

UNIVERSIDADE DE GRANADA

Faculdade de Ciências da Educação

Departamento de Didáctica e Organização Escolar

TESE DE DOUTORAMENTO



**Factores de Sucesso de Intervenção Pedagógica
em Contexto Inclusivo e Multicultural.**

**TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária -
Guimarães / Felgueiras. Portugal. Um estudo de caso.**

Maria Manuela Melo Simões

Directores:

Dr. Tomás Sola Martínez

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

GRANADA 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria Manuela Melo Simoes
D.L.: GR 903-2012
ISBN: 978-84-694-9332-8

Factores de Sucesso de Intervenção Pedagógica em Contexto Inclusivo e Multicultural.

**TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária -
Guimarães / Felgueiras. Portugal. Um estudo de caso.**

Departamento de Didáctica e Organização Escolar

ISCE – Universidade de Granada Espanha

**Factores de Sucesso de Intervenção Pedagógica
em Contexto Inclusivo e Multicultural.**

**TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária -
Guimarães / Felgueiras. Portugal. Um estudo de caso.**

Maria Manuela Melo Simões

Directores: Dr. Tomás Sola Martínez

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

GRANADA 2011

AGRADECIMENTOS

Agradecimento profundo a quem sempre me encorajou, a quem sempre me apoiou, acreditou em mim e me deu alento em seguir, caminhar e encontrar a meta, que um dia ousei sonhar.

À minha fonte de inspiração, tornada luz de esperança e crença, ao meu Pai, que apesar de ausente, brilha e nunca me abandona. Meu grande amigo, meu orgulho e meu ídolo. *“A falta de presença não existe, quando no coração se encontra a eternidade”*.

À minha Mãe, minha companheira, meu apoio e amiga para sempre.

À minha família, meu grande tesouro, que me dá a força para caminhar em frente e nunca desistir no alcance dos meus sonhos. Ao meu marido, meu companheiro e meu apoio incondicional. À minha sobrinha Eduarda Simões e aos meus filhos: Manuel Filipe e Ana Isabel.

Aos meus amigos especiais, pelo apoio e encorajamento. Em especial à Lara Pinto e ao Jorge Cunha.

Aos Directores dos Agrupamentos das escolas em estudo, pela amabilidade e apoio dispensado no decorrer do estudo.

Ao ISCE de Felgueiras que me deu a possibilidade de realizar este estudo e ainda a todos os professores da Universidade de Granada, que contribuíram para este incentivo de realização pessoal e profissional. Em especial aos meus orientadores Dr. Tomás Sola Martínez, Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena e Dr. Juan António Lopez Núñez, que pelo seu profissionalismo e sua simpatia, me orientaram, incentivaram e me ajudaram, a caminhar na direcção da realização de um sonho, tornado realidade.

“A gratidão é o único tesouro dos humildes”

William Shakespeare

NOÇÕES E SIGLAS UTILIZADAS

TEIP – *Território Educativo de Intervenção Prioritária*

PCI – *Plano Curricular integrado*

PEI – *Projecto Educativo Integrado*

PAA – *Plano Anual de Actividades*

PR - *Plano de Recuperação.*

PD - *Plano de Desenvolvimento.*

ONU - *Organização das Nações Unidas.*

ZEP- *Zonas Educativas Prioritárias (Origem: Zones E`ducatives Prioritaires).*

EPA- *Educação Prioritária de Áreas (Original: Educational priority Areas).*

REP – *Redes de Educação Prioritária (Origem Réseaux d`Éducation Prioritaire).*

GIASE – *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.*

OCDE – *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.*

EIA – *Educação Inclusiva em Acção.*

FNUAP – *Fundo Internacional das Nações Unidas.*

UNESCO – *Sigla utilizada em Portugal com tradução Inglesa e origem: Unite Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

UNICEF- *Sigla utilizada em Portugal com tradução Inglesa e origem: United Nations Children`s Fund.*

