades. Apenas 7% (1) dos professores invocaram os indicadores: através dos recursos humanos e materiais-metodologias e estratégias, promoção de uma política de igualdade e de inclusão, articulação com a família e estruturas sociais e desejo das famílias.

Tabela 12 – Resultados obtidos para as questões abertas do questionário dos professores da turma Categorias e Subcategorias

Categories	Subcategorias	Indicadores	n	%	
Adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos	Avaliação	Teste diagnóstico e formativo	6	43	
		Avaliação psicológica/multidisciplinar	2	14	
		Avaliação/observação da participação e actividade	1	7	
		Chamadas orais	1	7	
		Diálogo com os alunos	3	21	
		Resposta não coincidente com a pergunta	1	7	
		Total	14	100	
	Planos de actuação	Estratégias diversificadas	3	10	
		Metodologias inovadoras/Criativas	3	10	
		Metodologias inovadoras/criativas sem destacar o motivo da diferenciação	1	3	
		Abordagem mais simplificada dos conteúdos e apoio individualizado	6	20	
		Elaboração do PEI (plano edu. Indiv.)	3	10	
		Simplificação da linguagem	1	3	
		Programa de Portug. Líng não materna B1 e prog. 8º ano de língua Portuguesa	1	3	
		Testes adaptados para alunos de NEE	6	20	
		Reforç posit. solicitando c/ frequência a sua participação na aula	4	13	
		Tentar envolver os Encarregados de Educação	2	7	
		Total	30	100	
	Metodologias/estratégias de diferenciação	Fichas adaptadas, ampliadas, trabalhos individuais diferentes, Computador, internet, videoprojector, cd áudio	8	24	
		Esquemas síntese dos conteúdos e um apoio individual na sala de aula	7	21	
		Formação de pares (trabalho cooperativo)	5	15	
		Reforço positivo solicitando frequentemente a sua participação na aula	4	12	
		Leitura lenta das questões das fichas de trabalho e testes	4	12	
		Elaboração de textos através de imagens, leitura expressiva e/ou dramatizações, exercícios auditivos com computador, internet, videoprojector, cd áudio.	1	3	
		Actividades curtas e variadas, mapas conceptuais	3	9	
		Actividades de acordo com os interesses, as capacidades dos alunos	2	6	
		Total	34	100	
	Avaliação do processo de ensino/aprendizagem	Objectivo de avaliação atingido	Sim	10	71
			Apenas parcialmente, devido à grande heterogeneidade dos alunos é muito difícil dar o apoio necessário para superar as dificuldades	2	14
			Sim, mas de alguma forma os alunos mais interessados ficaram penalizados	1	7
			Com alguns alunos sim, com outros não	1	7
			Total	14	100
		Motivos do insucesso	A falta de responsabilização por parte dos pais/encarregados de educação	2	22
Os resultados foram os esperados			1	11	
Falta de hábitos de estudo			2	22	

		Comportamento	1	11
		Falta de interesse por parte de alguns alunos	1	11
		Número elevado de casos de alunos com várias problemáticas	1	11
		Falta de tempo que hoje os professores têm para poder desenvolver estratégias ainda mais adequadas	1	11
		Total	9	100
Estratégias de melhoria	Estratégias a promover	Acções de formação nestas áreas	2	11
		Resposta não coincidente com a pergunta	1	5
		Colocar esses alunos em lugar estratégico na sala de aula	1	5
		Trabalho cooperativo e o despertar nos alunos da descoberta para a diferença promovendo assim um enriquecimento de todos	4	21
		Mais tempo de permanência de profissionais especializados	2	11
		Todas estas turmas devem ter um professor de apoio à turma	1	5
		Elaborar um PCT adequado a tais diversidades	3	16
		Recurso a metodologias, estratégias e actividades adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagens	2	11
		Maior participação da família na escola	1	5
		O professor ter outras possibilidades de trabalhar com os alunos além da aula lectiva	2	11
		Total	19	100
	Como a escola diminui o efeito das desigualdades	Sim. Actuando em articulação com a família e estruturas sociais	1	7
		Sim. Porque tem também uma função socializadora, educar para a cidadania e aprendizagem de conteúdos	3	21
		Resposta não coincidente com a pergunta	2	14
		Sim. Através dos recursos humanos e materiais, metodologias e estratégias	1	7
		Muito difícil, embora em algumas situações haja sucesso	1	7
		Sim. Porque dispõe de recursos materiais e humanos necessários	2	14
		Sim, desde que esse seja o seu desejo e das famílias	1	7
		Pode, promovendo uma política de igualdade e de inclusão	1	7
		Sim, pois a escola é o melhor meio educativo e é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo, e deve ter os recursos humanos e materiais que permitam diminuir essas desigualdades	2	14
Total	14	100		

3. Directora de Turma

Neste Trabalho de Projecto achamos indispensável entrevistar a Directora de Turma (anexo III, transcrição integral), para conhecer a sua opinião sobre inclusão e práticas inclusivas, avaliar o nível de dificuldades que se colocam no dia a dia para encontrarem (conselho de turma), respostas eficazes e de qualidade, assim como as necessidades sentidas.

Na tabela seguinte faz-se a caracterização da entrevistada:

Tabela 13 – Características sócio-demográficas da Directora de Turma

Variáveis Sócio-Demográficas	Frequências
	N
Sexo (n=1)	
Feminino	1
Idade (n=1)	
De 40 a 50 anos	
Anos de Serviço (n=14)	
De 16 a 20 anos	
Situação Profissional (n=1)	
Q. de agrupamento	
Situação Profissional (n=1)	
Q. de agrupamento	
Habilitações Literárias (n=1)	
Licenciatura	
Funções (n=1)	
Director de turma	

Da análise de dados recolhidos no inquérito e na entrevista que foi feita à Directora de Turma (DT), procurando aprofundar mais esta investigação, relativamente aos motivos de insucesso, afirma que está relacionado com a falta de responsabilização por parte dos pais/encarregados de educação, e também pela falta de hábitos de estudo dos alunos, contudo acha que nesta turma foi conseguida A Escola para Todos.

A avaliação das necessidades no início e durante o ano lectivo é feita através da realização de um teste diagnóstico no início de cada unidade e de um teste formativo no fim de cada unidade para além de chamadas orais e da participação.

Relativamente ao plano de actuação salienta-se o apoio individualizado, testes adaptados, valorizar a participação do aluno e tentativa de envolvimento dos encarregados de educação.

Os referenciais para os planos de actuação são essencialmente o PCT e as necessidades dos alunos.

De seguida enumeram-se algumas estratégias de diferenciação pedagógica:

Formação de pares, testes adaptados, apoio individualizado, valorizar a participação, colocação dos alunos em lugar estratégico e acompanhados de uma aluna cooperante.

A DT considera as turmas heterogéneas um obstáculo ao processo de ensino aprendizagem, assim como a integração dos alunos de NEE só é benéfica em termos de socialização, realçando assim a opinião quanto à homogeneidade do grupo.

Considera que os alunos de outra nacionalidade e os alunos de NEE são bem aceites pelos outros colegas e que houve uma melhoria dos resultados.

Na entrevista a DT, para a redução do insucesso no Agrupamento propõe ainda duas medidas, que acha conseguiriam diminuir o insucesso que passo a transcrever conforme foram explicadas na entrevista:

P - Que medidas de apoio propõe o conselho de turma para os alunos que poderão transitar com dificuldades no final do ano lectivo.

DT:” Isto tem um carácter pessoal, é a minha opinião. Eu acho que um aluno que transite com dificuldades no fim do ano lectivo, se calhar, no mês de Julho, deveria ter um apoio individualizado às disciplinas em que teve dificuldade. Nós estamos ao serviço em Julho entre o fim das aulas e o dia em que os professores vão de férias poderia existir esse apoio individualizado nesse período, de forma a poderem começar o próximo ano lectivo e esses alunos para poderem começar o próximo ano lectivo sem dificuldades ou com as dificuldades minimizadas, mas é uma opinião pessoal”.

P - Comente a frase: A escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos.

DT: Pode, nomeadamente, ligado ao carácter sócio-económico dos alunos, mas a escola tinha que sofrer uma reestruturação. Fiz um plano, tipo um horário escolar em que os alunos teriam aulas das 8:30h às 13:30h e das 14:30h às 19:00h e os professores teriam que trabalhar por turnos ou seja, um professor trabalharia todos os dias das 8:30h às 13:30h e outro das 14:00h às 19:00h. As aulas acabariam às 17:00h. Das 17:00h às 19:00 os alunos tinham apoio a uma determinada disciplina em que ao longo dessas 2 horas funcionariam 3 disciplinas em 3 salas diferentes orientadas por professores da disciplina. E isto funcionaria de segunda a sexta.

Ex:	Seg.	Ter.	Qua.	Qui	Sex.
8.30/13.30h					
14.00/17.00h					
17.00	CN	PORT	CN	PORT	ESP
	FC	MAT	FQ	MAT	FRA
19h	GEO	HIST	GEO	ING	HIS

Os alunos que sentissem dificuldades nestas disciplinas poderiam recorrer a este apoio individualizado orientando-se para as salas respectivas, sabiam que tinham um professor para tirar as dúvidas. O governo que está a fazer a fusão de escolas sem gastar mais e sem despedir professores poderia desta forma dar cobertura com professores que estão com horário zero, acho que era suportável e sustentável, sendo muito bom para alunos que não têm família que os consiga acompanhar em casa nem situação financeira para poderem ser acompanhados por explicadores. No meu entender, era uma forma de promover o sucesso de todos os alunos.

3.1. Professores da Educação Especial

Para avaliação das necessidades no início e durante o ano lectivo faz-se avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, avaliação ao nível da actividade e participação e avaliação psicológica /multidisciplinar.

Relativamente ao plano de actuação, as opções mais invocadas foram: elaboração do PEI, abordagem mais simplificada dos conteúdos, apoio individualizado e testes adaptados.

Os referenciais para os planos de actuação são o PE, PCE, PCT e as necessidades dos alunos.

De seguida enumera-se algumas estratégias de diferenciação:

Actividades variadas, de curta duração, personalizadas de acordo com os interesses, necessidades capacidades e ritmo dos alunos, recurso às tecnologias de apoio, trabalho cooperativo, recurso às novas tecnologias e mapas conceptuais.

Os professores da Educação Especial afirmam que nesta turma se materializou A Escola para Todos, que os resultados da avaliação foram os esperados e que a escola pode diminuir o efeito das desigualdades porque dispõe de recursos humanos e materiais necessários.

3.2. Professora de Ensino de Português para estrangeiros

Para avaliação das necessidades no início e durante do ano lectivo faz-se o teste diagnóstico de acordo com o QERC (quadro europeu comum de referência) e testes intermédios de Português Língua não Materna.

Relativamente aos planos de actuação o aluno usufrui de dois tipos de apoio específico a Língua Portuguesa:

Programa de Português Língua não Materna B1 (nível de proficiência Linguística, com manuais e materiais condizentes);

Programa de 8º Ano de Língua Portuguesa.

Os resultados da avaliação foram os esperados

Os referenciais para os planos de actuação são o PE, PCE, PCT e as necessidades dos alunos.

De seguida, enumera-se algumas estratégias de diferenciação:

Elaboração de textos através de imagens, leituras expressivas e/ou dramatizadas, pequenas dramatizações, exercícios auditivos com CD áudio, actividades que permitam divulgar a cultura do país de origem dos alunos, actividades que promovam a cidadania e o direito à diferença campanhas de esclarecimento e sensibilização.

3. Triangulação dos dados para verificar a coerência

No quadro seguinte pretendemos fazer uma comparação de dados para analisar a coerência/incoerência entre os interlocutores que, neste caso são: o PCT, os Professores, o DT, os Professores de Educação Especial e a Professora de Português para Estrangeiros, no âmbito da turma foram inquiridos através de questionário 14 professores, entrevista à directora de turma e análise dos documentos orientadores do agrupamento (o PCT, actas e relatórios), no que diz respeito à diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

Tabela nº 14 comparação de dados para analisar a coerência/incoerência entre os interlocutores.

Diferenças essenciais	PCT	Professores	DT	Professores de Educação Especial	Professora de Português para Estrangeiros
Diferenciação Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Adequado à diversidade de alunos. -Planificação, implementação e avaliação. Caracterização da turma. Operacionalização específica e modos de enriquecimento do currículo. Competências gerais e transversais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação, planos de actuação. - Teste diagnóstico e formativo. - Abordagem mais simplificada dos conteúdos e apoio individualizado e testes adaptados para alunos de NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> -Teste diagnóstico no início de cada unidade e de um teste formativo no fim de cada unidade. -Apoio adicional (final do ano lectivo). 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração do PEI. -Avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, avaliação ao nível da actividade e participação e avaliação psicológica /multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O teste diagnóstico de acordo com o QERC e testes intermédios de Português Língua não Materna. -Programa de Português Língua não Materna B1 Programa de 8º Ano de Língua Portuguesa.

Diferenciação Pedagógica	<p>Caracterização da turma.</p> <p>-Levantamento dos principais problemas a resolver na turma, tais como;</p> <p>Comportamento, dificuldade de concentração, dificuldades de aprendizagem, deficiências educativas dos alunos, origem.</p> <p>-Definição de metodologias a desenvolver.</p>	<p>Metodologias/estratégias de diferenciação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos e avaliação psicológica/multidisciplinar. - Reforço positivo solicitando c/frequência a sua participação na aula. - Estratégias diversificadas, metodologias inovadoras/Criativas. - Fichas adaptadas, ampliadas, trabalhos individuais. - Um apoio individual na sala de aula. - Formação de pares. - Leitura lenta das questões das fichas de trabalho e testes. - Actividades curtas e variadas, mapas conceptuais. 	<p>-Apoio individualizado, testes adaptados, valorizar a participação do aluno.</p> <p>Tentativa de envolvimento dos encarregados de educação.</p> <p>-Formação de pares, testes adaptados, valorizar a participação, colocação dos alunos em lugar estratégico e acompanhado de uma aluna cooperante.</p> <p>-Chamadas orais e da participação.</p>	<p>Abordagem mais simplificada dos conteúdos,</p> <p>-Apoio individualizado e testes adaptado.</p> <p>Actividades variadas, de curta duração, personalizada de acordo com os interesses, necessidades capacidades e ritmo dos alunos,</p> <p>recurso às tecnologias de apoio, trabalho cooperativo, recurso às novas tecnologias e mapas conceptuais.</p>	<p>-Elaboração de textos através de imagens, leituras expressivas e/ou dramatizadas, pequenas dramatizações, exercícios auditivos com CD áudio.</p>
---------------------------------	---	---	--	---	---

Através dos dados obtidos confirma-se a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, isto é, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado, a sala de aula. Uma situação que nos permite compreender o quanto é difícil dar resposta a tão grande

diversidade de alunos que se encontra numa escola para todos de uma forma global e satisfatória.

Na Tabela nº 14 esquematizam-se, os principais aspectos comuns e os principais aspectos diferenciadores relativamente à actuação dos professores da turma.

No que se refere à **adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos, avaliação do processo de ensino/aprendizagem e estratégias de melhoria**, as questões abertas do inquérito aos professores da turma, interpelam directamente os professores sobre as práticas que desenvolvem na escola e na sala de aula. A imagem que resulta das respostas dadas pelos professores é que segue:

Para a categoria **Adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos** foram consideradas as subcategorias: **avaliação, plano de actuação e metodologias/estratégias de diferenciação.**

Na Tabela nº 15 principais aspectos comuns e os principais aspectos diferenciadores relativamente à actuação dos professores da turma.

Adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos	Principais aspectos comuns	Principais aspectos diferenciadores
- Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Teste diagnóstico e formativo diálogo com os alunos; -avaliação psicológica/multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação/observação da participação e actividade; - Chamadas orais.
- Plano de actuação	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem mais simplificada dos conteúdos; - apoio individualizado; - testes adaptados para alunos de NEE; - reforço positivo; - solicitação c/ frequência da participação na aula; - Estratégias diversificadas; - metodologias inovadoras/criativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvência dos encarregados de educação; - elaboração do PEI.

Metodologias/estratégias de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas adaptadas, ampliadas; - trabalhos individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas síntese dos conteúdos - apoio individual na sala de aula; - formação de pares; - reforço positivo. - Solicitação c/ frequência da participação na aula; - leitura lenta das questões das fichas de trabalho e testes; - actividades curtas e variadas; - mapas conceptuais; - actividades de acordo com os interesses, as capacidades dos alunos; -elaboração de textos através de imagens, leitura Expressiva e/ou dramatiza., exercícios auditivos com recurso a computadores, internet, Videoprojector e cd áudio.
--	--	---

Para a categoria avaliação do processo de ensino/aprendizagem foram consideradas as subcategorias: objectivo de avaliação atingido e motivos de insucesso.

Avaliação do processo de ensino/aprendizagem	Principais aspectos comuns	Principais aspectos diferenciadores
-Objectivo de avaliação atingido	71% dos professores afirmaram terem atingido os objectivos	14% disseram que apenas atingiram parcialmente os objectivos devido à grande heterogeneidade; Um professor disse que foram atingidos os objectivos mas os alunos mais interessados ficaram penalizados.
Motivos de insucesso		Um professor afirma que está relacionado com a falta de responsabilização por parte dos pais e também pela falta de hábitos de estudo; Segundo o DT os resultados foram os esperados, tendo em conta o comportamento, falta de interesse por parte de alguns alunos, número elevado de aluno com vários problemas e falta de tempo.