IASE – *Instituto de Apoio Sócio Educativo.*

PIPSE – *Programa Internacional de Promoção do Sucesso Educativo.*

ME- *Ministério da Educação.*

CEF- *Centro Escolar de Formação.*

CIF- *Certificação Internacional de Funcionalidade.*

MAD- *Modelo Educacional de Atendimento.*

NEE – *Necessidades Educativas Especiais.*

EE – *Ensino Especial.*

REI - *Regular Education Initiative*

EPT – *Educação Para Todos*

SADA – *Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem*

PRODEP- *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal.*

PAT- *Plano de Acção Tutorial.*

RI - *Regulamento Interno*

ÍNDICE DO DOCUMENTO

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMENTOS..... | VII |
| NOÇÕES E SIGLAS UTILIZADAS..... | IX |
| ÍNDICE DO DOCUMENTO..... | 1 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 9 |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | 17 |
| RESUMO | 19 |
| INTRODUCCIÓN..... | 21 |
| INTRODUÇÃO | 35 |
| CAPITULO 1..... | 49 |
| 1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE PORTUGAL..... | 51 |
| 1.1. ABORDAGEM HISTÓRICA | 52 |
| 1.2. A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO SABER..... | 61 |
| 1.3. ESCOLA PARA TODOS – ESCOLA INCLUSIVA | 65 |
| 1.3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERNACIONAL..... | 68 |
| 1.3.2. E.U.A (Estados Unidos da América)..... | 69 |
| 1.3.3. EUROPA..... | 70 |
| 1.3.4. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E INCLUSÃO..... | 74 |
| 1.3.5. INCLUSÃO: O “paradigma” da educação no século XXI..... | 93 |
| 1.3.6. A INCLUSÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL..... | 95 |
| 1.3.7. PRÁTICAS E PERCURSOS DA ESCOLA INCLUSIVA | 97 |
| 1.3.8. A INCLUSÃO E A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE | 106 |
| 1.4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA / EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA HISTÓRICA | 108 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 1.5. | A INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS..... | 122 |
| 1.6. | PERSPECTIVA ACTUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA U.E. (UNIÃO EUROPEIA).. | 125 |
| 1.6.1. | A UNESCO E AS ORIENTAÇÕES POLITICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.... | 126 |
| 1.6.2. | Evolução dos Direitos (Publicados) para a Inclusão | 131 |
| 1.7. | BARREIRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 135 |
| 1.8. | CONCEITO: INCLUSÃO / EXCLUSÃO..... | 148 |
| 1.9. | INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR | 151 |
| 1.9.1. | MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR..... | 159 |
| 1.10. | ESCOLA INCLUSIVA NA EMERGÊNCIA DE UMA ESCOLA DE SUCESSO (EFICAZ)..... | 164 |
| 1.10.1. | APRENDER AO LONGO DE TODA A VIDA | 167 |
| | CAPITULO 2 | 173 |
| | MULTICULTURALISMO COMO FACTOR POSITIVO NUM CONTEXTO INCLUSIVO - PORTUGAL..... | 173 |
| | 1. MULTICULTURALISMO COMO FACTOR POSITIVO NUM CONTEXTO INCLUSIVO – PORTUGAL | 175 |
| 1.1. | MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E DIVERSIDADE | 175 |
| 1.3. | MODERNIDADE / PÓS-MODERNIDADE..... | 187 |
| 1.4. | SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA..... | 191 |
| 1.5. | SOCIEDADE MODERNA E ESCOLA GLOBALIZADA | 194 |
| | CAPÍTULO 3 | 203 |
| | ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA INCLUSÃO E NA PROCURA DO SUCESSO | 203 |
| | 1. A ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA INCLUSÃO E NA PROCURA DA MELHORA ESCOLAR..... | 205 |

| | | |
|--|---|------------|
| 1.1. | APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL DE ORIENTAÇÃO | 205 |
| 1.2. | ORIENTAÇÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL..... | 206 |
| 1.3. | ESTRUTURAÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCATIVA..... | 210 |
| 1.4. | O SUCESSO NA INCLUSÃO E AUTONOMIA ESCOLAR..... | 213 |
| 1.5. | A ESCOLA EFICAZ (SUCESSO). A MELHORA NA ESCOLA - (BOA ESCOLA)..... | 225 |
| 1.6. | INDICADORES DE UMA “BOA ESCOLA”..... | 227 |
| 1.7. | A ESCOLA INCLUSIVA: A ESCOLA, OS ALUNOS, OS PROFESSORES, A COMUNIDADE E A FAMÍLIA | 231 |
| 1.8. | O PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA..... | 234 |
| 1.8.1. | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DIVERSIDADE | 237 |
| 1.8.2. | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL | 247 |
| 1.9. | A COMUNIDADE E A FAMÍLIA..... | 253 |
| CAPÍTULO 4 –..... | | 257 |
| O TERRITÓRIO TEIP COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E FACTOR EDUCATIVO | | 257 |
| 1. | A ESCOLA DE SUCESSO (EFICAZ) NO INTERVIR, INTEGRAR E INCLUIR (ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA) | 259 |
| 1.1. | DESCRIMINAÇÃO POSITIVA EM CONTEXTO ESCOLAR..... | 260 |
| 1.2. | AS ZEP (ZONES D’EDUCATION PRIORITAIRE) – FRANÇA E AS TEIP, (TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA) – PORTUGAL..... | 263 |
| 1.3. | TERRORIZAÇÃO – CONSTRUIR TERRITÓRIOS PARA MELHORAR O ENSINO .. | 266 |
| 1.3.1. | O PROJECTO TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) | 277 |
| 1.3.2. | O TERRITÓRIO ESCOLAR INCLUSIVO, FACE AO TERRITÓRIO TEIP | 282 |
| 1.3.3. | OS INTERVENIENTES, PROTAGONISTAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS TEIP291 | |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1.3.4. | TUTORIA E GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMILIA (GAAF)..... | 293 |
| 1.3.5. | GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMILIA (GAAF) E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS 300 | |
| 1.3.6. | MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM PORTUGAL | 302 |
| 2. | A ABRANGÊNCIA DE PROJECTOS “TEIP” EM TERRITÓRIO PORTUGUÊS..... | 307 |
| | CAPÍTULO 5 | 319 |
| | INTRODUÇÃO..... | 321 |
| 1. | JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO | 323 |
| 2. | DELIMITAR E DEFINIR O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO | 323 |
| 3. | OBJECTIVOS DO TRABALHO GERAIS E ESPECÍFICOS | 326 |
| 4. | CARACTERIZAR A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... | 329 |
| 4.1. | VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO | 334 |
| 4.2. | DESCRIÇÃO DA AMOSTRA | 335 |
| 4.3. | INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO | 336 |
| 4.3.1. | O QUESTIONÁRIO | 339 |
| 4.3.2. | DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO | 339 |
| 4.4. | VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO | 345 |
| 4.4.1. | TESTE DE VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS | 346 |
| 4.5. | A ENTREVISTA | 348 |
| 4.5.1. | DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA | 351 |
| 4.6. | TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS | 357 |
| | CAPITULO 6 | 361 |
| | ANÁLISE DE DADOS | 361 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1. | ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS..... | 363 |
| 1.1. | ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS..... | 363 |
| 1.2. | ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES | 371 |
| 1.3. | ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 387 |
| 2. | ESTATISTICA DESCRITIVA | 399 |
| 2.1. | ALUNOS: ESCOLA E CONTEXTO ESCOLAR..... | 399 |
| 2.2. | ESCOLA, OS ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO..... | 404 |
| 2.3. | ESTATISTICA DESCRITIVA: PROFESSORES | 407 |
| 2.4. | O DIRECTOR DE TURMA/FAMILIA NO PROCESSO DE ENSINO /APRENDIZAGEM | 413 |
| 2.4.1. | O projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) | 419 |
| 2.5. | ESTATISTICA DESCRITIVA: AMOSTRA DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO..... | 429 |
| 2.6. | ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS | 445 |
| 2.7. | ENTREVISTAS APLICADAS “A “ ESCOLA BÁSICA DE D. MANUEL DE FARIA E SOUSA- FELGUEIRAS E “B” ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S. TORCATO-GUIMARÃES..... | 445 |
| 2.8. | ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 1 IDENTIFICAÇÃO (ENTREVISTADOS “A” E ENTREVISTADOS “B”)..... | 447 |
| 2.9. | ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 2 (ENTREVISTAS “A” E ENTREVISTAS “B”)..... | 458 |
| 2.10. | ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS (A) ESCOLA D. MANUEL DE FARIA E SOUSA- FELGUEIRAS | 462 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2.11. | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “B”- ESCOLA DO VALE DE S. TORCATO – GUIMARÃES | 465 |
| 3. | ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 3 “PROMOÇÃO DA MOTIVAÇÃO E SUCESSO NA INCLUSÃO ESCOLAR” (ENTREVISTAS A E ENTREVISTAS B) | 467 |
| 3.1.1. | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “A” METACATEGORIA Nº 4 (AVALIAÇÃO DO PROJECTO TEIP)..... | 473 |
| 3.1.2. | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “B” METACATEGORIA Nº 4 (AVALIAÇÃO DO PROJECTO TEIP)..... | 478 |
| 3.1.3. | CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ENTREVISTAS APLICADAS (ENTREVISTA A E ENTREVISTA B) – Metacategoria nº 4 Avaliação do Projecto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)..... | 479 |
| 3.2. | SINTESE DA CARACTERIZAÇÃO GERAL E ANÁLISE DA ENTREVISTA APLICADA AOS ENTREVISTADOS “A” ESCOLA BÁSICA DE D. MANUEL DE FARIA E SOUSA E “B” ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S. TORCATO..... | 480 |
| | CAPITULO 7 | 483 |
| | CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO..... | 483 |
| 1. | CONCLUSÃO DOS DADOS QUANTITATIVO | 485 |
| 1.1. | TRIANGULAÇÃO DE DADOS | 488 |
| 2. | CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO | 503 |
| 2.1. | PERSPECTIVA FUTURA | 514 |
| 3. | CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 517 |
| 3.1. | PERSPECTIVA FUTURA | 528 |
| | BIBLIOGRAFIA | 531 |
| | ANEXOS..... | 559 |
| | ANEXO I | 561 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO II | 573 |
| ANEXO III..... | 579 |
| ANEXO IV - ESTRUTURA DA ENTREVISTA | 585 |
| ANEXO V..... | 589 |
| ANEXO VI..... | 595 |
| ANEXO VII | 599 |
| ANEXO VIII..... | 603 |
| ANEXO IX | 607 |
| ANEXO X..... | 613 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 : Dimensão da Mudança, proposto por Barroso (<i>Ibidem</i>). | 63 |
| Tabela 2 : Diferenças entre integração / inclusão | 83 |
| Tabela 3 : Modelo adoptado para a inclusão e integração segundo Miranda Correia (2003a: 22) | 85 |