Para a categoria **estratégias de melhoria** formaram-se as **subcategorias: estratégias a promover e como a escola diminui o efeito das desigualdades.**

Estratégias de melhoria	Principais aspectos comuns	Principais aspectos diferenciadores
Estratégias a promover	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho cooperativo; - despertar nos alunos da descoberta para a diferença; - elaborar um PCT adequado a tais diversidades; - acções de formações nestas áreas; - mais tempo de permanência de profissionais especializados; - recurso a metodologias, estratégia actividades adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagens; - o professor ter outras possibilidades de trabalhar com os alunos além da aula lectiva. 	Um professor propõe até uma reestruturação das políticas educativas mantendo mais tempo na escola os alunos que apresentam insucesso (final do ano lectivo e ao fim do dia).
Como a escola diminui o efeito das desigualdades	<ul style="list-style-type: none"> - A escola tem também uma função socializadora, educar para a cidadania e aprendizagem de conteúdos; - dispõe de recursos materiais e humanos necessários; - é o melhor meio educativo e é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo 	- Promoção de uma política de igualdade e de inclusão, articulação com a família e estruturas sociais e desejo das famílias.

Através dos dados obtidos confirma-se a ideia de que as questões curriculares são múltiplas, complexas e colocam-se a diferentes níveis, isto é, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é efectivamente concretizado, a sala de aula.

Capítulo IV

Discussão dos resultados e conclusão

1. Síntese dos resultados da investigação

Como finalidade fundamental deste projecto esteve o desejo de confirmar, através do processo de investigação acção, práticas educativas inclusivas.

Ao analisarmos os documentos orientadores do Agrupamento, os inquéritos, entrevista, actas e relatórios, já referidos, tínhamos como intuito conhecer a contribuição dos mesmos para a recontextualização do currículo prescrito a nível nacional face ao meio em que o agrupamento está inserido. Procurava-se ainda conhecer o impacto das políticas educativas e curriculares em termos de práticas inclusivas e de diferenciação a que é dada evidência nos documentos curriculares produzidos ao nível do agrupamento, de forma a ter em conta a particularidade do agrupamento e a especificidade da turma, tendo em conta o currículo prescrito a nível nacional.

Resumindo, análise do PE, podemos afirmar que é um instrumento curricular empenhado, quer com o currículo nacional, quer com as situações reais em que o agrupamento se inscreve, e a que procura dar solução.

Parte da análise feita sobre o PE pode aqui ser repetida relativamente ao PCA. Efectivamente, estes instrumentos retratam, com maior ou menor aperfeiçoamento e adaptação conteúdos do currículo prescrito a nível nacional. O que nos leva a pensar que o PE, o PCA e o PCT são instrumentos estabilizadores da gestão curricular, ao nível do agrupamento e da turma, que representam o currículo e o trabalho curricular no agrupamento procurando responder a desejo antagónicos. Ou seja, replicar o currículo prescrito a nível nacional e, por outro, responder a realidades locais com a peculiaridade e especificidade do agrupamento e de cada turma.

Da análise documental efectuada, parece-nos legítimo afirmar que o agrupamento Arco-íris expressa de forma clara e precisa os seus problemas bem como os pretende superar. Apesar de as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica passarem por estes documentos, passam muito mais pelos PCT, atribuindo-lhes a obrigação de responder tanto ao Currículo Prescrito a Nível Nacional como à realidade turma.

Em relação ainda ao PCT, parece ser um instrumento aberto à diferença e à reformulação temporal, na medida em que vai sendo reconstruído ao longo do ano, de acordo com a evolução dos seus alunos.

Quanto ao Plano Anual de actividades, pode dizer-se, que estamos perante um documento integrador, principalmente no que diz respeito à educação especial, com imensas actividades, visitas de estudo, desporto escolar adaptado, acções de sensibilização, exposição de trabalhos, controlo do IMC de alunos que apresentem sobrepeso, semana da educação especial (visitas de estudo, colóquios, acções de formação, representações teatrais, dança, quermesse, actividades desportivas), ateliê de artes plásticas, realização de trabalhos práticos a nível da TIC e participação dos alunos na gala das escolas.

Os dados obtidos ao longo do nosso percurso investigativo levam-nos a afirmar que, a nível das percepções dos professores parece existir uma atitude claramente favorável à inclusão, que será facilitada com a ajuda de formação contínua.

Quanto às estratégias a promover tem-se que os professores definiram o trabalho cooperativo e o despertar nos alunos da descoberta para a diferença promovendo assim um enriquecimento de todos. É importante mais tempo de permanência de profissionais especializados, recurso a metodologias, estratégias e actividades adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagens e o professor ter outras possibilidades de trabalhar com os alunos além da aula lectiva.

O DT propõe até a reestruturação das políticas educativas mantendo mais tempo na escola os alunos que apresentam insucesso (final do ano lectivo e ao fim do dia).

Quanto ao papel da escola na diminuição do efeito das desigualdades, os professores afirmam que tal diminuição acontece porque a escola tem também uma função socializadora, educar para a cidadania e aprendizagem de conteúdos. Dispõe ainda de recursos materiais e humanos necessários e a escola é o melhor meio educativo e é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo, e deve ter os recursos humanos e materiais que permitam diminuir essas desigualdades.

De todo o exposto conclui-se:

- 1) Que os professores e a direcção, revelam uma atitude abertamente favorável às questões referentes à inclusão e à escola inclusiva.
- 2) Contudo no que diz respeito à formação contínua, os inquiridos considera que tem havido pouca formação dedicada às questões da inclusão.
- 3) É fundamental também envolver os pais/encarregados de educação no processo educativo.

- 4) Por fim, os dados obtidos ao longo do nosso percurso investigativo levam-nos portanto a afirmar, que a nível das percepções dos professores parece existir uma atitude claramente favorável à inclusão, que nitidamente será facilitada com a ajuda de formação contínua.

Considerações finais

Ao iniciarmos este trabalho de investigação, fizemo-lo convictos de que a problemática da inclusão constitui matéria de particular relevância para o sistema educativo, o qual, ao longo do tempo, foi alargando o tempo de escolaridade, de que é exemplo, no caso de Portugal, o recente alargamento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos.

As escolas, têm a responsabilidade do sucesso educativo de alunos, cuja diversidade dos indivíduos exige respostas, não apenas na lógica de uma escolaridade obrigatória mas também numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Vários autores chamam a atenção para a ideia de que é necessário atender à diferença, considerando-a não como um obstáculo, mas antes como fonte enriquecedora do processo educativo. Porém, existem igualmente aqueles que, persistem em idealizar a “ turma protótipo” como se dela estivesse afastada a diversidade e como se as turmas fossem escolhidas por “alunos bons ou médios”, onde todos eles assimilam da mesma forma e progridem ao mesmo ritmo.

Desde o início, que decidimos conduzir este trajecto investigativo no sentido de analisar como são equacionadas e materializada a diversidade e a inclusão no agrupamento Arco-íris, e, em particular, na turma Alfa.

Será que o currículo praticado se realiza em práticas de inclusão e diferenciação curricular? Se assim for, estaremos diante de experiências curriculares que acompanham a diferença existente na escola e na turma.

Foram perguntas como estas que nos moveram ao longo deste trabalho de investigação, centrando-nos num agrupamento de escolas, mais especificamente numa turma de 8º Ano. Para a sua realização recorremos a uma multiplicidade metodológica, que nos levou a: inquirir através de questionário, 110 professores do agrupamento e 14 professores da turma; a entrevistar a directora de turma; a analisar os documentos orientadores do agrupamento, o PCT, actas e relatórios.

Os resultados alcançados, bem como as apreciações originadas pelos mesmos, foram sendo apresentados ao longo deste Trabalho. Aqui prosseguimos e desenvolvemos apenas os aspectos que pensamos mais evidentes, no âmbito do nosso trabalho, tomando como alusão os objectivos que o orientaram:

- conhecer e descrever, as políticas educativas que têm sido desenvolvidas desde 1956 até à actualidade, com vista à transformação da escola de massas e de públicos heterogéneos numa escola de sucesso para todos.
- analisar as dificuldades encontradas pelos professores para dar uma resposta eficaz e de qualidade aos problemas/necessidades identificados nas turmas.
- analisar de que modo o Agrupamento Arco-íris, promoveu estratégias de diversificação e de diferenciação curricular e pedagógica face aos seus diferentes alunos, ao nível dos seus Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular da Turma em análise, Relatórios e Actas no ano lectivo de 2010/2011.
- analisar de que modo o Conselho de uma Turma do 8º Ano adaptou, no Ano Lectivo 2010/2011, essas estratégias aos alunos do grupo-turma.

Relativamente aos objectivos enunciados, transparece dos dados obtidos pelos questionários distribuídos a todos os professores do agrupamento (110), aos professores da turma (14), da entrevista à DT, da análise dos documentos orientadores e do Projecto Curricular da Turma em análise, Relatórios e Actas no ano lectivo de 2010/2011, o seguinte:

- que as políticas educativas e curriculares lançam hoje um conjunto de grandes desafios à direcção dos agrupamentos e aos professores, com vista à transformação da escola de massas e de públicos heterogéneos numa escola de sucesso para todos;
- que os professores e a direcção revelam uma atitude abertamente favorável às questões referentes à inclusão e à escola inclusiva. Mais especificamente, a grande maioria dos professores concordam e concordam totalmente que a escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos;
- verifica-se ainda elevada concordância dos professores em estudo no que refere à oferta equilibrada e equitativa de oportunidade de êxito e aprendizagem a todos os alunos que a frequentam;
- quanto ao tipo de turmas a formar no agrupamento observa-se equilíbrio de respostas entre os professores que defendem a prioridade de turmas homogéneas e os que defendem turmas heterogéneas;

- a maioria dos professores do agrupamento discorda ainda que os alunos brilhantes fiquem penalizados no seu percurso escolar com a integração dos alunos com mais dificuldades na aprendizagem;
- uma outra conclusão a que facilmente chegamos é que há carência de oferta de acções de formação contínua para professores na área do Ensino Especial destinadas aos professores que não têm especialização nesta área assim como em Português para estrangeiros, para Alunos de Etnia Cigana, e para Alunos com problemas comportamentais;
- concluímos ainda que os professores consideram que há relação entre o sucesso escolar destes alunos e a aplicação de várias estratégias pedagógicas nas aulas;
- também é considerado pela maior parte dos professores que há uma relação entre o sucesso dos alunos e a aplicação de pedagogia intercultural nas aulas;
- que existe mais sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração de professores e pais;
- verifica-se que em todas as questões avaliadas os professores estão de acordo, nomeadamente: que o curso EFA é útil na vida pessoal, que o adulto tem vantagens futuras ao concluir um curso EFA, que são importantes as aprendizagens ligadas ao mundo do trabalho e que todos beneficiam de algum modo no percurso pessoal com a frequência de curso EFA.

Conclui-se que a alfabetização de adultos tem vantagens para o adulto que a frequenta, que estes cursos contribuem para a coesão social e satisfação de necessidades básicas das pessoas que os frequentam.

Conclui-se ainda que o apoio e o trabalho de equipa entre docentes e profissionais do atendimento especializado são fundamentais.

Assim como envolver os pais/encarregados de educação no processo educativo.

Relativamente aos objectivos enunciados transparece dos dados proporcionados:

- que a profissão de professor numa “Escola para Todos” é muito stressante e leva ao desgaste emocional; que é importante haver acções de formação contínua sobre educação intercultural;
- que as actividades pedagógicas interculturais que constam do Plano Anual de Actividades contribuem para levar os alunos e a comunidade educativa, em geral, a reflectir sobre esta problemática e que a escola dispõe dos recursos humanos e materiais, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir, com sucesso, a diversidade de alunos da turma.

Estes professores também afirmam que, de modo geral, nestes últimos dois anos, os níveis dos alunos subiram, ou na pior hipótese, mantiveram-se.

Ainda no âmbito da turma, ao nível do PCT, das actas e relatórios verifica-se que existem preocupações centradas na diferenciação curricular, nomeadamente aos alunos de NEE (Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro) e aluna chinesa (Despacho n.º 30/2007, de 10 de Agosto).

Conclui-se, através da análise dos inquéritos, entrevista e análise documental dos documentos orientadores, PCT, actas e relatórios que, neste agrupamento de escolas, muito está a ser feito e que muito mais se poderá fazer ainda na tentativa de favorecer, aos alunos, um sucesso escolar e pessoal, sustentado.

Contudo, no que diz respeito à formação contínua, os inquiridos considera que tem estado pouco atenta às questões da inclusão, complicando assim a modificação da escola e a adopção de caminhos educativos harmoniosos com um país que pretende, através da escola, aprofundar e consolidar imperativos democráticos.

A construção de uma escola inclusiva exige uma outra formação profissional dos docentes, que passará por os tornar mais reflexivos, mais abertos e mais sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos numa verdadeira mudança das suas práticas.

Não ambicionamos com este trabalho de investigação proceder a generalizações dos resultados alcançados, já que o estudo se refere a um contexto específico, e incidiu apenas sobre um Agrupamento e sobre um grupo-turma. Contudo, este facto não é proibitivo de concluir que os dados obtidos corroboram e fortalecem a ideia de que as questões curriculares são complexas e aplicam-se a diferentes níveis, isto é, desde o contexto em que o currículo é prescrito até ao contexto em que ele é realmente substanciado, a sala de aula. Uma situação que nos permite compreender o quão difícil é dar resposta a tão grande diversidade de alunos que se encontra numa escola para todos de uma forma satisfatória.

Os dados obtidos, levam-nos a certificar que, a nível do entendimento dos professores, parece existir uma postura propícia à inclusão, que claramente será facilitada com a ajuda de formação contínua.

A finalizar, queríamos mencionar que quando iniciámos este projecto de investigação tínhamos a sensação de que os professores, de uma maneira geral efectuavam uma educação diversa, com didactologias uniformes, fixadas na nossa tradição curricular. Contudo, os dados retirados confluem para enfraquecer este preconceito, embora mostrem que os professores

estão, ainda que receosamente, a caminho de conseguirem realizar uma educação igualitária, com recurso a pedagogias diferentes.

Achamos ainda que é importante apoiar e motivar os professores para continuarem a trilhar este caminho sinuoso. Para tal, delineamos no Projecto de Intervenção, algumas estratégias de motivação.

Limitações do estudo

Como em todos os estudos que têm um horizonte temporal definido para a sua execução é necessário estabelecer limites com vista ao cumprimento de prazos impostos. Esta investigação não é excepção, pelo que foi necessário impor restrições relativamente à composição da amostra. Teria sido pertinente saber a opinião dos Pais dos alunos da turma estudada, contudo através da avaliação positiva, da turma em geral, fica a ideia, que os objectivos foram conseguidos.

A aplicação dos questionários também revelou algumas falhas. Porque os questionários deviam ser preenchidos pelos professores conforme as funções que exerciam naquele ano lectivo, e porque, não foi possível distribuí-los individualmente, dando essa explicação em particular, receio que alguns professores no preenchimento, por vezes pouco atento, não tenham visto essa indicação, ou que a explicação dada pelos intermediários na distribuição, não tenha sido entendida. Este constrangimento poderá ter levado os professores a dar a sua opinião sobre alunos ou situações que não leccionassem nesse ano lectivo, contudo tivessem tido essa experiência em anos anteriores. Isto poderá ter prejudicado a análise de algumas questões, correndo o risco, de os dados poderem não ser fidedignos.

Outro aspecto limitativo que decorreu da análise dos dados foi a não inserção de uma questão aberta no inquérito a todos os professores, com a pretensão de saber se os professores adoptam atitudes deliberativas que lhe possibilitam ser (re)construtores do currículo na escola e nas salas de aula ou, pelo contrário, limitam-se a ser simples reprodutores e executores do currículo prescrito, como foi feito no inquérito destinado só à turma.

Ainda no que concerne ao questionário, neste caso o distribuído à turma, teve duas respostas não coincidentes com a pergunta, o que nos leva a questionar se o professor leu com a devida atenção, (actualmente os professores são solicitados frequentemente para responder a muitos questionários o que pode levar ao preenchimento com alguma ligeireza), ou se as questões não estavam suficientemente claras.

Estas limitações ou constrangimentos que podemos apontar a este estudo, não constituíram impedimentos para validar os resultados do estudo efectuado e as conclusões que se retiraram a partir da análise dos mesmos.

Por fim, ao longo do desenvolvimento do trabalho foi possível inferir que os professores achavam pertinente o tema da investigação, eventualmente uma questão que também devesse ter sido feita.

Como em qualquer estudo, as limitações podem e devem ser olhadas como oportunidades para melhorar o trabalho efectuado, pelo que devem ser encaradas como possíveis caminhos para investigações futuras.

Referências bibliográficas

- AINSCOW, Mel (2001). “*Crear condiciones para la mejora del trabajo en la aula*. Espanha: Ediciones Narcea.
- ALMEIDA, Leandro, & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios edições.
- ANTUNES, Fátima (1995). *Educação, Cidadania e Comunidade – Reflexões Sociológicas para uma Escola (Democrática) de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, 8 (1) I.E.P: Universidade do Minho.
- BENAVENTE, Ana (2001). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilha experiências*. Editor Ministério da Educação – Departamento da Educação Básico: Lisboa.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- CÁRMEN, Luís & ZABALA, Antoni (1991). *Guia para la elaboración seguimientos Y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E.
- DELORS, Jacques (2010). *Educação um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO sobre a Educação para o Séc XXI). Brasília: Faber Castell
- DUARTE, Teresa (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. ISCTE, Cies e-working paper n. ° 60. Lisboa. Em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acedido em 18/10/2011).
- FAURE, Edgar (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Editora Bertrand. Relatório da UNESCO para a Educação.
- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERREIRA, Henrique (2003). «*L'Intégration Sociale et Scolaire des Élèves Ayant des Besoins Éducatifs Spécifiques: Réalités et Défis*». In La Nouvelle Revue de l' AIS, n° 22 – 2º trimestre 2003 (Adaptation et Intégration Scolaire Les Besoins Éducatif Particuliers). Suresnes: Éditions du CNEFEI, pp. 52-59
- FERREIRA, Henrique (2004). *A Dimensão do Problema Educacional*. EM AMIGOS DE BRAGANÇA, n° 6, Outubro, pp.40-41.