| Tabela 4 : Modelo Educacional de Atendimento à Diversidade (Correia 2003 ^a :24) | 87 |
| Tabela 5 : Quadro comparativo Decreto-Lei 319/91 e Decreto - Lei 3/2008 | 105 |
| Tabela 6 : Quadro de diferentes concepções da Terminologia Pedagógica. (<i>Ibidem</i>) | 114 |
| Tabela 7 - Quadro alusivo a diferentes concepções de Educação Especial (E. E.)..... | 119 |
| Tabela 8 - Aproximação dos términos E.E. e N.E.E..... | 121 |
| Tabela 9 - Síntese de acontecimentos “ a caminho da Inclusão” | 133 |
| Tabela 10 : Orientação Educativa | 211 |
| Tabela 11 : Estrutura e organização educativa em Portugal | 212 |
| Tabela 12 : Indicadores de uma “boa escola” segundo Thomas Sergiovanni (2004: 108)228 | |
| Tabela 13 : Esquema síntese de funcionamento do projecto TEIP (Território Educativo de intervenção prioritária) | 304 |
| Tabela 14 : Número de escolas actualmente com adesão ao projecto TEIP em Portugal. | 310 |
| Tabela 15 : Processo de apropriação de conhecimentos (<i>Ibidem</i>) | 312 |
| Tabela 16 : Perfil Básico da escola segundo Lorenzo Delgado (2007:59) | 316 |
| Tabela 17 : Relação de Congruência entre as perguntas, objectivos e Respostas do Projecto de investigação..... | 327 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 18 : Síntese da Amostra aplicada a professores, alunos e Pais ou Encarregados de Educação. | 336 |
| Tabela 19 : Tipos de investigação segundo Torres del Moral | 337 |
| Tabela 20 : Classificação da Investigação actualmente em estudo | 337 |
| Tabela 21 : Estrutura geral do questionário aplicado a professores nas escolas em estudo: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa e Escola Básica do Vale de S. Torcato. | 343 |
| Tabela 22 - Estrutura geral do Questionário aplicado a alunos nas Escolas com projecto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em Estudo)..... | 344 |
| Tabela 23 - Estrutura geral do questionário aplicado a Encarregados de Educação | 345 |
| Tabela 24 : Tabela representativa dos objectivos da entrevista..... | 352 |
| Tabela 25 : Primeira parte da Entrevista (Dimensão Escola) | 353 |
| Tabela 26 : Segunda parte da Entrevista (Dimensão Alunos) | 354 |
| Tabela 27 : Terceira parte da Entrevista (Dimensão Projecto TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária) | 354 |
| Tabela 28 : Apresentação do quadro de análise das Entrevistas (Metacategorias em estudo)..... | 356 |
| Tabela 29 : Variáveis dos questionários aplicados aos alunos | 366 |
| Tabela 30 : Quadro 1- Idade dos inquiridos (alunos) | 366 |
| Tabela 31 : Quadro Escolaridade (alunos)..... | 367 |
| Tabela 32 : Quadro referente ao sexo (Homem/mulher) dos alunos inquiridos. | 367 |
| Tabela 33 : Quadro referente ao nível socioeconómico (alunos) | 368 |
| Tabela 34 : Quadro referente ao tipo de povoação /Residência (Alunos). | 368 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 35 - Resultados escolares dos alunos. | 369 |
| Tabela 36 : Este quadro é referente a repetições (Reprovação) de ano (alunos)..... | 370 |
| Tabela 37 : Variáveis dos questionários aplicados aos professores | 380 |
| Tabela 38 : Número de inquiridos por escola (Professores). | 381 |
| Tabela 39 : Quadro referente ao sexo (Homem ou Mulher) dos professores | 382 |
| Tabela 40 : Representatividade das idades dos professores inquiridos..... | 383 |
| Tabela 41 : Habilitações dos professores inquiridos..... | 384 |
| Tabela 42 : Ano de escolaridade que leccionam (professores). | 385 |
| Tabela 43 : Nível socioeconómico do centro (escola) onde leccionam os professores inquiridos.) | 386 |
| Tabela 44 - Nível Sociocultural de centro/escola onde leccionam os professores inquiridos..... | 386 |
| Tabela 45 : Representatividade de cargos no desempenho dos professores inquiridos | 387 |
| Tabela 46 : Variáveis dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação | 389 |
| Tabela 47 : Idade referente aos pais ou Encarregados de Educação | 390 |
| Tabela 48 : Ano de escolaridade (Habilitações) dos Pais ou Encarregados de Educação | 391 |
| Tabela 49 : Quadro referente ao sexo dos Pais ou Encarregados de educação | 391 |
| Tabela 50 : Quadro Representante do Nível Socioeconómico do Pais ou Encarregados de Educação..... | 392 |
| Tabela 51 : Número de filhos (Pais ou Encarregados de Educação) | 393 |
| Tabela 52 : Tipo de residência/povoação (Pais ou Encarregados de educação) | 393 |
| Tabela 53 : Habilitações literárias da mãe | 395 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 54 : Habilitações literárias do pai..... | 395 |
| Tabela 55 - Quadro referente ao estado Civil dos pais(Pai e mãe)..... | 396 |
| Tabela 56 : Representação da situação laboral da mãe..... | 397 |
| Tabela 57 : Representação da situação laboral do pai | 398 |
| Tabela 58 : Actividades mais apreciadas pelos alunos | 399 |
| Tabela 59 : Referência a preferências/gosto, em contexto escolar | 400 |
| Tabela 60 : Representação da opinião dos alunos, referente ao apoio dado pela escola. .. | 401 |
| Tabela 61 : As actividades mais apreciadas em contexto escolar (alunos) | 402 |
| Tabela 62 - Como o aluno se sente na escola | 403 |
| Tabela 63 - Opinião sobre a ida dos pais ou Encarregados de Educação à escola. | 404 |
| Tabela 64 - Representação do apoio por parte dos pais..... | 406 |
| Tabela 65 : Opinião sobre a escola e sua relação com o futuro (alunos)..... | 406 |
| Tabela 66 : Opinião sobre as áreas mais importantes em contexto escolar (Professores). | 407 |
| Tabela 67 : Justificação de opinião fornecida pelos professores | 408 |
| Tabela 68 : Cargo mais importante em contexto escolar (opinião dos professores) | 409 |
| Tabela 69 : Opinião dos professores sobre algumas medidas tomadas pela escola..... | 410 |
| Tabela 70 : Opinião dos professores sobre os principais pontos de referência de uma “Boa” escola | 411 |
| Tabela 71 : Opinião sobre o cargo de Director de Turma. | 413 |
| Tabela 72 : Opinião dos professores sobre o “aluno” | 415 |
| Tabela 73 : Actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem | 417 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 74 : Opinião dos professores sobre o envolvimento e participação dos Pais ou Encarregados de Educação na escola. | 418 |
| Tabela 75 : As necessidades educativas especiais (NEE) em contexto escolar | 419 |
| Tabela 76 - Quadro45, condicionamentos à Inclusão escolar segundo a opinião dos professores inquiridos | 420 |
| Tabela 77 : As medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar (opinião dos professores) | 422 |
| Tabela 78 : Classificação da cooperação escolar, face ao projecto TEIP (opinião dos professores) | 423 |
| Tabela 79 : Problemáticas existentes em contexto escolar. | 424 |
| Tabela 80 : Factores valorizados na metodologia utilizada | 425 |
| Tabela 81 : Opinião sobre o projecto TEIP (professores inquiridos)..... | 427 |
| Tabela 82 : Opinião dos Pais ou Encarregados de educação, sobre a sua participação na escola..... | 429 |
| Tabela 83 : Opinião sobre a deslocação à escola por parte dos Pais ou Encarregados de Educação | 431 |
| Tabela 84 : Caracterização pessoal do Encarregado de educação | 432 |
| Tabela 85 : Classificação da escola por parte dos Pais ou Encarregados de Educação | 433 |
| Tabela 86 : Opinião dos Pais ou Encarregados de educação, de como se sente o seu educando na escola..... | 433 |
| Tabela 87 :- One- Sample Statistics. Comparação de opiniões sobre a classificação do envolvimento e cooperação do projecto TEIP (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) – One-Sample statistics | 434 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 88 : Quadro 57-One_Sample Test. Comparação de opiniões sobre a classificação do envolvimento e cooperação do projecto TEIP (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) –One Sample Test..... | 434 |
| Tabela 89 : Quadro 58- One Sample Statist. Comparação de opiniões sobre as mudanças protagonizadas pela escola e sua classificação (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos..... | 436 |
| Tabela 90 : Comparação de opiniões sobre as mudanças protagonizadas pela escola e sua classificação (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) –Test Value =1 | 437 |
| Tabela 91 : Comparação de opiniões dos pais ou Encarregados de Educação, sobre como se sente o filho (educando) na escola. Teste Qui2. | 438 |
| Tabela 92 : Test Statistics. Aplicado ao inquérito dos pais: Como se sente o seu educando na escola?..... | 438 |
| Tabela 93 : Classificação da escola pelos Pais ou Encarregados de educação- Paired Samples Statistics | 439 |
| Tabela 94 : Classificação da escola pelos Pais ou Encarregados de educação- Paired Samples Correlations | 439 |
| Tabela 95 : Correlação entre as respostas. Paired Samples Test | 440 |
| Tabela 96 : Teste ANOVA. Referente ao gosto de se dirigir à escola (Pais ou Encarregados de Educação)..... | 441 |
| Tabela 97 : Teste ANOVA. Opinião sobre a escola. (Pais ou Encarregados de Educação)..... | 441 |
| Tabela 98 :. Teste De Qui 2 | 442 |
| Tabela 99 : Test Statistics. Referente a como se sente o aluno na escola..... | 443 |
| Tabela 100 – Teste Estatístico de Qui-2. Opinião sobre a escola em relação ao futuro.... | 444 |
| Tabela 101: Teste estatístico..... | 444 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 102 : Identificação dos entrevistados da Escola Básica de D. Manuel Faria e Sousa- Felgueiras | 446 |
| Tabela 103 : Identificação dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães..... | 446 |
| Tabela 104 : Quadro síntese de respostas (Metacategoria nº2) das entrevistas Escola Básica de D. Manuel Faria e Sousa..... | 449 |
| Tabela 105 : Síntese das respostas dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães..... | 454 |
| Tabela 106 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 3, dos Entrevistados da Escola Básica d e D. Manuel de Faria e Sousa - Felgueiras | 460 |
| Tabela 107 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 3, dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães | 463 |
| Tabela 108 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 4, dos Entrevistados da Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa – Felgueiras..... | 469 |
| Tabela 109 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 4, dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães | 474 |
| Tabela 110 : Caracterização geral da entrevista aplicada nas Escolas em Estudo: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa (Felgueiras) e Escola Básica do Vale de S. Torcato. (Guimarães) | 481 |
| Tabela 111 : Quadro síntese de dados Quantitativos obtidos nos questionários aplicados a professores..... | 486 |
| Tabela 112 : Quadro síntese de dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos ... | 487 |
| Tabela 113 : Quadro síntese dos dados obtidos nos questionários aplicados aos Encarregado de Educação. | 488 |
| Tabela 114 : Quadro referente á triangulação de dados 1ª Dimensão em estudo “Identidade” | 489 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 115 : Quadro referente à triangulação de dados 2ª Dimensão em estudo “2 Metodologias/Medidas..... | 493 |
| Tabela 116 : Síntese dos pontos de referência da triangulação referente à Metacategoria nº 2 e Variável: “Na escola, Contexto e o Professor..... | 494 |
| Tabela 117 : Quadro referente á triangulação de dados da 3ª Dimensão em estudo” Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar e a Variável: Projecto TEIP e Sucesso na Inclusão escolar | 496 |
| Tabela 118 : Síntese da triangulação de dados referentes à triangulação de dados referentes à Metacategoria nº 3 e Variável: Projecto TEIP e Inclusão escolar..... | 497 |
| Tabela 119 : Quadro referente á triangulação de dados da 4ª Dimensão em estudo” Avaliação do Projecto TEIP” e Variável :Projecto TEIP e Sucesso na Inclusão escolar .. | 500 |
| Tabela 120 : Quadro Síntese da triangulação da Metacategoria nº4 “Avaliação do Projecto TEIP” e Variável: TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária/ Inclusão escolar..... | 502 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Terminologias centrais da escola em mudança | 115 |
| Figura 2 : Educação, cultura e diversidade (Ibidem) | 183 |
| Figura 3 : Papel do professor tutor (Ibidem) | 299 |
| Figura 4 : Evolução gradual da implementação dos projectos TEIP até 2010 (segundo dados retirados do Portal da Educação)..... | 308 |
| Figura 5 : Número de alunos distribuídos pelos agrupamentos das direcções Regionais de Educação..... | 308 |
| Figura 6 : PRINCIPAIS EIXOS DE INTERVENÇÃO da escola TEIP..... | 314 |
| Figura 7 : Modelo de escola segundo Lorenzo Delgado (1996) | 315 |
| Figura 8 : Fases de elaboração do questionário..... | 342 |
| Figura 9 : Momentos da entrevista segundo Bisquerra (2004) | 349 |
| Figura 10 : Esquema de análise qualitativa das entrevistas, baseado em Lucena (2006: 230)..... | 357 |
| Figura 11 : Fases da investigação (cronograma) | 359 |
| Figura 12 : Representatividade dos resultados escolares | 370 |
| Figura 13 : Gráfico de representatividade de repetições | 371 |
| Figura 14 : Apresentação síntese da idade dos professores inquiridos | 383 |
| Figura 15 : Representatividade da idade dos pais e Encarregados de Educação | 390 |
| Figura 16 : Habilitações literárias dos pais | 394 |
| Figura 17 : Situação laboral dos pais e Encarregados de Educação..... | 396 |