- FERREIRA, Henrique (2010). *A organização da Administração Educativa – Parte I – A administração Educativa como macro - organização* Bragança: ESE/IPB (policopiado).
- FERREIRA, J. M. C.; (1998). *Psicologia das organizações*. Lisboa: Editora McGraw-hill de Portugal, Lda.
- FORMOSINHO, João, Fernandes, A. Sousa & Lima, Licínio (1988a). *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas*. In CRSE, Documentos Preparatórios II. Lisboa: ME/GEP.
- FORMOSINHO, João; Joaquim Machado (2008). *Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Universidade do Minho. Em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf. Acedido em 17/10/2011.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção Leitura.
- FULLAN, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GALLO, (1999). *Como ensinar a turma toda?* Em: <http://saci.org.br/?modulo=aKmi¶metro=8473>. Acedido em 20/06/2011.
- GOMEZ (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe. Em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=8473> (Acedido em 18/07/2011).
- GUERRA, Santos (2009). Em: http://anapsiroqueantunes.blogspot.com/2011_03_01_archive.html. Acedido em 20/04/2011.
- http://anapsiroqueantunes.blogspot.com/2011_03_01_archive.html. Acedido em 20/04/2011.
- http://joaopereira05.blogspot.com/2007/09/adequaes-curriculares_3954.html (2007). Acedido em 20/09/2011).
- <http://terrear.blogspot.com/2009/12/ensinar-quem-nao-quer.html>. Acedido em 20/05/2011
- JUSTINO, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Editora Relógio D`água Editores.
- LEITE, Carlinda (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue?* Porto: Porto Editora:

- LEITE, Carlinda; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio (2009). *A Educação faz tudo?* Revista Lusófona de Educação Limitada. Lisboa. IIE.
- MARCHESI, A.; MARTIN, M. (1998). “ *Calidad de enseñanza em tiempos de cambio*”. Espanha, Madrid: Alianza Editorial.
- MATIAS, Alves (2011). Em:
- MORGADO, J.C. (2003). *Os desafios da escola inclusiva – fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In Correia, L.M. (org.) Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J.C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento Vol. I (Texto policopiado): Universidade do Minho.
- PACHECO, Augusto Pacheco (1995). *Análise Curricular da Avaliação*. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho: Colóquio sobre Questões Curriculares.
- PACHECO, José Augusto (2008). *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em educação, Campo Grande, Ms, V.14, nº28, Junho/Dezembro.
- PACHECO, José Augusto (2009). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, José Augusto (2009). Revista Portuguesa de Educação.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Concevoir et faire progresser dès dispositifs de différenciation*. Educateur magazine, Genève, nº13.
- PIRES, Eurico L. (1988). — «*A massificação escolar*» in *Revista Portuguesa de Educação*, I
- REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO Estado da Educação 2010. Percursos Escolares 16, 2010. Em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n16/n16a01.pdf. Acedido =09/06/2011
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2009). Artigo do Boletim do Professor.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*: Editora Almedina Educação.
- ROLDÃO, M. do Céu (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. ME/DEB. Lisboa
- SANTOS GUERRA, (1996). Miguel Ángel. *El Rio de las Teorias y el Mar de la Práctica*. Em CANTÓN MAYO, Isabel (Coord., 1996). *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Oikos.Tau.
- SANTOS, Nuno (2011). No Portal da Educação, educare.pt, Acedido em 10/07/2011

SPÍNOLA, Teresa (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem* Impacte do projecto “O Quadro interactivo multimédia na RAM.

THOMAZET (2009) *Em*: sigarra.up.pt/fadeup/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id..
Acedido em 16/08/2011

www.esbm.pt/PLANO%20de%20INTERVENÇÃO%202003.doc Acedido em 16/08/2011.

www.portugal.gov.pt/pt/.../20090427_ME_Int_Sucesso_Escolar.aspx Acedido em 11/10/2011.

www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle7n8/n8a05.pdfsemelhante Acedido em 03/09/2011

YIN, R. K. (2005) *Estudo de Caso, Planeamento e Métodos* (3ª ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Webreferências

portaldasnac.no.sapo.pt/reor.pdf Acedido em 10/09/2011.

http://educadoraespecial.blogspot.com/2009_10_01_archive.html Acedido em 04/10/2011

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga.
- ALVES, Ruben (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.
- ANTUNES, Celso (2003) **Relações interpessoais e auto-estima**: a sala de aula como espaço de crescimento integral. Petrópolis: RJ Vozes.
- ANTUNES, Fátima (1999). “*Orientações e mudanças para a educação no contexto comunitário: alguns elementos e breves anotações*”, em AA. VV., *Investigar e Formar em Educação: Actas do IV Congresso da SPCE*, 1.º vol., Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ANTUNES, Fátima (2001). “*Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas*”, em S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à “Educação” da Crise*, Porto: Afrontamento.
- ANTUNES, Fátima (1995). “Revista Portuguesa da Educação 8:1
- ANTÚNEZ, S. & al. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- AFONSO, Almerindo, J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Tese de Doutoramento. Braga UM.
- ASSOCIATION Francophone Internationale de recherche en Sciences de L'Éducation; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2000). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* Universidade de Lisboa.
- BARROSO, J. (org.) (1999). *A escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o século XXI*: Lisboa: Lisboa Educa.
- BARTH, R.(1990). *A personal vision of a good school*. Phi Delta Kappan, n. 71, p. 512.
- BENAVENTE, Ana (2008). OPS Revista de opinião Socialista N.º 02.
- BÉNARD DA COSTA, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola* Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* Brasília: MEC/Seesp, (2004). V. 2: A família.

- Carmo, H., & Malheiro, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*.
- CORREIA, L. M. (2000). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CORREIA, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, Lda
- CORTESÃO, L. (1992). *Escola, sociedade que relação*: Edições Afrontamento
- DUARTE, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa.
- DUPONT, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ESPAÑA, Facultad de Educación Universidade de Zaragoza (2007), *Educación y Diversidad*. Gráfica Vela, S.L: Zaragoza.
- ESTEVE, José Manuel (2004). *A Terceira Revolução Educacional*. Lisboa: Editora Moderna.
- FERREIRA, Henrique (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores: a administração da educação primária entre 1926 e 1995*: Educa Organizações.
- FERREIRA, M. E. C. (2003). *Educação Inclusiva*. Dp&A: Rio de Janeiro.
- FERREIRA, Carvalho, J.M. (1998). *Psicossociologia das organizações*: Lisboa.
- FORMOSINHO, João (1987). «*O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*», in Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João; Joaquim Machado (2008). *Currículo e organização, as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Universidade do Minho.
- FREIRE, P. & Faundez, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Editora
- FULLAN, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- GARCIA, R. L. e SERRALHEIRO, J. P. (2007). *Afinal onde está a escola?* Porto: Profedições
- GOMEZ, Gregório R; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.
- LEITE, C.(2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora

- LEMOS, J.; CONCEIÇÃO, J.M. (2000) *Currículo e Autonomia Legislação anotada*. Porto: Porto Editora, Lda.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (2009). Revista Lusófona de Educação Limitada. Lisboa. IIE.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Políticas do currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições.
- MONT EIRO, A.R. (1998). *O direito à educação*. Lisboa, Livros Horizontes Ltda.
- MATOS, M.(1997). *Por Falar em Formação Centrada na Escola...* Porto: Profedições.
- MENDES, I. G .(2002). *Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil*. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar.
- MIALARET, G. (1991). *A formação dos professores*.. Gráfica de Coimbra.
- NIELSEN, L. B.(1999) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* – Um guia para Professores. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (org) (1992). *Os professores e sua formação*.Lisboa: Dom Quixote.
- PACHECO, J. (2009) Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho: Paz e Terra.
- PACHECO, J. A. (2009). *Organização Curricular Portuguesa*: Porto: Porto Editora
- PACHECO, José (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PARO, V.H. (1998). *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da Escola Pública*. In: Silva, L.H. Petrópolis: Editora Vozes.
- PERES, A. N. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* : Porto: Profedições.
- PONTE, João Pedro (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Estudo%20caso).pdf). Acedido a 12 de Abril de 2011
- POSTSMAN, Neil (2002) *O fim da educação*. Rio de Janeiro: Grafia. Tradução: José Laurenio de Melo.
- PRIETO, R. G. *A construção de políticas públicas de educação para todos*. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. Psiquilibrios edições.
- RIEF, S. F.; HEIMBURGE, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*: Porto: Porto Editora, Lda.

- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da Educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- SARMENTO, J. M. (2007). *A escola é o melhor do povo*: Porto: Profedições
- SASSAKI, R. K. (2005). *Inclusão: o paradigma do século 21*. Revista Inclusão, Brasília, ano 1, n. 1, out.
- SIL, Victor (2004) *Alunos em situação de insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, M. e TAMEN M. I. (1981) *Sistema de Ensino em Portugal*: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo uma introdução crítica*: Porto: Porto Editora.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Inclusão: uma guia para inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- STAKE, Robert E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STOER R. STEPHEN, e MAGALHÃES M. MAGALHÃES (2002) *A Escola para Todos e a Excelência Académica*: Porto: Profedições.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*: Porto: Porto Editora, Lda.
- TRIVINOS, (1995). A. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (2004) *Pedagogía diferencial*. Rigorma Gráfica, S.A.
- VIEIRA, R. (2000). *Ser Igual, Ser Diferente Encruzilhadas da identidade*: Porto: Profedições.

Legislação

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro Artigo 2.º, ponto 4

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto - Lei n.º 40/964, de 31 de Dezembro de 1956

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08

Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro

Despacho n.º 30/2007, de 10 de Agosto

Despacho Normativo n.º30 / 2007 de 10 de Agosto

Despacho Normativo n.º7 / 2006 de 6 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Ofício Circular n.º 23 /DSEE/DES/07

Ofício Circular n.º 55 /DSEE/06 de Fevereiro

Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março

Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho

Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro

ANEXO I

Responda apenas às questões relacionadas com as suas funções, colocando um X em apenas uma única opção

Relativamente a aluno de etnia cigana

Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

1. As políticas educativas portuguesas não prevêem a forma como as crianças de etnia cigana devem ser integradas no sistema educativo.

--	--	--	--

2. Há uma relação entre o sucesso escolar dos aluno pertencentes às comunidades ciganas e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas.

--	--	--	--

3. Há carência de oferta de acções de formação contínua para professores nesta área.

--	--	--	--

4. Os alunos pertencentes as comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar.

--	--	--	--

5. Há relação entre o usufruto do rendimento social de inserção atribuído às famílias de etnia cigana e o comprimento da assiduidade escolar.

--	--	--	--

6. O papel do mediador sociocultural tem uma função importante favorecendo a inclusão.

--	--	--	--

7. A discriminação por parte da instituição escolar também é sentida por alguns dos pais de etnia cigana.

--	--	--	--

8. Os pais de etnia cigana reconhecem a utilidade da escola e mantêm alguma expectativas face ao desempenho académico dos seus

--	--	--	--

educandos.

Relativamente aos alunos com NEE

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os alunos com NEE têm mais sucesso quando inseridos em classes regulares.				
2. Os alunos com NEE prejudicam os alunos sem NEE na sala de aula.				
3. Os serviços especializados podem fazer a diferença no sucesso dos alunos com NEE.				
4. Os professores do ensino regular estão preparados para responder às necessidades dos alunos com NEE.				
5. Os professores de ensino regular sentem o apoio e acompanhamento dos professores do ensino especial no que respeita ao trabalho com os alunos de NEE.				
6. A minha escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração interdocente para incluir com sucesso os alunos com NEE.				
7. Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE.				
8. Os alunos com NEE necessitam de mais atenção do que aquela que um professor de ensino regular lhes pode dar.				
9. Os alunos com NEE têm sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração de professores, profissionais especializados e pais.				
10. Ao dar atenção aos alunos de NEE o professor não irá “esquecer” os restantes.				
11. A liderança intermédia (Sub-coordenador, Coordenador de Departamento e Director de Turma) é essencial para o sucesso da filosofia inclusiva.				

Português para estrangeiros

Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

- | | | | |
|---|--|--|--|
| 1. As políticas educativas promovem uma eficaz integração destes alunos no sistema educativo. | | | |
| 2. Há carência de oferta de acções de formação continua nesta área. | | | |
| 3. O público alvo do ensino do português para estrangeiros (EPE) está bem integrado na escola. | | | |
| 4. Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos do EPE e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas. | | | |
| 5. Os alunos cuja língua materna é o português aceitam bem os seus colegas cuja língua materna não é o português. | | | |
| 6. Os alunos do EPE têm sucesso desde que exista um processo que apela à colaboração entre professores, profissionais especializados e pais. | | | |
| 7. Os professores do ensino regular sentem o apoio dos professores especializados no que respeita ao trabalho com alunos de português língua não materna. | | | |
| 8. Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e usados pelos professores para leccionar são adequados. | | | |

Curso de educação e formação (CEF)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e usados pelos professores para leccionar são adequados.				
2. Os CEF's são uma alternativa para alunos em risco de insucesso e de abandono escolar.				
3. Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos do CEF e a aplicação de várias estratégias pedagógicas nas aulas.				
4. Para o sucesso nos cursos também é determinante a valorização da componente tecnológica da aprendizagem.				
5. Os alunos do ensino regular aceitam bem os alunos do CEF.				
6. As políticas educativas promovem uma eficaz integração deste alunos no sistema educativo.				
7. Estes cursos promovem a igualdade social e escolar entre os alunos.				
8. Estes cursos garantem uma equivalência do mérito escolar relativamente ao ensino regular.				

Cursos EFA

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os cursos EFA têm reconhecimento social na escola.				
2. Os cursos EFA leccionados na escola têm mais credibilidade do que os das empresas de formação privada.				
3. O curso EFA é útil na vida pessoal.				
4. Ao concluir o curso EFA o adulto tem vantagens para a sua vida futura.				
5. São importantes as aprendizagens ligadas ao mundo do trabalho.				
6. De um modo geral, todos beneficiam de algum modo no respectivo percurso pessoal com a frequência de um curso EFA.				
7. A via EFA realiza a igualdade de oportunidades escolares para muitos adultos.				
8. A via EFA representa um processo de justiça social escolar.				

Alfabetização de Adultos

Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
------------------------	----------	----------	------------------------

1. Ao concluir o curso de alfabetização o adulto tem vantagens para a sua vida futura.

--	--	--	--

2. Há relação entre a atribuição do rendimento social de inserção atribuído aos alunos e o cumprimento da assiduidade

--	--	--	--

3. Há carência de oferta de acções de formação para professor nesta área.

--	--	--	--

4. Há uma relação entre o sucesso escolar dos alunos pertencentes às comunidade de etnia cigana e a aplicação da pedagogia intercultural nas aulas.

--	--	--	--

5. Os cursos AA constituem uma via imprescindível para a coesão social e para a satisfação de necessidades básicas das pessoas que os frequentam.

--	--	--	--

Questões a ser respondidas por todos os professores

Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
------------------------	----------	----------	------------------------

1. A escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos.

--	--	--	--

2. É importante afectar os alunos às escolas em função da seu domicílio ou,

--	--	--	--

3. pelo contrário, é importante garantir às famílias a liberdade de escolher o estabelecimento que irão frequentar.

--	--	--	--

4. Os dispositivos de orientação dos alunos tornam os sistemas de ensino mais justos e eficazes.

--	--	--	--

5. A escola oferece as mesmas oportunidades de êxito e aprendizagem a todos os alunos.

--	--	--	--

6. Deve-se dar prioridade a turmas homogéneas.

--	--	--	--

7. Pelo contrário deve-se dar prioridade a turmas heterogéneas

--	--	--	--

8. Os alunos brilhantes ficam prejudicados no seu avanço coma integração dos alunos mais lentos na aprendizagem.

--	--	--	--

Grata pela sua colaboração

ANEXO II

O presente questionário é parte integrante de uma investigação enquadrada no trabalho final do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Bragança, sobre a construção da “**Escola para Todos**”.

O presente questionário tem como finalidade observar como os professores de uma turma específica encontram respostas eficazes e de qualidade para o vasto leque de obstáculos e de necessidades que se encontram no processo de construção da referida escola.

É garantida a confidencialidade de todos os dados e pessoas.

Data / /

Responda a todas as questões, por favor.

3. Dados pessoais e profissionais.

1.7 Idades:

1.8 Sexo: M F

1.9 Anos de serviço:
 Menos de 5 5 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 26 a 30 Mais de 30

1.10 Situação profissional:
 Q. de agrupamento Q. Zona Pedagógica Contratado

1.11 Grupo de recrutamento:

1.12 Habilitações Literárias:
 Bacharelato Licenciatura Pós graduação Mestrado Doutoramento

Funções (selecione a/as situações em que se encontra)

- 2.1 Director de turma
- 2.2 A leccionar Turma
- 2.3 Educação Especial
- 2.4 Projecto Português para Estrangeiro

Por favor assinale com uma cruz o grau de concordância ou de discordância face a cada uma das seguintes afirmações tendo em conta a escala enunciada.

Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
------------------------	----------	----------	------------------------

1. A profissão de professor numa “ Escola para Todos” é muito stressante e leva ao desgaste emocional.

--	--	--	--

2. É importante haver acções de formação contínua sobre educação intercultural.

--	--	--	--

3. As actividades pedagógicas interculturais que constam do Plano Anual de Actividades contribuem para levar os alunos e a comunidade educativa, em geral, a reflectir sobre esta problemática.

--	--	--	--

4. A Escola dispõe dos recursos humanos e materiais, saberes, tempo e práticas de colaboração para incluir, com sucesso, a diversidade de alunos da turma.

--	--	--	--

5. Nos dois últimos anos os alunos, de uma forma geral, baixaram os níveis, ou, pelo contrário,

--	--	--	--

6. mantiveram os níveis, ou

--	--	--	--

7. subiram os níveis.