RESUMO

A escola actual com mudanças e inovações, apresenta-se perante a sociedade como um “centro nevrálgico”, um centro de recursos e respostas, onde problemas pessoais e sociais são abordados e onde se iniciam “ lutas” em forma de projectos comuns, pela igualdade de oportunidades, respeito pelos direitos humanos e pela inclusão de todos.

A escola inclusiva na construção do futuro de jovens, assume um papel preponderante no crescimento, na aprendizagem e na evolução pessoal e social de cada um e de todos.

A equidade, a igualdade, o respeito e valorização das características pessoais de cada pessoa, representam o caminho e horizonte da escola, que quer mudar, que quer melhorar e que quer aprender. Uma escola de cada um e de todos, uma escola contextualizada, cooperativa e activa.

A adopção de projectos inovadores, actualmente implementos nas várias zonas do país, projectos de procura de eficácia na inclusão escolar, “TEIP” – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, os quais são projectos de procura de eficácia na inclusão escolar. Uma escola que se adapta ao contexto, se organiza, se renova, uma escola que aprende, que valoriza culturas e conhecimentos. Uma escola multicultural, interactiva, Inclusiva. “ Uma escola TEIP”.

Palavras-chave: Escola inclusiva, equidade, igualdade, eficácia educacional, territórios educativos.

INTRODUCCIÓN

Partimos del principio de que *“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”*. (*La educación por sí sola no puede cambiar la sociedad, si la sociedad tampoco cambia.*) (Freire, 1979).

En esta cita se deja patente la necesidad de actuación y la responsabilidad ante la sociedad que se les exigen a los centros e instituciones escolares, lo que conlleva a que la Educación desempeñe un papel crucial en la sociedad actual. El centro escolar, como factor clave en la construcción y reconstrucción de una sociedad, se convierte en un motor fundamental para el desarrollo de una comunidad intelectual y profesional. Actualmente, los centros escolares se enfrentan con un gran número de problemas, proporcionándoles una identidad heterogénea, donde reina la diversidad de forma acentuada entre iguales. Ante una sociedad globalizada, los centros escolares se enfrentan e identifican como ejes o focos de acción social y familiar.

La escuela representa una herramienta social, ya que en su trayectoria se encuentra con el reto de alcanzar la igualdad, la equidad y el respeto por encima de las diferencias individuales. De modo que

“...numa heterogeneidade generalizada, fazem com que daí resultem estratégias estruturais, na medida que obrigam a cooperar e manter relações de interdependência na comunidade humana que fazem desenvolver qualidades e habilidades diferenciadas (...)”(...en general, como resultado de la heterogeneidad surgen estrategias estructuradas que obligan a cooperar y establecer relaciones de interdependencia en la comunidad humana en la que desarrollar cualidades y habilidades diferenciadas.) (Delgado, 2010: 9).

Por tanto, el sistema educativo tiene la misión clara e implícita de formar a cada individuo para desempeñar un papel social. En la sociedad actual, siendo la heterogeneidad y diversidad una realidad, la participación en proyectos comunes sobrepasa el orden de lo estrictamente político. Educar y formar a ciudadanos para la vida activa se convierte en algo crucial una vez que los principios democráticos son expandidos por el mundo. Delors (1996:53).

En este sentido, la sociedad demanda que los centros escolares tomen medidas urgentes; he aquí, donde surgen propuestas de solución para las sociedades heterogéneas donde existen comunidades complejas con numerosos problemas.

La función que tienen los centros escolares, de formar a ciudadanos como miembros sociales, debe plantear qué representan y qué pueden representar con el fin de mantener el compromiso social de educar para la libertad, la máxima expresión individual y la capacidad de cooperación y entendimiento entre las personas (Mantoan, 2006:185). Como respuesta a una necesidad urgente de acción social, surgen los proyectos TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria. Este proyecto, desarrollado por el Ministerio de Educación, está pensado para escuelas que presentan problemas contextuales relacionados con el abandono escolar, las necesidades educativas (de naturaleza variada), el absentismo y fracaso escolar, la violencia, la desmotivación, etc. Los centros acogidos al proyecto TEIP presentan contextos específicos y deben implementar un proyecto propio respetando las directrices generales de implementación; en el proyecto del centro los problemas principales, los objetivos generales y específicos, y las medidas o estrategias de acción deben estar claramente detalladas. Los cambios estructurales son implementados a nivel de organización pedagógica y a nivel de organización curricular. Los fondos se destinan a la mejora de espacios físicos y la contratación de personal específico (asistentes operativos, psicólogos, mediadores de conflictos y otros profesionales cuya función sea relevante para el desarrollo del proyecto escolar). El proyecto TEIP parte de un principio de discriminación positiva en contextos deficitarios de naturaleza variada, imponiéndose en la sociedad “territorializada”, y tiene como principio orientativo de actuación el de procurar una escuela inclusiva, una escuela de todos y para todos, tal y se señala en Rodrigues (2003: 119):

“há que respeitar (e ouvir) a diversidade que constitui, hoje em dia, a população da maioria das escolas, há que abordar o próprio desenvolvimento da escola, enquanto troca entre parceiros sociais, concebendo-se como um processo profundamente dialógico num duplo sentido: de mim enquanto ser que intreajo com outros; e de mim enquanto ser multifacetado, com identidades múltiplas que também dialogam entre si.”(deben ser respetadas (y atendidas) las diversidades de población

que, hoy en día, presentan la mayoría de las escuelas y es necesario que consigan desarrollarse mediante el intercambio de mediadores sociales, lo cual es concebido como un proceso de diálogo en un doble sentido: como seres que interactúan con los demás; y como un seres con múltiples facetas e identidades que interactúan entre sí.)

El presente trabajo surge del interés que ha recibido el proyecto TEIP - Territorio Educativo de Intervención Prioritaria -, que se centra tanto en el alumnado como en el contexto social, familiar y personal que les afecta. El origen de TEIP se debe a una serie de estudios e hipótesis que destacaban el problema de la desigualdad social en el ámbito de la educación. Surgió en Inglaterra, en 1967, como respuesta a las Zonas Educativas Prioritarias (Educational Priority Areas), lo que produjo cambios y nuevas condiciones en la oferta escolar con el fin de motivar a todos los miembros de centros escolares y, a su vez, mejorar el nivel de éxito de los centros que acogían a los grupos sociales más desfavorecidos. Siguiendo el ejemplo británico, las políticas de educación prioritaria en Francia se iniciaron en 1981, año en el que surgieron las ZEP (Zones d'Education Prioritaire), con el objetivo de combatir la desigualdad social en la educación; se basaban en la idea de que una combinación de factores económicos, sociales y culturales eran los causantes del alto índice de fracaso y abandono escolar del alumnado. En 1996 aparecen en Portugal los llamados TEIP (Territórios Educativos de Intervención Prioritaria), con la innovación de que los centros se proponen, de forma voluntaria, para crear los territorios a través de ofertas propias.