--	--	--	--

Responda agora, com a maior atenção possível, às seguintes questões abertas

8. Como avalia as necessidades dos alunos da turma no início e durante o Ano Lectivo?

9. Como constrói planos de actuação diversa e diferenciada face às necessidades desses alunos que tem na turma?

10. Quais são os referenciais para esses planos;

O PE.

O PCE

As necessidades dos alunos

O PCT e as necessidades dos alunos

Todos.

11. Enumere algumas metodologias/estratégias de diferenciação que emprega na sala de aula.

12. Face aos resultados da avaliação considera que “ **A Escola para Todos**” foi conseguida na turma que estamos a analisar?

13. Se os resultados da avaliação não são os esperados ou os mais desejados por si, a que se deverá, em seu entender este insucesso na construção de uma ” **Escola para todos**”.

14. Que estratégias promoveria para prosseguir uma efectiva integração de minorias culturais e de alunos com diferentes ritmos de progressão escolar tendo em vista uma ” **Escola para todos**” inclusiva e integradora.

15. A escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos? Porquê?

Grata pela sua colaboração

ANEXO III

Entrevista à Directora de Turma

1. Considera que existe diversidade na sua turma?

Justifique.

DT: *Sim uma vez que tenho uma aluna de nacionalidade chinesa e 4 alunos de NEE, 2 de currículo alternativo e 2 de adaptações curriculares.*

2. Pensa que a heterogeneidade na sala de aula constitui um factor promotor de qualidade do processo ensino/aprendizagem ou pelo contrário um obstáculo à mesma.

DT: *Na minha opinião considero um obstáculo (pausa) ao processo de ensino aprendizagem (pausa), gosto mais de trabalhar com turmas homogéneas, penso que se torna mais fácil e há mais sucesso a nível dos alunos, é possível aplicar uma só estratégia, o que vai fazer com que não haja tantas distrações porque estão todos mais ou menos ao mesmo nível.*

3. Gosta mais de trabalhar com turmas homogéneas ou heterogéneas?

Porque?

DT: *Acho que já respondi na pergunta anterior. Não é?! Gosto mais de trabalhar com turmas homogéneas porque é mais fácil para o professor aplicar uma só estratégia a todos os alunos do que diversificar em simultâneo diversas estratégias. Ao diversificar as estratégias tento abranger todo o grupo de alunos, para que todos atinjam os objectivos/competências. Os outros alunos que atingem mais facilmente os objectivos acabam por se desinteressar, distraíndo-se mais facilmente. Este é o motivo porque acho que é mais fácil trabalhar com grupos homogéneos.*

4. Considera que tem preparação para lidar com a diversidade na sala de aula?

Justifique a resposta.

DT: *É assim, ninguém nos ensinou a trabalhar com esta diversidade não é? No entanto com o tempo de serviço que vamos adquirindo vamos aprendendo ao longo da vida, em termos de faculdade não tivemos esta prática.*

5. Os alunos têm oportunidade de participar todos nas actividades da escola?

DT: *Sim, têm, basta quererem.*

6. A escola tem acesso a recursos, saberes, tempo e práticas de colaboração para atender à diversidade dos alunos?

DT: *Nem sempre, acho que há disciplinas em que o tempo é bastante escasso para atender à diversidade e às dificuldades dos alunos porque algumas têm vários tempos lectivos ao longo da semana, no meu caso só tenho um bloco, o que é muito pouco para atender a essa diversidade. Depende da disciplina.*

7. Os recursos educativos disponibilizados aos alunos e usados pelos professores são os adequados?

DT: *Nem sempre porque os recursos que são disponibilizados têm quase sempre que ser montados ou seja, o professor vai ter que adaptar aquele recurso atendendo aos alunos que têm. Geralmente utiliza uma mistura de recursos que se adapta aquela situação, naquele momento, acho por isso que devia haver uma maior diversidade de recursos já pré feitos para que o professor pudesse usar; uma biblioteca de recursos ajudava bastante.*

8. Acha que as políticas educativas promovem uma eficaz integração dos alunos no sistema educativo?

DT: *Também não, acho que por exemplo, os alunos de NEE, ao serem integrados em turmas do ensino regular, perdem (falou mais alto) qualidade, em termos de ensino a única coisa de que podem beneficiar é em termos de integração. Em termos de qualidade de ensino acho que acabam por perder todos porque o professor acaba por não conseguir dar atenção aos alunos ditos normais e aos alunos de NEE. Se utilizar estratégias para os alunos de NEE os outros vão ficar desmotivados e vice-versa. Acho que em as turmas*

deviam ser homogêneas. Se calhar beneficiavam mais em termos de qualidade de ensino, no entanto, iriam perder em termos de integração.

9. Os alunos cuja língua materna é o português aceitam bem os seus colegas cuja língua materna não é o português?

DT: *Sim, só não aceitam talvez muito bem no início, mas isso é por dificuldade de comunicação entre eles, mas a partir do momento em que começam a dominar a nossa língua são bem aceites, aí não vejo problema, talvez algum afastamento em termos de cultura, mas nada que eles não consigam ultrapassar, são bem aceites, dão-se todos bem.*

10. Os alunos sem NEE aceitam bem os seus colegas com NEE?

DT: *Sim, sim, acho que sim, acho que sim, que eles aceitam bem.*

11. Considera que os alunos “brilhantes” ficam prejudicados no seu avanço com a integração dos alunos com mais dificuldades na aprendizagem?

DT: *(falou mais baixo) Eu considero, porque, lá está, eu sou a favor de turmas mais homogêneas, não turmas heterogêneas, penso que todos ganhariam com isso.*

12. No último ano os alunos de uma forma geral baixaram os níveis ou pelo contrário, mantiveram ou subiram?

DT: *A nível interno subiram, apenas houve uma retenção. Tenho 5 alunos com muito bons resultados.*

13. Como analisaram os professores da turma as necessidades/dificuldades dos alunos.

DT: *Penso que essas dificuldades muitas vezes estão essencialmente relacionadas com as famílias nas quais esses alunos estão inseridos e também com o próprio aluno, porque, essa dificuldade está relacionada com a vontade do aluno tem ou não tem em trabalhar e com o apoio que essa família lhe dá, ou pode dar. Uns têm vontade e quando*

têm vontade já se consegue alguma coisa. Agora, se esses pais não estiverem preparados para os acompanhar ou não tiverem vontade, tal como o aluno, acho que não há estratégia que resulte em termos de ultrapassar as suas dificuldades.

14. Que planos e estratégias foram implementados pelo conselho de turma de forma a ultrapassar essas mesmas necessidades/dificuldades.

DT: *Bem, as estratégias implementadas geralmente têm a ver com o aumento do número de fichas formativas de maneira a que a/o aluna/o trabalhe mais, por vezes, mudar o aluno de lugar para estar mais atento e valorizar mais a sua participação oral e não valorizar tanto a classificação dos testes, pedir aos pais um maior acompanhamento dos seus educandos senão vai ser uma tarefa difícil de alcançar.*

15. Que avaliação faz o conselho de turma destas estratégias.

DT: *O conselho de turma é de opinião que em termos de avaliação final estas estratégias poderão resultar para alguns alunos e alguns pais e não resultar para outros. Se há pais que não se esforçam por apoiar os seus filhos e alunos que não se esforçam, não há estratégia que resulte.*

16. Que instrumentos foram construídos para os alunos com dificuldades nomeadamente: a nível da planificação, da adaptação dos programas e das metodologias de ensino.

DT: *A nível da planificação tentamos reduzir os objectivos ou as competências ao mínimo. Na sala de aula tentamos diversificar as estratégias e os recursos, em termos de avaliação as fichas são feitas atendendo aos alunos que têm essas dificuldades, retirando determinadas questões ou acrescentando outras ou fazendo uma tipologia de testes bastante diferentes com perguntas de associação verdadeira ou falsa em que não entrem respostas tão descritivas de forma a avaliar essas competências mínimas e valorizar mais a participação.*

17. Estes elementos são observáveis no dossier de turma?

DT: *É observável no sentido de, por vezes, fica registado em acta a evolução individual do aluno e também no projecto curricular de turma em que se faz um levantamento das principais dificuldades do aluno e das estratégias a aplicar pelo conselho de turma no sentido de melhorar os resultados desse mesmo aluno. Isso fica no PCT e portanto no dossier da direcção de turma. Também nas fichas individuais fica registada a avaliação final podendo ser observável a evolução do aluno ao longo do ano, agora, materiais e recursos não ficam nesse dossier da direcção de turma.*

18. Que avaliação faz o conselho de turma sobre a eficácia e resultados das estratégias e planos que foram por si implementados?

DT: *De uma forma global existe uma melhoria dos resultados, mas essa melhoria depende sobretudo do trabalho dos alunos e da família que os acompanha já que os professores fazem tudo o que está ao seu alcance. Geralmente quando se aplica um plano de recuperação ou de acompanhamento existem melhorias. Pode um ou outro caso não conseguir sobretudo se esse aluno não for acompanhado e apoiado pela família ou se esse aluno não tiver vontade e desistir, mas, na grande maioria dos casos existe essa recuperação.*

19. Que estratégias de remediação foram desenhadas e implementadas pelo conselho de turma quando a avaliação referida não demonstrou resultados satisfatórios?

DT: *As estratégias que eu já referi anteriormente geralmente são sempre as mesmas, não existem outras estratégias para poderem ser aplicadas, podemos é reforça-las se não houver melhoria devemos pedir a intervenção dos pais.*

20. Há elementos que documentem esta dinâmica da direcção de turma e do conselho de turma.

DT: *Os documentos que explicam esta dinâmica é o PCT que documenta esta interligação entre os vários professores no CT e a forma como eles actuam em conjunto e as actas a nível individual em relação ao progresso, comportamento e assiduidade de uma turma em geral mas também há actas que transportam casos específicos.*

21. Que medidas de apoio propõe o conselho de turma para os alunos que poderão transitar com dificuldades no final do ano lectivo.

DT: *Isto tem um carácter pessoal, é a minha opinião. Eu acho que um aluno que transite com dificuldades no fim do ano lectivo, se calhar, no mês de Julho, deveria ter um apoio individualizado às disciplinas em que teve dificuldade. Nós estamos ao serviço em Julho, entre o fim das aulas e o dia em que os professores vão de férias, poderia existir esse apoio individualizado nesse período, de forma a poderem começar o próximo ano lectivo a esses alunos para poderem começar o próximo ano lectivo sem dificuldades ou com as dificuldades minimizadas, mas é uma opinião pessoal.*

22. Que planos e estratégias de orientação dos alunos propôs e propõe o conselho de turma.

DT: *Estas estratégias foram as que já referi, no entanto, ainda podemos ter apoio pedagógico acrescido na disciplina de matemática e português para alunos com dificuldades, também o mesmo a inglês e apoio individualizado a nível da língua portuguesa que têm surtido bastante efeito na nossa escola, acho que tem funcionado muito bem.*

23. Comente a frase: A escola pode diminuir o efeito das desigualdades ligadas à origem social dos alunos.

DT: *Pode, nomeadamente, ligado ao carácter sócio-económico dos alunos, mas a escola tinha que sofrer uma reestruturação. Fiz um plano, um horário escolar em que os alunos teriam aulas das 8:30h às 13:30h e das 14:30h às 19:00h e os professores teriam que trabalhar por turnos ou seja, um professor trabalharia todos os dias das 8:30h às 13:30h e outro das 14:00h às 19:00h. As aulas acabariam às 17:00h. Das 17:00h às 19:00 os alunos tinham apoio a uma determinada disciplina em que ao longo dessas 2 horas funcionariam 3 disciplinas em 3 salas diferentes orientadas por professores da disciplina. E isto funcionaria de segunda a sexta.*

Ex:	Seg.	Ter.	Qua.	Qui	Sex.
8.30/13.30h					
14.00/17.00h					
17.00	CN	PORT	CN	PORT	ESP
	FC	MAT	FQ	MAT	FRA
19h	GEO	HIST	GEO	ING	HIS

Os alunos que sentissem dificuldades nestas disciplinas poderiam recorrer a este apoio individualizado orientando-se para as salas respectivas, sabiam que tinham um professor para tirar as dúvidas. O governo que está a fazer a fusão de escolas sem gastar mais e sem despedir professores poderia desta forma dar cobertura com professores que estão com horário zero, acho que era suportável e sustentável, sendo muito bom para alunos que não têm família que os consiga acompanhar em casa nem situação financeira para poderem ser acompanhados por explicadores. No meu entender, era uma forma de promover o sucesso de todos os alunos.

Obrigada pela colaboração

ANEXO IV

<p>Questões</p> <p>Quadro nº : Respostas de 14 Professores da Turma Arco-íris às questões abertas do Inquérito</p>										
<p>ADAPTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS</p>	<p>Teste diagnóstico e formativo (6)</p>	<p>Avaliação psicológica/ Multidisciplinar (2)</p>	<p>Avaliação/observação ao nível da participação e actividade (1)</p>	<p>Chamadas orais (1)</p>	<p>Diálogo com os Alunos (3)</p>	<p>Resposta não coincidente com a pergunta(1)</p>				
	<p>Estratégias diversificadas (3)</p>	<p>Metodologias inovadoras/ Criativas (3)</p>	<p>Metodologias inovadoras/ criativas sem destacar o motivo da diferenciação (1)</p>	<p>Abordagem mais simplificada dos conteúdos e apoio individualizado (6)</p>	<p>Elaboração do PEI (plano educativo individual) (3)</p>	<p>Simplificação da linguagem (1)</p>	<p>Programa de Português Língua não materna B1 e programa de 8º ano de língua Portuguesa (1)</p>	<p>Testes adaptados Para alunos de NEE (6)</p>	<p>Reforço positivo solicitando frequentemente a sua participação na aula (4)</p>	<p>Tentar envolver os Encarregados de Educação (2)</p>
	<p>Fichas adaptadas, ampliadas, trabalhos individuais diferentes, Computador, internet, videoprojector, CD áudio (8)</p>	<p>Esquemas síntese dos conteúdos e um apoio individual na sala de aula (7)</p>	<p>Formação de pares (trabalho cooperativo) (5)</p>	<p>Reforço positivo solicitando frequentemente a sua participação na aula (4)</p>	<p>Leitura lenta das questões das fichas de trabalho e testes (4)</p>	<p>Elaboração de textos através de imagens, leituras expressivas e/ou dramatizações, exercícios auditivos com computador, internet, Videoprojector, CD áudio (1)</p>	<p>Actividades curtas e variadas, mapas conceptuais (3)</p>	<p>Actividades de acordo com os interesses, as capacidades dos alunos (2)</p>		
<p>PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM</p>	<p>Sim (10)</p>	<p>Apenas parcialmente, devido à grande heterogeneidade dos alunos é muito difícil dar o apoio necessário para superar as dificuldades (2)</p>	<p>Sim, mas de alguma forma os alunos mais interessados ficaram penalizados (1)</p>	<p>Com alguns alunos sim, com outros não (1)</p>						
	<p>A falta de responsabilização por parte dos pais/encarregados de educação (2)</p>	<p>Os resultados foram os esperados (9)</p>	<p>Falta de hábitos de estudo (1)</p>	<p>Comportamento (2)</p>	<p>Falta de interesse por parte de alguns alunos (1)</p>	<p>Número elevado de casos de alunos com várias problemáticas (1)</p>	<p>Falta de tempo que hoje os professores têm para poder desenvolver estratégias ainda mais</p>	<p>Sou a favor de turmas mais homogéneas(1)</p>		

ESTRATÉGIAS DE MELHORIA	Acções de formação nestas áreas (2)	Resposta não coincidente com a pergunta(1)	Colocar esses alunos em lugar estratégico na sala de aula (1)	Trabalho cooperativo e o despertar nos alunos da descoberta para a diferença promovendo assim um enriquecimento de todos (4)	Mais tempo de permanência de profissionais especializados (2)	Todas estas turmas devem ter um professor de apoio à turma (1)	Elaborar um PCT adequado a tais diversidades (3)	Recurso a metodologias, estratégias e actividades adequados aos diferentes ritmos de aprendizagens (2)	Maior participação da família na escola (1)	O professor ter outras possibilidades de trabalhar com os alunos além da aula lectiva (2)
	Sim. Actuando em articulação com a família e estruturas sociais (1)	Sim. Porque tem também uma função socializadora, educar para a cidadania e aprendizagem de conteúdos (3)	Resposta não coincidente com a pergunta(1)	Sim. Através dos recursos humanos e materiais-metodologias e estratégias (1)	Muito difícil, embora em algumas situações haja sucesso (1)	Sim. Porque dispõe de recursos materiais e humanos necessários (1)	Sim, desde que esse seja o seu desejo e das famílias (2)	Pode, promovendo uma política de igualdade e de inclusão (1)	Sim, é importante o acompanhamento mais individualizado e personalizado (1)	Sim, pois a escola é o melhor meio educativo e é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo, e deve ter os recursos humanos e materiais que permitam diminuir essas desigualdades (2)

ANEXO V

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	
_____ ANO	TURMA _____
<p><i>Introdução</i></p> <p>O Projecto Curricular de Turma é elaborado segundo as directrizes emanadas do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, artigo 36º, nº1. Deve pois este projecto integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinados a promover a melhoria das condições de aprendizagem, a articulação escola-família e, deste modo promover o sucesso educativo.</p> <p>O Projecto Curricular de Turma é o documento guia das actividades a desenvolver na turma e deverá ser elaborado, desenvolvido e reformulado ao longo do ano lectivo.</p>	
<p><i>Objectivos</i></p> <p>Permitir a interacção entre os docentes da turma, concertando atitudes, uniformizando formas de actuação com o intuito de corrigir comportamentos, melhorar métodos de estudo e hábitos de trabalho. Deste modo esperamos conseguir melhorar o processo de ensino-aprendizagem possibilitando o sucesso educativo dos nossos alunos.</p>	
<p><i>Caracterização da turma</i></p> <p>A turma é constituída por dezassete alunos, seis do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos (três alunos com doze anos, cinco alunos com treze anos, sete alunos com catorze anos e dois alunos com quinze anos).</p>	
<p><i>Nível socio-económico e cultural</i></p>	
<p>Residência dos alunos</p> <p>A maioria dos alunos mora em (...) e deslocam-se para a escola, umas vezes a pé, outras vezes de carro e ainda outras de autocarro. Um aluno mora em Babe e desloca-se de autocarro (stub).</p> <p>O aluno (...) número (...) reside (...)</p>	
<p>Agregado familiar</p> <p>Em relação à constituição do agregado familiar, podemos considerar as famílias pouco numerosas. Quatro alunos não têm irmãos, oito alunos têm um irmão, três têm dois irmãos, a (...) tem três irmãos e a (...) possui 5 irmãos.</p> <p>A maioria dos alunos vive com os pais. O aluno (...) vive (...) e a aluna (...) vive com a mãe, com o padrasto e com mais dois irmãos.</p>	
<p>Habilitações dos Pais/encarregados de educação</p> <p>Quanto ao nível de escolaridade dos pais, dois pais têm o 4º ano, dois pais têm o 6º ano, dois pais tem o 8º ano, três pais têm o 9º ano e dois pais têm o 12º ano. Os outros alunos não</p>	

sabem o nível de escolaridade dos pais.