Es un medio para implementar y respetar los derechos humanos, recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Ley de Bases del Sistema Educativo: el derecho a la libertad, igualdad, y dignidad y el derecho a la igualdad de oportunidades. La escuela, en su conjunto, es el “espaço decisivo de construção desses direitos”, Sarmiento, (2000: 22). Es el espacio donde, además de los conceptos teóricos, pueden y deben ser los prácticos los que lleven a los resultados y a la intervención eficaz para crear una nueva escuela democrática de todos y para todos. Consciente de la realidad de nuestros centros, mediante el contacto diario a nivel profesional, este proyecto será el que se enfrenta a la realidad única y específica de cada centro, atendiendo, sobre todo, las necesidades del alumnado y considerando cada uno de los

proyectos según sus diferencias y capacidades; además, deberá cumplir con los principios que son característicos de una escuela inclusiva:

“El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.”

(Declaración de Salamanca, 1994: 11-12)

Con el fin de analizar todo el entorno del proyecto TEIP (Territorio Educativo de Intervención Prioritaria), se inició el presente trabajo titulado: Factores de éxito de la intervención pedagógica en un contexto integrador y multicultural. TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria - Guimarães / Felgueiras. Portugal. Un estudio de caso.

Los centros en los que se centra este estudio tienen contextos específicos y problemáticos, consecuencia del propio medio y de la crisis (económica, cultural y social) que afecta a ese contexto. La población objetivo de nuestro estudio presenta, a nivel económico, un panorama en el que no falta el desempleo ni la precariedad, a nivel profesional, de padres y/o educadores. A nivel cultural se percibe una gran desmotivación hacia la escuela y el conocimiento; por otro lado, a estos centros, acuden grupos considerables de etnia gitana. La situación compleja que manifiestan estas comunidades educativas es agravada por una visión pesimista, de padres y tutores, sobre las expectativas laborales, lo que provoca actitudes poco esperanzadoras de cara al futuro. En cuanto a la crisis social, como no podría ser de otra forma, hay contextos donde la renta de integración social (subvenciones) es fundamental para la supervivencia. Todos los hechos aquí expuestos y presentes en el contexto escolar,

representan tanto la motivación principal y como el desafío del proyecto TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria.

La escuela de educación básica D. Manuel De Faria e Sousa, de Felgueiras, elaboró un proyecto titulado “Intervenir en la escuela para intervenir en la sociedad”. En esencia, este proyecto pretende trabajar la calidad del éxito logrado, mejorar la intervención y atender a la multiculturalidad presente en el contexto, a través de una enseñanza coordinada entre distintos ciclos y docentes y la adquisición de una autonomía en el desarrollo de las actividades y la orientación curricular; de esta forma, se logra una escuela inclusiva cuyos objetivos cumplen con las necesidades de la comunidad educativa y del contexto escolar.

El proyecto de la escuela de educación básica Vale de S, Torcato de Guimarães, recoge en su título “Ciudadanía, autonomía y alfabetización”, los temas que presentan un déficit en el contexto de esta escuela. En su comunidad existe un bajo nivel cultural que requiere una intervención urgente, especialmente, con respecto al nivel de alfabetización; todo esto, representa una motivación para conocer más a fondo la situación de este centro. La intervención en este centro se realiza a nivel personal con las familias y fomenta la participación de estas en el contexto escolar. Ofrece Cursos de Educación y Formación (CEF), consiguiendo, al mismo tiempo, la asistencia de alumnos/padres y alumnos/niños (dos generaciones en un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje).

En general, estas escuelas comparten objetivos específicos y generales en su actuación ya que están enfocados a resolver problemas comunes mediante el fomento de igualdad de oportunidades del alumnado, la equidad, y el respeto a las diferencias, habilidades y capacidades individuales; en definitiva, hacer de la escuela un lugar abierto y agradable para todos los que en él participan, un lugar donde se aprende, se convive, se crece y se enseña.

El proyecto TEIP - Territorio Educativo de Intervención Prioritaria - es un buen ejemplo de desarrollo de centros eficaces, con un desarrollo político de discriminación positiva en instituciones educativas.

Nuestro problema de investigación se recoge en las siguientes cuestiones:

El modelo implementado en la acogida al proyecto TEIP - Territorio Educativo de Intervención Prioritaria – ¿formaliza, asume y aprueba la inclusión?

Cómo se logra y procesa la participación del alumnado en una escuela inclusiva?

Cómo es, en rigor y profundidad, la comunidad de una escuela inclusiva?

Qué puede hacer un centro escolar para orientar, motivar y enseñar a quienes no muestran interés en aprender?

Estas cuestiones, con sus respuestas correspondientes, nos llevaron al planteamiento, diseño y definición de los objetivos generales y específicos.

Por tanto, los ejes de esta situación problemática, manifestados en las cuestiones planteadas anteriormente, serían:

El análisis holístico del modelo de la escuela inclusiva adaptado a la cultura y prácticas escolares;

Identificación precisa del estado de organización y funcionamiento pedagógicos del centro en el proceso conducente a un modelo de escuela inclusiva.

Así, los objetivos generales fijados para el presente trabajo son:

Identificar líneas y lógicas de acción que llevan a la dinámica de articulación;

Identificar el estado de la situación de la comunidad escolar en relación a la cultura organizativa y a la práctica pedagógica inclusiva;

Definir el modelo aprobado por la escuela inclusiva según el marco y el desarrollo contextual.