Há duas mães com o 4º ano, uma mãe com o 5º ano, uma mãe com o 6º ano, duas mães com o 7º ano, uma mãe com o 9º ano, uma mãe com o 10º ano, uma mãe com o 11º ano, duas mães com o 12º ano e uma mãe com licenciatura. Os outros alunos não sabem o nível de escolaridade das mães.

Idades dos pais/encarregados de educação

A idade dos pais oscila entre os trinta e dois e os cinquenta anos.

A idade das mães varia entre os trinta e três e os quarenta e oito anos.

Profissões dos pais/encarregados de educação

As actividades profissionais dos pais variam entre: vendedor, mecânico, trolha, estucador, talhante, empreiteiro, agricultor, comerciante e um possui um restaurante. O pai da (...) encontra-se desempregado e o do (...) está incapacitado.

Quanto às mães, seis são domésticas, uma é Educadora de Infância, uma é ama, uma é auxiliar de lar, uma comerciante, uma empregada de lavandaria e uma possui um restaurante. A mãe da (...) encontra-se desempregada.

Ocupação dos tempos livres

Os alunos ocupam os seus tempos livres a ver televisão, nomeadamente a série «Morangos com Açúcar», brincar, estudar, ouvir música, andar de bicicleta.

Os desportos favoritos são futebol, voleibol e basquetebol.

Carências económicas

Beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar dez alunos, oito subsidiados pelo escalão A, dois alunos abrangidos pelo Escalão B e a sete alunos não foi atribuído qualquer escalão.

Almoço

Oito alunos dizem almoçar na cantina da escola, sete alunos dizem que almoçam em casa e dois alunos dizem que uns dias almoçam em casa e outros na cantina, mediante o seu horário escolar e o horário de trabalho dos seus pais.

Contexto escolar

Hábitos de Estudo

Oito alunos dizem estudar diariamente, cinco alunos dizem estudar apenas antes dos testes e quatro dizem estudar raramente.

Alguns referem ser ajudados nos estudos (pelos pais).

Reprovações

Seis alunos tiveram retenções, O (...) duas no 1º ciclo e uma no 5º ano, o (...) uma no

<p>2ºano, O (...)uma no 5ºano, a (...) uma no 2ºano, a (...) uma vez no 3ºano e o (...) no 6ºano. Os restantes nunca repetiram nenhum ano.</p>
<p>Disciplinas preferidas e disciplinas com maior dificuldade</p>
<p>As disciplinas preferidas dos alunos são Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e História.</p> <p>Quanto às disciplinas onde os alunos dizem sentir mais dificuldades são a Matemática e a Língua Portuguesa. Sete alunos não referiram nenhuma para este item.</p>
<p>Frequência das aulas de E. M. R. C.</p>
<p>Os alunos (...) não frequentam as aulas de EMRC.</p>
<p>Alunos com dificuldades de aprendizagem</p>
<p>Na turma estão integrados quatro alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>O aluno (...) possui currículo específico individual. Segundo diagnóstico Médico – psicológico, o aluno apresenta uma deficiência grave, concretamente das funções mentais específicas do pensamento abstracto, de discernimento e decisão, da flexibilidade cognitiva na resolução de problemas, do planeamento e execução dos objectivos. Encontra-se acompanhado pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, devido à negligência por parte dos pais. Neste momento encontra-se a residir na(...).</p> <p>O aluno, (...) de acordo com o relatório psicológico possui um Q.I próximo da debilidade mental moderada, beneficia das seguintes medidas educativas: adequações curriculares, adequações no processo de avaliação, apoio personalizado e tecnologias de apoio com recurso a meios audiovisuais e informáticos.</p> <p>A aluna (...) possui um défice mental moderado, pelo que beneficia das seguintes medidas educativas: adequações curriculares, adequações no processo de avaliação, apoio personalizado e tecnologias de apoio com recurso a meios audiovisuais e informáticos.</p> <p>A aluna (...) é portadora de Síndrome de Down pelo que beneficia das seguintes medidas educativas: apoio personalizado, Currículo Específico Individual e Tecnologias de apoio. A aluna provém de uma família bem estruturada e com bom nível socioeconómico. Vive num ambiente familiar onde é muito estimulada, ao nível da linguagem, comunicação, autonomia e vivências diárias.</p> <p>Está também integrada nesta turma uma aluna de nacionalidade chinesa, (...), que não domina a Língua Portuguesa, pelo que usufrui de um apoio especializado a Língua Portuguesa, ao abrigo do Despacho Normativo nº 7 / 2006 (artigo 1º, ponto 2), com a professora (...).</p>
<p>Envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos</p>
<p>Quase todos os alunos costumam conversar sobre a escola com os pais, tios, avós ou irmãos.</p> <p>A maioria dos pais/ Encarregados de Educação revela pouco interesse pela vida escolar dos seus educandos, pois a grande maioria nunca veio à escola ou apenas esteve presente na reunião de eleição do Representante dos Encarregados de Educação. Outros Encarregados de Educação vêm à escola apenas quando convocados.</p>
<p><i>Outras informações importantes (expectativas, motivações, interesses...)</i></p>

<p>O Delegado de Turma é a aluna (...) e o subdelegado de Turma é a aluna (...).</p> <p>Quanto às expectativas de futuro destes alunos, quatro ainda não sabem, os outros referem cozinheiro, bombeiro, patinadora, farmacêutica, futebolista, veterinária, cabeleireira, aviador, educador de infância, mecânico, comerciante e cantora.</p>
<p><i>Relações interpessoais</i></p>
<p>A Turma é considerada coesa, não se detectam problemas graves ao nível das relações interpessoais dentro da turma.</p>
<p><i>Domínio comportamental</i></p>
<p>Alguns alunos são inquietos, conversadores, desatentos e desorganizados nas suas intervenções, o que prejudica o normal funcionamento das aulas e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem. São eles os alunos: (...).</p> <p>Os alunos são assíduos mas por vezes alguns não são pontuais, nomeadamente, (...)</p>
<p><i>Problemas reais da turma</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade de concentração; ▪ Falta de hábitos de estudo, métodos de trabalho e de organização; ▪ Algumas dificuldades no cumprimento de regras e atitudes cívicas por parte de alguns alunos.
<p><i>5. Deficiências Educativas dos alunos</i></p>
<p>Número (...) É aluno de NEE com Currículo Específico Individual.</p> <p>Número (...) Aluna com algumas dificuldades de concentração e de interpretação dos conteúdos abordados.</p> <p>Estratégias: prestar apoio mais individualizado, na medida do possível e solicitar mais a sua participação na aula.</p> <p>Número (...) Número (...) Número (...) Alunas trabalhadoras e participativas que evidenciam um bom ritmo de aprendizagem. São por vezes um pouco conversadoras.</p> <p>Número (...) Aluno de NEE com adequações curriculares, adequações no processo de avaliação, apoio personalizado e tecnologias de apoio com recurso a meios audiovisuais e informáticos.</p> <p>É interessado e empenhado embora por vezes manifeste alguns comportamentos mais irreverentes e pouco adequados ao contexto de sala de aula.</p> <p>Estratégias: Inculcar-lhe o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>Número (...) Aluno com alguma falta de domínio de algumas regras de comportamento na sala de aula, dificuldades de concentração e algumas deficiências no método de estudo, de trabalho e organização. Alunos com capacidades que não aproveitam.</p> <p>Estratégias: Inculcar-lhe o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito</p>

pelos outros. Solicitar com frequência a sua participação na aula.

Número (...)

Aluno com dificuldades de concentração de interpretação e de aplicação de conhecimentos. Revela pouco autonomia e deficiências no método de estudo, de trabalho e organização.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controle do seu trabalho na aula e possibilitar na medida do possível um apoio mais individualizado. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática.

Número (...)

Aluna de NEE com adequações curriculares, adequações no processo de avaliação, apoio personalizado e tecnologias de apoio com recurso a meios audiovisuais e informáticos.

É pouco empenhada nas tarefas a realizar quer na sala de aula quer em casa, distrai-se com facilidade em conversa com as colegas.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controle do seu trabalho na aula possibilitando na medida do possível um apoio mais individualizado. Mudá-la de lugar frequentemente. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática.

Número (...) É pouco empenhada nas tarefas a realizar quer na sala de aula quer em casa, distrai-se com facilidade em conversa com as colegas. Revela deficiências no método de estudo e fracos hábitos de trabalho.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controle do seu trabalho na aula possibilitando na medida do possível um apoio mais individualizado. Mudá-la de lugar frequentemente. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática.

Número (...)

Aluna com dificuldades de interpretação e de aplicação de conhecimentos. É empenhada e trabalhadora, mas por vezes um pouco conversadora.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controle do seu trabalho na aula e possibilitar na medida do possível um apoio mais individualizado.

Número (...)

Aluna trabalhadora e empenhada que evidencia um bom ritmo de aprendizagem.

Número (...)

Aluno com dificuldades de interpretação e de aplicação de conhecimentos. É trabalhador.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controlo do seu trabalho na aula e possibilitar na medida do possível um apoio mais individualizado. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática.

Número (...)

Aluno empenhado e trabalhador no entanto pouco participativo. Revela um bom ritmo de aprendizagem.

Número (...)

Aluna empenhada e trabalhadora mas pouco participativa. Revela dificuldades na interpretação e aplicação dos conteúdos. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a

Língua Portuguesa e Matemática.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controlo do seu trabalho na aula e possibilitar na medida do possível um apoio mais individualizado. Frequenta aulas de apoio pedagógico acrescido a Língua Portuguesa e Matemática.

Número (...) Aluna de origem brasileira com dificuldades de compreensão e interpretação da língua portuguesa. Aluna empenhada e trabalhadora que evidencia um bom ritmo de aprendizagem.

Estratégias: Solicitar com frequência a sua participação na aula. Reforçar o controlo do seu trabalho na aula e possibilitar na medida do possível um apoio mais individualizado. Frequenta aulas de apoio da Língua não Materna.

Número (...)

È aluna de NEE com Currículo Específico Individual.

Na reunião de avaliação do primeiro período foram elaborados Planos de Recuperação para os seguintes alunos: número cinco, número sete, e número treze, pois apresentavam mais de três níveis inferiores.

O conselho de turma definiu para estes alunos as seguintes estratégias: reforçar o controlo comportamental na sala de aula; melhorar hábitos e métodos de estudo; responsabilizar os encarregados de educação pelo cumprimento das actividades escolares e pelo material que os acompanha diariamente e sempre que necessário utilizar a caderneta escolar para informar os encarregados de educação de alguma ocorrência.

Competências gerais a privilegiar

Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.

Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados.

Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Competências essenciais

Operacionalização transversal

▪ Valorizar e apreciar a língua Portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento;

▪ Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento;

▪ Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa.

▪ Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento;

▪ Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho.
- Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa;
- Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados.
- Realizar tarefas por iniciativa própria;
- Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa.
- Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa;
- Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros;
- Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaço de intervenção aos seus parceiros.

Operacionalização específica

De modo a promover em cada aluno o desenvolvimento das competências gerais identificadas como prioritárias para os alunos desta turma, os docentes do Conselho de Turma definiram os seguintes procedimentos:

- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correcto/estruturado da língua portuguesa.
- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e escritas.
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa.
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e dificuldades.
- Organizar o ensino com base em matérias e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem.
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.
- Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno.
- Pôr em prática actividades Cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno.
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.
- Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.
- Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, em pares, em grupos e colectivas.
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com outros.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a realização cooperativa de projectos.
<i>Contributo das áreas curriculares não disciplinares para o PCT</i>
<i>Área de Projecto</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver competências da realização de trabalhos em grupo. ➤ Promover o diálogo, assim como os debates. ➤ Planificar um trabalho e fomentar a pesquisa. ➤ Elaboração de textos a partir das pesquisas efectuadas. ➤ Apresentar e defender um trabalho.
<i>Estudo Acompanhado</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação. ➤ Actividades de auto-conhecimento e de espírito crítico. ➤ A importância da concentração e da memória para o sucesso escolar. ➤ Orientações nos métodos de estudo e de trabalho. Técnicas de estudo. ➤ Realização de tarefas, em particular da disciplina de Matemática.
<i>Formação Cívica</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver nos alunos valores e atitudes de tolerância e respeito para com os outros. ➤ Promover o exercício de civismo e de cidadania. ➤ Conhecer e aplicar as regras de civismo em contexto escolar. ➤ Promover o espírito crítico e a capacidade de emitir opiniões válidas sobre assuntos pertinentes. ➤ Saber identificar e reivindicar os seus direitos e assumir os seus deveres. ➤ Seleccionar e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas. ➤ Educação Sexual
<i>Modos de enriquecimento do currículo</i>
<p>No âmbito do Plano de Acção de Matemática, os alunos estão a frequentar as aulas de Aplicações de Matemática, que visam consolidar conhecimentos dos conteúdos programáticos.</p> <p>Os alunos estão a usufruir das aulas de Estudo Acompanhado, para praticarem a resolução de exercícios.</p> <p>Frequentam aulas de Apoio Pedagógico Acrescido a Língua Portuguesa e a Matemática.</p> <p>Nas aulas de Apoio de Língua Portuguesa encontram-se os seguintes alunos: (...).</p> <p>Foram ainda acrescentados na reunião do 1º período, as alunas (...).</p> <p>Nas aulas de Apoio de Matemática encontram-se os seguintes alunos: número (...); A professora propõe ainda os alunos número (...).</p> <p>Os alunos participaram em algumas actividades extra-curriculares, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Torneio de Basquetebol - dez de Novembro os alunos (...). Curso de Formação de Árbitros - dia vinte de Novembro o aluno número (...).

- Equipa de Basquetebol - as alunas número (...).
- Semana da Ciência e Tecnologia - toda a turma participou na visualização de um filme sobre Ciência que decorreu na biblioteca;
- Realizaram uma visita de estudo à Escola Superior de Educação para assistir a uma palestra sobre “Biodiversidade”, no dia vinte e quatro de Novembro;
- Olimpíadas do Ambiente - dia nove de Dezembro os alunos (...)
- Participaram na Festa de Natal com uma música de Natal em Inglês - os alunos (...)
- Participaram no Corta – Mato, os alunos (...)
- Em Língua Portuguesa as alunas (...) entregaram um trabalho para o jornal, a professora acompanhou-os ainda dia vinte e quatro de Janeiro ao Parlamento dos Jovens.
- Na disciplina de Espanhol realizaram um cartaz para o dia dos namorados.
- Na disciplina de Área de Projecto realizaram também alguns cartazes alusivos ao dia dos namorados.
- Na disciplina de Educação Visual participaram num concurso “Á descoberta das nossas raízes com Graça Morais.
- Participaram nas Olimpíadas do Ambiente e na segunda eliminatória das Olimpíadas de Matemática.

Contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa e Educação para a Cidadania

As diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares vão proceder de modo a:

- ✓ Promover regras de conduta na sala de aula;
- ✓ Promover o espírito crítico e a capacidade de emitir opiniões sobre assuntos pertinentes;
- ✓ Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos;
- ✓ Melhorar a compreensão oral e escrita, corrigindo sempre que necessário os erros de ortografia e sintaxe da língua portuguesa.
- ✓ Promover o equilíbrio afectivo e emocional dos alunos.

Concertação de Atitudes/Formas de Actuação Pedagógica

- O conselho de turma reger-se-á não só pelas regras de conduta e comportamento consignados no Regulamento Interno da Escola, como também pelas regras concertadas com os alunos nas aulas de Formação Cívica.
- Fomentar a participação dos alunos na aula de uma forma ordenada;
- Fomentar o respeito pelas regras estabelecidas;
- Responsabilizar os alunos pelos comportamentos indesejáveis;
- Promover a aquisição de métodos e hábitos de trabalho;
- Trabalhar e corrigir a ortografia e caligrafia;
- Utilizar a área de Formação Cívica para criar hábitos de diálogo, participação, fundamentação de razões e regras de convivência democrática;
- Consciencializar para a importância do saber na sociedade actual, independentemente

<p>da profissão;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforçar positivamente os alunos a nível cognitivo, emocional e afectivo; • Informar os Encarregados de Educação (através da caderneta) e o Director de Turma através de participação sobre os comportamentos menos adequados; • Não permitir telemóveis ligados na sala de aula. • Separar os alunos mais conversadores.
<p><i>Metodologias de ensino mais adequadas à turma</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo e debate com respeito pelas regras estabelecidas; ▪ Leitura, interpretação e produção de textos; ▪ Realização de exercícios que privilegiem o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstracto; ▪ Registo no quadro e no caderno diário em detrimento do uso de fotocópias; ▪ Reforço positivo aos bons comportamentos e atitudes. ▪ Verificação semanal de alguns cadernos diários; ▪ Consolidação de conhecimentos através de fichas de trabalho.
<p><i>Critérios e instrumentos de avaliação</i></p>
<p><i>Avaliação dos alunos</i></p>
<p>Na avaliação dos alunos será tido em conta a implementação dos critérios e dos instrumentos de avaliação definidos por cada departamento, a valorização do progresso realizado pelos alunos a nível comportamental, a valorização da participação oral de acordo com as regras estabelecidas e a utilização de trabalhos de casa e de outros trabalhos escritos enquanto elemento de avaliação.</p>
<p><i>Critérios de avaliação a privilegiar</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Domínio das competências</i>
<p>Os critérios de avaliação a privilegiar no domínio das competências são: A realização de testes, fichas de trabalho, trabalhos individuais ou em grupo. A avaliação formativa, a auto-avaliação e hetero-avaliação. A avaliação no domínio das competências terá um peso de 70% (excepção E.M.R.C.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Domínio das atitudes e valores</i>
<p>No domínio das atitudes e valores contribuirá para avaliação: A assiduidade; A pontualidade; O comportamento dentro e fora da sala de aula; O sentido de responsabilidade e solidariedade; A organização e participação nos trabalhos escolares. A avaliação no domínio das atitudes e valores terá um peso de 30% da avaliação final (excepção de E.M.R.C.).</p>
<p><i>Avaliação do Projecto Curricular de turma</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação e reajustamento em todas as reuniões do Conselho de Turma; • Avaliação intermédia a realizar em meados do 2º e 3º Períodos; • Avaliação final no término do ano lectivo.

Projecto Curricular de Turma 2010/2011

Relatório de Avaliação Intermédia – 8º

Em reunião de Conselho de Turma, realizada no dia quinze de Fevereiro, de dois mil e onze e após análise feita por todos os elementos do Conselho de Turma, conclui-se que o P.C.T. está a decorrer conforme o planificado.

1. Actividades já desenvolvidas no âmbito do PCT

- . Torneio de Basquetebol - dez de Novembro os alunos, (...)
- . Curso de Formação de Árbitros - dia vinte de Novembro o aluno (...)
- . Equipa de Basquetebol - as alunas(...)
- . Semana da Ciência e Tecnologia - toda a turma participou na visualização de um filme sobre Ciência que decorreu na biblioteca;
- . Realizaram uma visita de estudo à Escola Superior de Educação para assistir a uma palestra sobre “Biodiversidade”, no dia vinte e quatro de Novembro;
- . Olimpíadas do Ambiente - dia nove de Dezembro os alunos (...)
- . Participaram na Festa de Natal com uma música de Natal em Inglês - os alunos (...)
- . Participaram no Corta – Mato, os alunos (...)
- . Em Língua Portuguesa as alunas (...), entregaram um trabalho para o jornal, a professora acompanhou-os ainda dia vinte e quatro de Janeiro ao Parlamento dos Jovens.
- . Na disciplina de Espanhol realizaram um cartaz para o dia dos namorados.
- . Na disciplina de Área de Projecto realizaram também alguns cartazes alusivos ao dia dos namorados.
- . Na disciplina de Educação Visual participaram num concurso “Á descoberta das nossas raízes com Graça Morais.
- . Participaram nas Olimpíadas do Ambiente e na segunda eliminatória das Olimpíadas de Matemática.

2.Avaliação dos resultados obtidos

Os alunos da turma, manifestaram sempre disponibilidade, desde que solicitados, para as actividades propostas no Plano de Actividades e no Projecto Curricular de Turma, aderindo sempre com interesse às actividades propostas.

A disciplina onde se registou um maior número de níveis inferiores a três foi a Matemática com 33%, seguida do Inglês 4 e da Língua Portuguesa com respectivamente 29% e 27%. Não foram elaborados planos de Recuperação para além dos três planos elaborados no Natal.

3.Avaliação das estratégias/metodologias adoptadas

De uma forma global os resultados desta avaliação a nível dos conhecimentos são positivos, uma vez que não foram elaborados Planos de Recuperação. Apesar de alguns alunos terem revelado uma ligeira descida, o conselho de turma decidiu apenas reforçar as

estratégias já definidas no Projecto Curricular de Turma, uma vez que as considera eficazes e continuar a pedir aos encarregados de educação um maior envolvimento dos mesmos na vida escolar do seu educando.

No que concerne ao comportamento da turma, a generalidade dos docentes considerou-o satisfatório, apesar de que os alunos (...) número um, manifestaram-se ao longo do período inquietos, conversadores, desatentos e desorganizados nas suas intervenções, o que prejudica o normal funcionamento das aulas e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que estes alunos possuem dificuldades de concentração, falta de hábitos e métodos de trabalho e de estudo, pouco sentido de responsabilidade, falta de organização e dificuldades no cumprimento de regras e atitudes cívicas.

Os professores concordaram ainda em serem mais exigentes no aspecto disciplinar, actuando de imediato perante qualquer situação de indisciplina.

4.Dificuldades ao longo da sua implementação

O cumprimento das planificações está de forma global, a decorrer conforme o planificado. A falta de vontade de alguns alunos e a dificuldade de alguns dos encarregados de educação participarem da vida escolar do seu educando e na implementação das estratégias referidas no Plano de Recuperação, dificultam o sucesso destes alunos.

5.Sugestões/ propostas de alteração

Concertação de atitudes entre os docentes da turma, reforço das medidas definidas no Projecto Curricular de Turma, para que os alunos melhorem os métodos de estudo, alterem os comportamentos que ainda mantém incorrectos e sejam responsáveis nas aulas numa tentativa de melhorar o seu aproveitamento escolar

Bragança, 1 de Março de 2011

A Directora de Turma

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA – AVALIAÇÃO FINAL

<i>Ano lectivo</i>	2010/2011	<i>Turma</i>	B	<i>Ano:</i>	8º
--------------------	-----------	--------------	---	-------------	----

De acordo com o Despacho Normativo n.º. 1/2005, ponto 36, com base na avaliação sumativa, compete ao Conselho de Turma reanalisar o Projecto Curricular de Turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte. Propõe-se uma avaliação aos seguintes pontos:

	S im	N ão	E m
1. O PCT teve em conta as dificuldades dos alunos?	x		
2. O Conselho de Turma no seu conjunto esteve envolvido de forma activa neste projecto?	x		
3. O projecto levou à adopção de situações de aprendizagem diferentes?	x		
4. Concretizaram-se as actividades / estratégias propostas no projecto?	x		
5. O Estudo Acompanhado correspondeu às expectativas do projecto?	x		
5.1. A sua coordenação foi considerada satisfatória?	x		
6. A Área Projecto correspondeu às expectativas do projecto?	x		
6.1. A sua coordenação foi considerada satisfatória?	x		
7. A Formação Cívica correspondeu às expectativas do projecto?	x		
7.1. A sua coordenação foi considerada satisfatória?	x		
8. A existência do PCT foi importante para o processo ensino aprendizagem?	x		

Aspectos positivos do Projecto:

Mais articulação interdisciplinar e aplicação de estratégias comuns pelo Conselho de Turma

Aspectos negativos do Projecto:

Não tem

Sugestões/Propostas de alteração:

Dar continuidade ao projecto curricular de turma.

<p><i>Bragança, 28 de Junho de 2011</i></p>	<p>O Director de Turma</p> <hr/> <hr/>
---	--

ANEXO VI

Adequações no processo ensino aprendizagem

(Transcrição do relatório individual de um aluno da turma estudada)

Medidas educativas a implementar:Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, Art.16.º

alínea a) Apoio pedagógico personalizado; alínea e) Currículo específico individual; alínea f) Tecnologias de apoio.

Apoio pedagógico personalizado - art. 17.º - Reforço de estratégias utilizadas no grupo turma ao nível da organização, do espaço e das actividades;

-Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

-Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Currículo específico individual - art. 21.º - Alterações significativas no currículo comum, com a introdução, substituição e eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno.

Os conteúdos a leccionar serão sempre conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida, o pós-escolar.

Tecnologias de apoio - art. 22.º- Como tecnologias de apoio, são utilizados dispositivos variados, tendo como objectivo facilitar a melhor funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho da actividade e participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Adequações no processo ensino aprendizagem

Estratégias globais de intervenção

Como estratégias globais de intervenção o aluno deve estar inserido num ambiente escolar calmo, devendo sistematicamente ser reconhecido o seu valor e o seu esforço através de estímulos e reforço positivo. Nas disciplinas em que se encontra integrado no grupo-turma, os professores deverão ter especial atenção ao material escrito e oral de apoio à disciplina, tentando dentro do possível utilizar para uma melhor descodificação e compreensão dos textos, enunciados e outros, uma leitura antecipada dos materiais didácticos e ou se necessário reduzidos em extensão no sentido do aluno com maior facilidade atingir os objectivos propostos. Nesta disciplina os professores poderão determinar em último recurso e depois de esgotadas todas as possibilidades, a substituição da avaliação sumativa, por outro tipo de avaliação que melhor se adapte às dificuldades do aluno.

Metodologias e pedagogias diferenciadas a utilizar:

-Promover a inserção social, estimulando as relações interpessoais entre os pares;

- Dar ordens directas e simples, fazendo-as cumprir, sempre com supervisão
- Estimular o término das tarefas repartindo-as se for necessário, em tarefas mais pequenas e motivantes;
- Reorganização dos espaços de aprendizagem e dos materiais pedagógicos de forma a torná-los mais atraentes e motivadores;
- Promover uma relação intra e inter-grupal, assente na cooperação e partilha;
- Valorização das áreas fortes e de interesse do aluno;
- Promoção do reforço positivo, pelo reconhecimento da adesão ou sucesso nas tarefas;
- Promoção da inter e da multidisciplinaridade;
- Registo das competências ao nível do que o aluno consegue produzir;
- Utilização de diversos materiais pedagógicos e em suporte diversificados, adaptados às dificuldades do aluno;
- Promoção de competências, com base na autonomia de trabalho, observação directa, investigação, formulação de hipóteses, reflexão e avaliação.

Plano Individual de Transição

O aluno realiza o seu plano individual de transição na área da Jardinagem sob a supervisão de um funcionário da Escola e do professor da educação especial.

A avaliação do PIT é realizada no plano individual de transição e releva para as competências adquiridas nesta área.

Avaliação do Programa Educativo Individual (Art.º 16º, do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro)

1-As medidas educativas aplicadas ao aluno revelaram-se adequadas, na medida em que contribuem para a aquisição das competências delineadas no seu Programa Educativo Individual e se repercutem de forma positiva ao nível da sua actividade e participação.

2-As estratégias de Ensino-aprendizagem consignadas no Programa Educativo Individual estão adequadas ao nível das necessidades, capacidades e interesse do aluno.

3-As actividades demonstram ir de encontro às necessidades e capacidades do aluno, tendo contribuído, para a consecução dos objectivos definidos.

4-As opções tomadas revelaram-se eficazes, na medida em que proporcionaram ao aluno ultrapassar algumas das suas dificuldades. O aluno conseguiu um desempenho positivo nas áreas trabalhadas na Sala de Apoio: Língua Portuguesa e Matemática Funcional bem como a área de Comportamento Social (Autonomia e Comunicação). Nos Clubes (artes) o aluno tem demonstrado igualmente empenho e dedicação. Da mesma forma se verifica no projecto de PIT. (Julho 2011).

Relatório Individual

PLNM (Português Língua Não Materna)

Ano lectivo 2010/2011- 3º Período

Nome: (...) Ano: (...) Nº (...)

A aluna (...), de nacionalidade chinesa, iniciou as aulas de apoio de Português Língua Não Materna no ano lectivo de 2007/2008.

Durante o 3º período a (...) foi assídua e pontual.

À semelhança dos períodos anteriores, também no 3º período, a (...) fez uma acentuada evolução, mostrando-se sempre muito interessada pela aprendizagem, atenta, comunicativa, muito empenhada, autónoma, revelando possuir hábitos de trabalho, com recurso frequente ao auto-estudo. Essa evolução foi visível em todos os domínios da Língua Portuguesa, quer ao nível de Compreensão e Expressão Escritas, quer da Compreensão e Expressão Orais.

Participa activamente em todas as actividades propostas e demonstra uma saudável curiosidade e interesse pela aprendizagem de conteúdos novos. Revela ainda boa capacidade de memorização e possui um esquema mental perspicaz e organizado.

A (...), lê correctamente, embora com sotaque, compreende e interpreta os enunciados e responde com clareza e precisão, revelando coerência de ideias e criatividade.

Sendo a Língua Chinesa uma língua de símbolos, com uma estrutura linguística completamente distinta da Língua Portuguesa, a (...) continua a sentir alguma dificuldade em reproduzir graficamente alguns fonemas que não existem na sua língua materna, nomeadamente os sons “r”, “d” e “t”.

Tal como os demais alunos de *PLNM*, a (...) foi submetida a um teste diagnóstico, tendo sido posicionada no nível de proficiência linguística B1, de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

Com base nos resultados do teste diagnóstico, foram definidos critérios específicos de avaliação, tendo estes sido aprovados pelo Conselho Pedagógico.

Ao longo do 3º período, continuaram a ser utilizadas as metodologias e estratégias consideradas adequadas ao ensino do Português Língua Não Materna: leitura dialogada, pequenas dramatizações, exercícios com CD áudio, elaboração de textos a partir de imagens e outras.

Como instrumentos de trabalho, neste período, continuou a ser utilizado o método de Português Língua Não Materna *Português XXI Níveis A2 e B1*, que comporta o livro do aluno,

caderno de exercícios e CD áudio. Ao longo do período também continuaram a ser utilizados os cadernos de exercícios *Praticar o Português* e *Português sem Fronteiras2*.

No intuito de complementar e enriquecer a aprendizagem continuou a ser utilizado material audiovisual (Gramática Interactiva, Dicionário Mágico e um CD-ROM *Falas Português?*), Escola virtual, dicionário de Português/Chinês e Chinês/Português, bem como jogos de Língua Portuguesa on-line e fichas de trabalho retiradas de outros livros de Português Língua Não Materna.

Continuaram igualmente a ser trabalhados, na medida do possível, os conteúdos de Português do 8ºAno nomeadamente, os diversos tipos de texto e funcionamento da língua.

A (...), continuando a trabalhar com empenho, ultrapassará, com relativa facilidade as dificuldades linguísticas, de forma a minimizar os *handicapes* existentes nas restantes disciplinas.

Tal como nos anos anteriores, mantive-me em permanente articulação com a directora de turma, bem como com o restante conselho de turma, no sentido de favorecer uma maior cooperação, visando ajudar a aluna a minimizar as suas dificuldades e a melhorar a sua integração na comunidade educativa.

Por sugestão da professora de PLNM e seguindo as orientações do ME (DGIDC), os professores fizeram testes adaptados, respeitando os conteúdos programáticos.

Em Português Língua Não Materna, a avaliação é contínua e qualitativa e consiste, para além do teste diagnóstico, num teste trimestral intermédio escrito e oral, fichas de trabalho e testes auditivos através de CD Áudio.

Nas disciplinas curriculares a aluna vai ser avaliada quantitativamente, dando-se maior relevância ao domínio das atitudes e valores, de acordo com o Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de Fevereiro, art.º 6 alínea b).

A Professora de PLNM

ANEXO VII

Transcrição da Acta nº1 da Reunião de Conselho de Turma

-----Aos dois dias do mês de Novembro de dois mil e dez, pelas dezanove horas, sob a presidência da, Directora de Turma reuniu-se o Conselho acima indicado, com a seguinte ordem de trabalhos: -----

----- Ponto um – Informações; -----

-----Ponto dois – Projecto Curricular de turma; -----

----- Ponto três – Avaliação intermédia dos alunos; -----

----- Ponto quatro – Outros Assuntos. -----

----- Iniciou-se a reunião pela apresentação dos elementos do Conselho de Turma, dos representantes dos encarregados de educação e da delegada de turma. Seguidamente a directora de turma informou a forma como decorreu a reunião com os pais/encarregados de educação. Nesta participaram sete encarregados de educação tendo manifestado interesse e preocupação pelo percurso dos seus educandos.

----- Alertou ainda para a consulta do regulamento interno no que diz respeito aos direitos e deveres dos alunos, regime de faltas e critérios gerais de avaliação do agrupamento. -----

Posto isto, procedeu-se à elaboração do PCT. Foi feita a caracterização da turma ao nível sócio económico e cultural. De registar (...) que quatro alunos são do ensino especial. Dois são de currículo específico individual e os outros dois alunos têm adaptações curriculares e uma aluna de nacionalidade chinesa. Esta aluna ainda não domina a língua portuguesa, pelo que usufrui de um apoio especializado a Língua Portuguesa, ao abrigo do Despacho Normativo nº7/ 2006, com a professora destacada para o Projecto Português para Estrangeiros(...) Alguns alunos são irrequietos e conversadores. De um modo geral salienta-se que os alunos possuem dificuldades de concentração bem como falta de hábitos e métodos de trabalho-----

-----(...) informou que o contrato pedagógico onde constam as regras e as punições se mantém-----

-----Uma das Professoras de Educação Especial, procedeu à caracterização sócio-económica e educacional dos alunos (...).Posteriormente apresentou o perfil de funcionalidade destes alunos, as suas dificuldades a nível de actividade e de participação, as suas problemáticas de carácter cognitivo, bem como as medidas educativas a aplicar (decreto-lei nº3/2008), concretamente: artº 17 – Apoio pedagógico personalizado, artº 18 – Adequações curriculares nas disciplinas em que não atinjam as competências delineadas para o grupo turma, artº 20 – Adequações no processo de avaliação. Usufruirão também de aulas

de apoio às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como do acompanhamento por parte do professor de EE-----

-----Uma outra professora de E.E procedeu à caracterização pessoal e história escolar da aluna (...), referenciou o seu perfil de funcionalidade a medida educativas a implementada e as metodologias e estratégias globais de intervenção mais ajustadas, à aluna em causa. Foi analisado, neste CT o PEI de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro artº 21.