El desarrollo práctico del presente proyecto de investigación, así como su regulación dinámica, nos lleva a la formulación de objetivos más concretos. De este modo, a raíz de la extensión lógica de los objetivos generales se formularon los siguientes objetivos específicos:

Identificar las prácticas más importantes ya ejercidas por la comunidad escolar;

Conocer los cambios introducidos en la organización y funcionamiento escolar a través del proyecto TEIP;

Difundir las acciones más relevantes tomadas por el centro escolar TEIP;

Desarrollar, en una primera fase, el procedimiento necesario para realizar los cambios que sean considerados prioritarios;

Definir las acciones principales del proyecto de todos aquellos que participen en el proceso enseñanza/aprendizaje, en concreto, de la comunidad educativa y social;

Identificar las actividades propuestas que promuevan una mayor colaboración, un mayor interés y apreciación por la escuela;

Categorizar al centro según sus distintas vertientes de acción frente a la acogida del proyecto TEIP.

El presente trabajo está compuesto por siete capítulos, seis de los cuales corresponden a la primera parte de la investigación – el marco teórico -, constituyendo el séptimo capítulo la segunda parte de la investigación – el marco empírico.

El enfoque teórico comienza con un análisis crítico y reflexivo de la Institución Escolar de Portugal – Capítulo 1. Este capítulo consta de un enfoque a nivel de la historia de la educación; la Escuela de la Construcción del Conocimiento; la Escuela Inclusiva en el contexto nacional e internacional; su evolución y la aparición del nuevo concepto de la escuela y del Aprendizaje Permanente. En este capítulo aludimos a la escuela, y a sus pretensiones, a lo largo del tiempo; también nos centramos en las rutas y las referencias cruciales en la lucha por una escuela inclusiva. Además, a nivel internacional – Estados Unidos, Europa, etc. – hacemos referencia a los organismos internacionales de mayor importancia en la lucha por la inclusión, una lucha que abarca los cuatro pilares básicos de la educación: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir y Aprender a Ser (Delors, 1999: 92-102). También se hace distinción entre integración e inclusión, la presentación del Modelo para la Inclusión, y también la definición y evolución de los conceptos inclusión, integración, educación especial y exclusión. Damos así una visión actual de la educación especial en la Unión Europea (UE), la evolución del derecho a la inclusión, sus barreras, las medidas para luchar

contra la exclusión, y la búsqueda de una escuela exitosa (eficaz y de calidad), terminando este capítulo con la presentación de la importancia del Aprendizaje Permanente. En este capítulo se discuten acontecimientos importantes con respecto a la búsqueda de la escuela inclusiva, y documentos de organismos mundiales e internacionales que definen un nuevo marco contextual para la educación. Hablamos de la escuela pública, con la que tratamos, y de lo que ésta puede hacer para orientar, impulsar y enseñar a vivir juntos en esta “aldea global”, discutiendo las dificultades que presenta la resistencia a la democracia. Esta posición ante la sociedad presupone saber si queremos o podemos participar en la vida comunitaria. En este sentido, existen tres retos fundamentales para toda política educativa: volver a empezar, renovarse o reinventarse. Adaptando la educación a todas las transformaciones de la sociedad, sin dejar de difundir las adquisiciones, los conocimientos básicos, frutos de la experiencia humana. Delors, (1996:13-20).

El trabajo presentado también trata el multiculturalismo como factor positivo en un contexto inclusivo – Portugal – Capítulo 2. Desde esta perspectiva son analizados los siguientes temas: multiculturalismo, interculturalismo y diversidad. La definición de estos conceptos es fundamental para nuestro estudio, ya que estos están relacionados. Según Cortesão y Pacheco (1993:54), “procuramos manter a dinâmica entre os dois conceitos: Multicultural e Intercultural. Multicultural como a presença de diferentes culturas, num determinado meio, e da procura, da compreensão das suas especificidades. Intercultural como um percurso ágido, em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento /reconhecimento de cada cultura, garantindo através de uma interação crescente entre o seu enriquecimento mútuo” (procuramos mantener la dinámica entre los dos conceptos: multicultural e intercultural. Multicultural como la presencia de diferentes culturas en un entorno determinado, y la necesidad de entender sus características específicas. Intercultural como un recorrido, en el cual la creación de igualdad de oportunidades exige el conocimiento/reconocimiento de cada cultura, garantizando un enriquecimiento mutuo a través de una creciente interacción). En este contexto, el concepto de diversidad está implícito en ambos conceptos (multiculturalismo e interculturalismo), ya que “a diversidade é uma característica intrínseca na natureza humana e uma possibilidade de melhora, do enriquecimento das condições e relações sociais e culturais, entre pessoas e entre grupos

sociais” Jimenéz e Vilá (la diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana y una posibilidad de mejora, del enriquecimiento de las condiciones y las relaciones sociales y culturales, entre individuos y grupos sociales) (citado por Ciges, 2007: 4). En este enfoque inferimos también el Modernismo/ Pos-Modernismo, ya que es relevante para nuestro estudio contextualizar la evolución y la integración de la escuela, los pasos graduales en el desarrollo social. Por lo tanto, también tratamos la sociedad contemporánea, la sociedad moderna y la escuela globalizada, para entender la escuela en las distintas fases de evolución de la sociedad, y que sus prácticas educativas, en la escuela multicultural, sean entendidas y apreciadas. Se trató el multiculturalismo en general, ya que estamos ante la realidad de una escuela en la que prevalece la globalización, afectando a todo el contexto escolar, y que requiere, de la escuela/institución, reflexión y acción conjunta en la lucha por el respeto a la diversidad, y la promoción de la multiculturalidad existente como un factor positivo en la comprensión y la adquisición de conocimientos entre individuos y grupos. En este capítulo se destaca, de forma generalizada, la necesidad de tener e implementar una conciencia humana de respeto por la diversidad y por la especificidad de los individuos, como principio fundamental, que debe eliminar la exclusión de cualquier entorno de educación estandarizada. Delors (1996:48).

En el **capítulo 3**, siguiendo un esquema de trabajo en pirámide, en el que partimos de lo general para llegar a lo específico, y tratándose de un tema relacionado, y acción directa de la Orientación Educativa, también se ha tratado el siguiente tema: Orientación Educativa en la Inclusión y la búsqueda de la mejora (éxito o calidad) escolar. Este capítulo se destina a una aproximación conceptual de la Orientación Educativa, centrado en