O outro professor de E.E, fez um breve historial do aluno (...), tendo em conta os elementos constantes no seu dossier individual, informando ainda, que este usufruía de um Currículo Especifico Individual ao abrigo do decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Foi dada também informação das disciplinas que o aluno frequenta em conjunto com o grupo turma e das áreas que desenvolve no âmbito da EE de acordo com o seu PEI. Finalmente foi referido que o aluno integra um PIT na Escola (...) na área da Jardinagem-----
Relativamente ao terceiro ponto da ordem de trabalhos o conselho de turma considera o comportamento dos alunos satisfatório. No que diz respeito à assiduidade apesar de existirem algumas faltas elas estão devidamente justificadas.

----- Em relação ao ritmo de ensino/aprendizagem destacam-se positivamente os alunos (...)-----

Pela negativa, devido à falta de empenho, de hábitos e método de estudo destacam-se os alunos (...) apresentam algumas faltas de material e desconcentração nas actividades da aula.

----- A Matemática estão a frequentar aulas de Apoio Pedagógico Acrescido os alunos (...) A professora propõe ainda os alunos (...). A Língua Portuguesa estão a frequentar aulas de Apoio Pedagógico Acrescido os alunos: (...)

----- No quarto ponto da ordem de trabalhos, outros assuntos, a Directora de Turma relembrou algumas orientações relativas aos direitos e deveres dos alunos e professores que constam do regulamento interno. -----

----- E, nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em ____/____/____

A Presidente da Reunião

A Secretária

A Directora

Transcrição da Acta nº2 da Reunião de Conselho de Turma

----- Aos vinte e um dias do mês de Dezembro de dois mil e dez, pelas catorze horas, sob a presidência da, Directora de Turma, reuniu-se o Conselho acima indicado, com a seguinte ordem de trabalhos: -----

----- Ponto um – Avaliação dos alunos; -----

----- Ponto dois – Apoios e complementos educativos; -----

----- Ponto três – Projecto Curricular de Turma; -----

----- Ponto quatro – Outros Assuntos. -----

----- A reunião iniciou-se com a verificação e confirmação dos níveis atribuídos às várias disciplinas. -----

----- Relembramos que quatro alunos são do ensino especial: com Currículo Específico Individual (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 21); com adaptações curriculares (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 16º, 18º, 20º) e uma aluna de nacionalidade chinesa-----

----- Procedeu-se então a uma breve análise dos resultados obtidos pelos alunos, dos desassete alunos da turma há dez alunos sem níveis inferiores a três, dois alunos com um nível inferior a três e cinco alunos com mais de um nível inferior a três, pelo que o conselho de turma considerou o aproveitamento satisfatório. -----

----- No que se refere à disciplina de Área de Projecto o professor informou que os alunos realizaram trabalhos sobre o dia da alimentação, sobre o Halloween, dia da Ciência e Tecnologia e sobre o primeiro de Dezembro. -----

----- Relativamente à disciplina de Estudo Acompanhado a professora considerou que de um modo geral os alunos participam nas actividades propostas e aproveitam estas aulas para estudar para as disciplinas a que vão tendo testes, bem como aí realizam alguns trabalhos de casa das várias áreas disciplinares. Tem procurado melhorar nos alunos hábitos de trabalho e persistência, autonomia e auto confiança, a capacidade de organização do trabalho e a capacidade de cálculo mental. -----

----- No que diz respeito ao desenvolvimento das aulas de Formação Cívica a directora de turma considera que tem dispensado algumas destas aulas para tratar problemas de comportamentos e atitudes menos correctas que alguns alunos foram manifestando. Nas restantes trataram alguns assuntos, tais como: a vida na escola, os malefícios de algumas

substâncias psicoactivas, esclarecimentos sobre o tema Bullying e Educação Sexual. A Directora de Turma, considerou o desempenho dos alunos de um modo geral bastante satisfatório. -----

----- Em relação ao comportamento, o conselho de turma considerou que os alunos (...) se manifestaram ao longo do período irrequietos, conversadores, desatentos e desorganizados nas suas intervenções, o que prejudica o normal funcionamento das aulas e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que estes alunos possuem dificuldades de concentração, pouco sentido de responsabilidade, falta de hábitos de estudo, métodos de trabalho e de organização e dificuldades no cumprimento de regras e atitudes cívicas. À excepção do aluno (...) o citado reflectiu-se no seu aproveitamento. -----

----- Sendo assim o conselho de turma considera o comportamento dos alunos satisfatório embora com os problemas já referidos. -----

----- No que diz respeito à assiduidade, os alunos são assíduos existindo algumas faltas pontuais mas devidamente justificadas. No entanto, alguns alunos não são pontuais, tais como: (...) -----

----- Relativamente aos apoios e complementos educativos foram lidos e analisados os relatórios do apoio de Língua Portuguesa e Matemática. A professora de Matemática referiu que de um modo geral os alunos são assíduos e que todos devem manter a frequência destas aulas com o intuito de reforçar e melhorar hábitos de trabalho e métodos de estudo, visto que nestas aulas tem procurado resolver exercícios e dar um apoio mais individualizado. Os alunos: (...) têm-se revelado pouco empenhados nas actividades desenvolvidas. -----

----- No que diz respeito ao Apoio Pedagógico Acrescido, nas aulas leccionadas, no primeiro período, a professora de Língua Portuguesa deu prioridade a várias actividades de aperfeiçoamento da escrita, tais como: produção de textos e explicação de algumas regras de ortografia. Também foi feita a leitura e interpretação de textos narrativos e vários exercícios gramaticais e, ainda, a consulta do dicionário, como reforço e consolidação dos conteúdos leccionados nas aulas curriculares. -----

No geral, os alunos foram assíduos e pontuais, à excepção dos seguintes: -----

----- A professora de Língua Portuguesa propõe para apoio as alunas número oito. --

----- A professora de Educação Especial, fez referência à avaliação do apoio pedagógico personalizado e especializado à aluna (...) durante o primeiro período nas várias

áreas definidas no seu Programa Educativo Individual. ----- Mais acrescentou que as metodologias e estratégias aplicadas a esta aluna estão ajustadas à sua capacidade de desempenho ao nível da participação, contribuindo assim, para o seu sucesso educativo. Foi igualmente dado cumprimento ao estipulado no Programa Educativo para este período. -----

----- O professor de Educação Especial, referiu que o aluno (...) está enquadrado nas medidas do regime educativo especial previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 21 – Currículo Específico Individual. O aluno, ao longo do 1.º período, atingiu em todas as áreas definidas no seu Programa Educativo Individual e que não integradas no grupo-turma os objectivos delineados. Nas áreas não integradas no grupo-turma, a avaliação qualitativa foi satisfaz e a avaliação quantitativa foi de nível três, de acordo com o efectuado em registo próprio e arquivado no seu Dossier Individual. Nas áreas em que o aluno está integrado no grupo-turma, evidenciou dificuldades de execução, originando a aplicação sistemática e permanente de uma metodologia e estratégia de apoio em sala de aula muito personalizadas. Das estratégias aplicadas salienta-se a promoção de actividades adequadas às características do aluno. Foi também feita uma avaliação do PEI do aluno, mantendo-se de acordo com o elaborado, uma vez que as estratégias e metodologias de intervenção são as adequadas à problemática do aluno. Relativamente ao PIT a sua avaliação é satisfaz. -----

Ao nível da área de Artes adaptadas e Educação Física Adaptada o seu desempenho é positivo. -----

----- No que diz respeito ao aluno (...), a professora do Ensino Especial, referiu que o citado aluno irá continuar com as medidas educativas consignadas no seu Programa Educativo Individual. -----

----- Relativamente à aluna (...) foi referido que os níveis negativos atribuídos derivam, em parte, da falta de atenção/concentração da aluna, falta de estudo e de cumprimento das tarefas escolares. Analisada a situação da (...) conclui-se que a aluna deve continuar com as medidas educativas estabelecidas no seu Programa Educativo Individual, em virtude da citada aluna poder melhorar o seu aproveitamento, a sua actividade e participação se se concentrar mais nas aulas, estudar mais e se for mais cumpridora em termos de tarefas escolares. Também esta aluna irá continuar com as medidas educativas consignadas no seu Programa Educativo Individual. -----

----- A professora de Educação Especial, entregou no conselho de turma um documento escrito relacionado com metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem e eventuais actividades a estes alunos. --

----- A Professora (...) referiu que a aluna (...) usufrui de apoio específico a Português Língua Não Materna e foi avaliada de acordo com o Despacho Normativo nº7/2006 de 6 de Fevereiro, artº6 alínea b), dando-se maior relevância ao domínio das atitudes e valores. Conforme as indicações do DGIGD, os professores fizeram testes adaptados, respeitando os conteúdos programáticos. -----

----- No que diz respeito ao ponto três da ordem de trabalhos foi analisado o Projecto Curricular de Turma e feitas as devidas alterações. Registaram-se os alunos (...) que possuem mais de três níveis inferiores a três pelo que foi elaborado o respectivo plano de recuperação. -----

----- O conselho de turma definiu para estes alunos as seguintes estratégias: reforçar o controlo comportamental na sala de aula; melhorar hábitos e métodos de estudo; responsabilizar os encarregados de educação pelo cumprimento das actividades escolares e pelo material que os acompanha diariamente e sempre que necessário utilizar a caderneta escolar para informar os encarregados de educação de alguma ocorrência. -----

----- Os alunos participaram em algumas actividades extra-curriculares nomeadamente: dia dez de Novembro os alunos (...) participaram no Torneio de Basquetebol; no dia vinte de Novembro o aluno (...) participou num Curso de Formação de Árbitros; as alunas (...) participaram na Equipa de Basquetebol; na Semana da Ciência e Tecnologia toda a turma participou na visualização de um filme sobre Ciência que decorreu na biblioteca; realizaram uma visita de estudo à Escola Superior de Educação para assistir a uma palestra sobre “Biodiversidade”, no dia vinte e quatro de Novembro; participaram nas Olimpíadas do Ambiente, no dia nove de Dezembro, os alunos (...) participaram com uma música de Natal em Inglês na festa de Natal. -----

----- Na disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, foi leccionada a obra “Uma Questão de Cor” de Ana Saldanha, tendo sido feitas actividades de enriquecimento da leitura e da escrita e também no domínio do funcionamento da língua. --

----- O conselho de turma referiu que foi dado cumprimento aos conteúdos programáticos definidos para o primeiro período. -----

----- Em relação ao quarto ponto da ordem de trabalhos, outros assuntos, não foram propostos alunos para tutorias. -----

----- E, nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião. -----

Transcrição da Acta nº5 da Reunião de Conselho de Turma

----- Aos vinte e oito dias do mês de Junho de dois mil e onze, pelas dezasseis horas, sob a presidência da professora ... reuniu-se o Conselho acima indicado, com a seguinte ordem de trabalhos: -----

----- Ponto um – Avaliação sumativa dos alunos; -----

----- Ponto dois – Apoios pedagógico acrescido; -----

----- Ponto três – Avaliação final do Projecto Curricular de Turma; -----

----- Ponto quatro – Outros Assuntos. -----

----- A reunião iniciou-se com o lançamento e rectificação dos níveis atribuídos às várias disciplinas. -----

----- Relembramos que quatro alunos são do ensino especial: ... com Currículo Específico Individual (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 21); com adaptações curriculares (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 16º, 18º, 20º). -----

----- Está integrada na turma uma aluna de nacionalidade chinesa Yu Xinxin, número dezoito. -----

----- Procedeu-se então a uma breve análise dos resultados obtidos pelos alunos. Tendo em conta que dos dezassete alunos da turma se registou uma retenção, e cinco dos alunos têm um ou dois níveis inferiores a três o Conselho de Turma considerou o aproveitamento satisfatório. -----

----- Em relação ao comportamento, o conselho de turma considerou-o satisfatório, com excepção dos alunos .-----

----- No que diz respeito à assiduidade, neste período, os alunos ... registaram um número de ausências considerável, no entanto estas faltas estão devidamente justificadas pelos encarregados de educação. -----

----- Usufruíram de plano de recuperação os alunos ... para o...os planos surtiram efeito, no caso do ... não se verificaram melhorias. -----

----- Relativamente ao aluno ... apesar dos esforços e estratégias aplicadas pelo Conselho de Turma para que melhorasse o seu desempenho, este não foi suficiente para que reunisse as condições necessárias à sua transição. Continuou a revelar-se desinteressado, pouco responsável e pouco empenhado nas suas aprendizagens. -----

O Conselho de Turma considera que o aluno deve ficar retido devido ao elevado número de níveis inferiores a três, devido à falta de empenho, estudo e de interesse nas actividades escolares. O aluno apresentou também um comportamento perturbador, encontrando-se distraído e alheio na sala de aula. O encarregado de educação concordou com a proposta de retenção do seu educando e manifestou interesse em matriculá-lo num CEF achando que se enquadra melhor com os objectivos deste curso. -----

----- Deste modo, foi elaborado pelo Conselho de Turma o Plano de Acompanhamento deste aluno, que irá ser integrado na sua proposta de avaliação extraordinária. -----

----- A professora de Língua Portuguesa referiu que é atribuído o nível inferior a três ao aluno,... pelo facto de este continuar a revelar dificuldades na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, ser pouco participativo e também pouco empenhado nas tarefas adicionais, que raramente fez, ao longo do ano lectivo. Durante o terceiro período, este aluno faltou a algumas aulas, compareceu ao primeiro teste, tendo obtido a classificação de vinte por cento, mas faltou ao segundo e nunca apresentou qualquer tipo de justificação, tendo sido pouco perseverante e pouco empenhado, apesar dos esforços desenvolvidos pela professora desta disciplina. -----

----- A professora de Matemática informou o Conselho de Turma que apesar das estratégias implementadas aos alunos, ... lhes foi atribuído o nível inferior a três. Referiu que estes continuaram a revelar-se pouco empenhados nas actividades lectivas, raramente se fazem acompanhar do material necessário, não realizaram trabalhos de casa bem como não obtiveram desempenho positivo nas aulas nem nas fichas de avaliação realizadas. O... obteve cinco por cento no primeiro teste e não realizou o segundo, não me tendo apresentado qualquer justificação. Ambos revelaram uma maior falta de assiduidade. Manifestaram ao longo do período vários comportamentos perturbadores do bom funcionamento da aula. Nem sempre acatam ordens com humildade o que provocou alguns momentos de tensão na realização das actividades, quer nas aulas, quer no apoio. -----

----- Relativamente à disciplina de Estudo Acompanhado a professora informou que procurou melhorar nos alunos hábitos de trabalho e persistência, autonomia e auto confiança, a capacidade de organização do trabalho e a capacidade de cálculo mental. -----

----- O nível dois atribuído ao aluno,...na disciplina de História deve-se ao facto de o mesmo revelar poucas capacidades e demonstrar pouco empenho na disciplina. Raramente se fez acompanhar de material para a sala de aula e foi por várias vezes um elemento perturbador nas aulas. Nas fichas de avaliação realizadas obteve trinta e três por cento no primeiro teste, cinco por

cento no segundo e dois por cento no terceiro, não tendo apresentado o trabalho que lhe foi solicitado para avaliação. -----

----- Foram entregues e analisados os relatórios dos apoios de Língua Portuguesa e Matemática. -----

----- No que diz respeito às aulas de Apoio Pedagógico Acrescido de Língua Portuguesa, a professora continuou a dar prioridade ao esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos leccionados nas aulas curriculares, pondo em prática exercícios de consolidação de conteúdos gramaticais, de análise, produção e correcção de textos, sempre com o intuito de preparar os alunos para os testes. -----

----- No geral, os alunos foram assíduos e quase sempre pontuais às aulas de apoio. Apenas o aluno, ... raramente foi assíduo, tendo faltado a cinco aulas, neste terceiro período. -

----- A professora propõe para apoio a Língua Portuguesa os alunos,-----

----- Em relação às aulas de Apoio Pedagógico Acrescido de Matemática, a professora procurou nestas aulas esclarecer dúvidas que foram surgindo e através da realização de mais exercícios consolidar os conteúdos tratados nas aulas. Os alunos foram empenhados e assíduos com excepção dos alunos,... que se revelaram por sucessivas vezes muito inconvenientes.-----

----- A professora de Matemática propõe para apoio pedagógico os alunos,-----

Foi lido e analisado o relatório de Português Língua não Materna da aluna, (...) As metodologias e estratégias implementadas para esta aluna surtiram o efeito positivo desejado pelo que, se mantêm no próximo ano lectivo. -----

----- O Conselho de Turma destaca pelo mérito os alunos:-----

Relativamente a alunos cujo nível de desempenho indiciam dificuldades de aprendizagem quer pelas atitudes por vezes pouco correctas, quer pela sua falta de estudo, o Conselho de Turma, destaca os alunos:...

----- A professora de Educação Especial,...fez referência à avaliação do apoio pedagógico personalizado e especializado à aluna de Necessidades Educativas Especiais, (...) durante o terceiro período nas várias áreas definidas no seu Programa Educativo Individual. --

----- Referiu ainda que a aluna atingiu com sucesso a maioria das competências delineadas no seu Programa Educativo Individual. O Conselho de turma, professora de Educação Especial e o encarregado de educação são de opinião que a citada aluna deve

continuar, no próximo ano lectivo, com a medida Educativa “Currículo Especifico Individual”
Artigo 21º Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. -----

----- O professor de Educação Especial,... referiu que o aluno, ... está enquadrado nas medidas do regime educativo especial previstas no Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 21- “Currículo Especifico Individual”. -----

----- O aluno ao longo do terceiro período, atingiu em todas as áreas definidas no seu Programa Educativo Individual e que não integradas no grupo-turma os objectivos delineados. Nas áreas não integradas no grupo-turma, a avaliação qualitativa foi satisfaz e a avaliação quantitativa foi de nível três, de acordo com o efectuado em registo próprio e arquivado no seu Dossier Individual. Nas áreas em que o aluno está integrado no grupo-turma, evidenciou muitas dificuldades de execução, originando uma aplicação sistemática e permanente de metodologias e estratégias de apoio em sala de aula muito personalizada. O aluno evidenciou também algumas dificuldades no cumprimento das regras de comportamento em contexto educativo. Foi também feita uma avaliação do PEI do aluno, mantendo-se de acordo com o elaborado, uma vez que as estratégias e metodologias de intervenção são as adequadas à problemática do aluno. Relativamente ao PIT o aluno, atingiu com sucesso as metas propostas ao nível das artes, TIC e Educação Física adaptada, pelo que o seu desempenho foi positivo. O professor de educação especial registou ainda, que o aluno deve continuar a usufruir no próximo ano lectivo das medidas de regime educativo especial previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.-----

----- No que diz respeito ao aluno de Necessidades Educativas Especiais, ... foi referido pelo Conselho de Turma e professora de Educação Especial, que o aluno atingiu as competências que lhe foram previamente destinadas. Mais se acrescenta que o,...melhorou ao longo do ano o seu desempenho académico, a par de algumas posturas comportamentais. -----

----- Relativamente à aluna, O Conselho de Turma e professora de Educação Especial, foi referido que a citada aluna efectuou ao longo do presente ano lectivo, uma evolução gradativa em termos do seu processo de ensino-aprendizagem que se repercutiu de uma forma positiva na sua actividade e participação. -----

----- O Conselho de Turma e professora de Educação Especial, foram do parecer que no próximo ano lectivo estes dois alunos continuem a beneficiar das medidas educativas

já implementadas neste ano lectivo, devem continuar a usufruir de aulas de apoio às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do acompanhamento de professores de educação especial. -----

----- Relativamente ao Projecto Curricular de Turma, a professora de Língua Portuguesa informou que os alunos participaram no Concurso Literário “A Melodia das palavras” bem como na competição nacional de Língua Portuguesa “dar@lingua”, que se realizou dia dez de Maio em Aveiro. Nas disciplinas de Geografia e História realizaram uma visita de estudo à cidade de Bragança cujo tema foi “O Barroco contrastes de desenvolvimento urbano”. Todos os objectivos da visita foram atingidos. Participaram ainda na competição nacional de geografia “geonet”, que se realizou dia dez de Maio em Aveiro. Na disciplina de Ciências Naturais participaram na Semana do Ambiente “A criança o jovem e o ambiente”, com trabalhos em PowerPoint sobre gestão sustentável dos recursos, que foram projectadas à comunidade educativa ao longo da semana no intervalo a meio da manhã. -----

Na disciplina de Educação Física participaram no torneio de voleibol, que se realizou no dia um de Junho e também nas actividades de encerramento do ano lectivo, dia vinte e dois de Junho nas piscinas municipais. Na disciplina de matemática participaram na competição nacional das ciências “equamat” no dia dez de Junho em Aveiro. -----

----- Deu-se cumprimento ao ponto dezasseis do despacho nº19308/2008 com a entrega do relatório das actividades de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e de Área de Projecto, que segue em anexo. -----

----- Foi preenchido pelo Conselho de turma o modelo existente de avaliação final do Projecto Curricular de Turma. -----

----- Na disciplina de Espanhol não foram leccionados todos os conteúdos programáticos devido à colocação tardia da docente e à ausência da mesma, durante duas semanas, ao abrigo do estatuto do trabalhador estudante, para realização de exames de mestrado. Na disciplina de Educação Tecnológica não foram cumpridos todos os conteúdos devido a ausência da docente por motivos de saúde e pela sua colocação tardia nesta escola. --

----- E, nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião. -----

Assinaturas

Visto em ____ / ____ / ____

A Presidente da Reunião

A Secretária

A Directora

Anexo VIII

1. Proposta de intervenção

O plano de intervenção é um plano que se fundamenta nos problemas identificados e consta de um plano com objectivos, estratégias, actividades, calendarização e processos de avaliação, que procura dar resposta aos problemas detectados no Projecto de Investigação, procurando obter uma melhoria do sistema educativo, ao nível pedagógico e/ou organizacional.

No início desta Investigação, nada nos fazia supôr, que os professores sentem tanta necessidade de Formação, para dar resposta a esta diversidade de alunos que hoje encontram numa sala de aula. Após este percurso investigativo propômos, entre outras actividades que passo a descrever na seguinte tabela, que sejam dinamizados momentos de formação e de reflexão na própria escola, que permita debater a problemática, assim como, solicitar outras acções de formação ao Centro de Formação neste âmbito.

Apesar de vários apelos, quer da Associação de Pais, quer dos Directores de Turma, o número de pais que mantém um contacto continuado com a Escola é ainda reduzido. Na verdade, são poucas as turmas cujos Encarregados de Educação vêm, de forma contínua, cooperar com os Directores de Turma; mesmo para reuniões, poucos são os que se dirigem à Escola. Há, por isso, um caminho a percorrer de modo a consciencializar os pais a concertarem uma participação mais activa e produtiva na educação dos seus educandos, propômos também algumas actividades para atingir este objectivo.

Muitos dos alunos da Escola necessitam de orientação e acompanhamento permanente ao longo do seu percurso escolar e muitos são provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos. A Escola possui um gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação, no qual uma psicóloga estagiária desempenha um papel fundamental. No entanto é fundamental que seja acompanhada pôr uma psicóloga já com experiência, pois a sua disponibilidade, apesar de total, está longe de poder enquadrar o crescente número de alunos que necessitam deste acompanhamento, assim como a especificidade de algumas situações que se prendem essencialmente com factores sociais. Assim, é necessário insistir junto dos serviços da tutela para que coloque no Agrupamento uma Psicóloga e um Educador Social.

Apesar de a Escola ter uma preocupação em desenvolver programas de integração escolar contra o abandono precoce do sistema educativo tentar outras possibilidades (Cursos PIEC) para alunos que apresentam dificuldade em concluir o 2ºciclo.

Para terminar, e analisando as dificuldades encontradas pelos professores para dar uma resposta eficaz e de qualidade aos problemas/necessidades identificados nas turmas,

consideramos essencial promover estratégias de motivação dos professores para que as suas práticas sejam ainda mais inclusivas.

Tabela nº 16 Plano de intervenção

Objectivos	estratégias	actividades	calendarização	avaliação
Desenvolver programas de integração escolar contra o abandono precoce do sistema educativo.	Diversificação da oferta educativa/formativa.	Divulgação da oferta.	A partir do 2º período.	Final do ano por todas as estruturas da escola.
Transformar ideias, atitudes, e prática das relações sociais, (compreender e aceitar o outro).	Sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; adoptar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os alunos em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. Trabalho de equipa entre docentes e profissionais do atendimento especializado. Reforço positivo.	Escolha criteriosa do Director de Turma e do Conselho de Turma que vão ser responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem das turmas onde esteja presente uma tão grande diversidade de alunos. Organização de encontros/actividades na natureza, desporto, cultura e outros projectos...	Início do ano.	Final do ano.
Modificar o ambiente de sala de aula, promovendo a planificação de momentos de partilha entre alunos.	Disposição das secretárias.	Trabalho de pares e a formação de grupos de trabalho com vista à interacção das crianças e jovens.	Durante todo o ano sempre que se justificar.	Pelo Conselho de turma.

<p>Dinamizar momentos de formação e de reflexão na própria escola, que permita debater a problemática.</p>	<p>Acções de Formação promovidas pelos professores do E E professores destacados nos projectos (português para estrangeiros, alunos de étnia cigana, envolvimento parental e outros...), e por outros intervenientes exteriores às escolas mas que pelo trabalho que desenvolvem poderão ser muito úteis a toda a problemática da inclusão (médicos, CPCJ, estudiosos...)</p> <p>Solicitar outras Acções de Formação ao Centro de Formação no âmbito da inclusão e diversificação pedagógica.</p>	<p>Acções de Formação; colóquios.</p>	<p>Durante todo o ano Incluir no PAA (Plano de formação).</p>	<p>Final do ano pelo Conselho Geral, Conselho Pedagógico e no final de cada acções de formação por todos os intervenientes.</p>
<p>Transformar o ambiente escolar num espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, valorize e responda às diferenças humanas.</p>	<p>Motivar todos os membros da comunidade educativa a dar sugestões e a colaborar para por em prática essas transformações</p>	<p>Usar as caixas de sugestões que existem em todas as escolas do agrupamento para dar sugestões.</p>	<p>Final do ano.</p>	<p>Final do ano.</p>

Promover grande articulação com a família.	Convites para actividades do PAAA; Acções de formação. Projecto “Pais e Filhos: o reencontro”	Trazendo-os para convívios e actividades . Estar abertos às suas sugestões. Por em prática um Projecto que tenha como objectivo a melhor as relações entre pais e filhos, desenvolvendo oficinas que poderão consistir em diversos assuntos, conforme o interesses sugeridos.	Durante todo o ano	Final do ano pelo Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Por todos os intervenientes e do Projecto “Pais e Filhos: o reencontro”.
Equipa multidisciplinar com permanência a tempo inteiro de um Psicólogo e se possível um Educador Social.	Solicitar à DREN,	fundamentar com a diversidade de público na escola, problemas de integração e comportamentais	Final do Ano	Conselho Pedagógico
Estabelecer regras de conduta disciplinar rigorosas e dissuasoras da indisciplina.	Divulgar o Regimento Interno.	Pelo director de Turma nas aulas de Formação Cívica, estabelecendo regras bem claras e exigindo o seu cumprimento.	Durante todo o ano	Conselho Pedagógico reuniões de departamento e Conselho Geral.
Identificar e divulgar as” boas práticas” para incentivo ao trabalho de toda a comunidade escolar.	No portal do agrupamento, jornal do agrupamento e divulgação na comunicação social e na rádio “(...)” rádio do agrupamento (difundida na Web).	jornal de parede, exposições na escola e fora dela, convites a entidades envolvidas com a escola e encarregados de educação para actividades do PAAA Tirar partido de actividades realizadas no exterior da escola para sensibilizar a comunidade em geral para a inclusão.	Durante todo o ano	Conselho Pedagógico reuniões de departamento e Conselho Geral.

<p>Promover o intercâmbio de ideias, estratégias e projectos.</p> <p>Criar um espírito de cooperação entre escolas.</p>	<p>Desenvolver projectos de intercâmbio entre Escolas locais, nacionais e internacionais.</p>	<p>Desportivas, musicais, teatrais, ambientais, inclusivas, solidárias...</p>	<p>Durante todo o ano</p>	<p>Por todos os envolvidos, Conselho Pedagógico e Conselho Geral.</p>
<p>Motivação dos professores.</p>	<p>Diploma de mérito, acompanhado de bolsa de formação. Visitas de estudo a escolas ou a instituições de referência em Portugal ou no estrangeiro.</p>	<p>Apresentação/divulgação pelo docente dos projectos realizados/entrega de prémio.</p>	<p>Fim do ciclo avaliativo.</p>	<p>Coordenação da avaliação de desempenho docente (CCAD).</p>

Anexo IX

Esta nossa proposta de intervenção, foi aferida através de avaliação escrita do Coordenador de Directores de Turma.

UM OLHAR SOBRE O PROJETO

O projeto é objetivo e ambicioso, mas exequível. Assume claramente que a sociedade se constitui na diversidade, respeita as diferenças existentes entre os seus membros e estabelece o imperativo de promover a aceitação social e a cooperação, difundindo mais e melhores aprendizagens a todos os alunos que, apesar das suas diferenças têm os mesmos direitos.

Contribui para que os alunos tenham mais condições para permanecerem na escola e aí concretizarem as suas aprendizagens. Assegura que as circunstâncias pessoais e sociais não sejam um obstáculo a potenciais aquisições escolares e reconhece que as diferenças entre os alunos devem ser capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os da classe, apostando na diversidade como um valor educativo essencial.

Transforma a escola numa instituição que, além de aberta para trabalhar com todos os alunos, incentiva a aprendizagem e a participação ativa no respetivo processo de ensino e aprendizagem.

Promove a escola inclusiva adotando práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todos os alunos numa convivência harmoniosa e participada em todas as etapas do processo de aprendizagem.

Favorece a crença de que, qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade académica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Desenvolve uma trajetória educacional favorável às aprendizagens, na medida em que partilha de um ambiente marcado pelo princípio do “todos”, e não pela ideia do “alguns”. Possibilita a cada aluno conhecer formas de estar no mundo e de aprender diferenciadas da sua, podendo experimentar situações de aprendizagem mais ricas para si mesmo e para os colegas.

Promove o princípio fundamental da educação Inclusiva que consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais as dificuldades ou diferenças que elas possam ter, visando construir quotidianamente uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as

suas diferenças. Ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade.

Obs. Em relação ao projeto de intervenção acrescentaria apenas uma coluna com o item “recursos”

ANEXO X

E uma especialista em Ciências da Educação

Os professores estão, hoje, confrontados com um longo processo de mudança, resultante da complexificação de mandatos atribuídos à escola. A imagem mítica de uma profissão que se entendia como actividade desinteressada de distribuição de saberes está hoje confrontada com a pluralidade de mandatos atribuídos à escola e com a diversidade de públicos que a habitam, insertos na retórica da autonomia e na necessidade de ela se permeabilizar aos interesses dos utentes, assegurando-lhe um serviço de qualidade. Neste paradigma, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Com as novas funções acometidas às escolas, os papéis desempenhados pelos professores constituíram-se como respostas alargadas e diversificadas da função docente. O alargamento da função docente tende a conceber o professor como alguém capaz de responder a exigências externas e objectivos especificados, sendo que a imagem do professor depende, entre outros factores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas; como articula saberes da docência no acto de ensinar; como actua diante do inesperado e do desconhecido. Nunca, como hoje, se defendeu a colaboração profissional como forma de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, de modo a implementar eficazmente a mudança.

Actualmente, acredita-se que para a edificação de uma escola promotora de sucesso de todos os seus alunos e de aprendizagens significativas para os mesmos, é necessário reconstruir e/ou apropriar o currículo nacional, atendendo às características e situações do contexto onde está inserida. Assim, torna-se indispensável *saber para que se ensina e como se ensina*.

Isto implica um trabalho complexo onde nem sempre é fácil de compatibilizar ou articular currículo nacional com currículo das escolas e das turmas, heteronomia com autonomia, uniformidade com flexibilidade, tradição com inovação, teoria e prática. As implicações são diversas: ao assumir-se uma perspectiva mais abrangente e sistémica de currículo, trazem-se para a agenda do trabalho curricular das escolas e dos professores questões como a construção e configuração do currículo nas escolas, a autonomia curricular, a articulação curricular, a diferenciação curricular, a recontextualização do currículo prescrito a partir dos contextos de ensino-aprendizagem, entre outras.

Há uma preocupação notória na investigação educacional e curricular actual, que acentua a conceptualização do projecto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado. Todavia, a sua operacionalização implica que a escola assuma a sua

capacidade de tomada de decisão e os professores sejam gestores e/ou construtores do currículo prescrito a nível nacional. A visão do currículo como um projecto implica uma forma de trabalho colaborativo a experimentar na prática e não como um plano predeterminado que os professores devem executar. Os instrumentos de gestão pedagógica da escola, (PE; PC; PCT), fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores, potencialmente geradores de intervenções de melhor qualidade. Nesta ordem de ideias um projecto só faz sentido se não se esgotar no terreno das intenções, nos seus princípios, sendo necessário definir claramente o que se pretende mudar e como, delineando os perfis de mudança, isto é, as metas, estratégias, metodologias, recursos, materiais, papéis dos intervenientes e relações entre eles.

Perspectivando o currículo como esteio de qualquer projecto formativo será de esperar que o projecto corporize um conjunto de intenções a que se pretende dar sentido e antecipar a acção. Não sendo só intenção e plano, nem somente acção e produto, mas sim o conjunto destas dimensões, que podem ser mais ou menos concretizadas em distintos momentos. Um projecto pressupõe um conjunto de intenções que o orientam e justificam, a concepção do plano que o organiza, a acção que o irá concretizar e que permite produzir efeitos que melhorem a situação que esteve na sua origem. Assim, a existência de um projecto decorre de duas lógicas distintas, que por vezes podem ser conflituais mas que há toda a vantagem e conciliar, a lógica do desejo e a lógica da acção, assentando a primeira no primado da “ideologia” e a segunda no primado da “racionalidade técnica”, o que faz com que o projecto se revista de um duplo registo, processo e produto.

A planificação da mudança/intervenção, como imagem antecipadora do caminho a seguir, pressupõe identificar os motivos, as actividades, os efeitos que se pretende produzir, bem como os perfis de mudança. Esta intervenção deve preconizar a promoção do trabalho em equipa dos professores; centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos; estabelecer uma linha de orientação dos diversos intervenientes, em todos os domínios da sua acção; facilitar a articulação dos conteúdos e a integração dos saberes; adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.

O projecto não é só um documento onde se registam as intenções que nos orientam, os motivos que o justificam, as actividades que estão previstas e os efeitos que esperamos produzir, para que produza efeitos desejados é necessário passar do plano à acção. A acção/concretização/prática, que pressupõe a transformação da ideia em acto, implica determinar prioridades, destriçar no conjunto dos objectivos desejáveis, os que são mais

desejáveis e alcançáveis face aos recursos e limitações do contexto, agir, analisar, fazer o balanço do que se está a realizar, reorientar se necessário as actividades planeadas e mobilizar os recursos, se isto não acontecer, corremos o risco de ter no papel apenas um conjunto de boas intenções que em nada irão alterar a realidade. A avaliação final dos efeitos produzidos pelo projecto de intervenção, possibilita confirmar ou infirmar se o desejo de mudança corporizado no conjunto de intenções, idealizações, antecipações, formalizadas na planificação (materialização das intenções), após a concretização, permitiu alcançar a mudança desejada (transformação da realidade) da situação ou factos iniciais.

O *novo* paradigma curricular pressupõe o reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento da escola e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos.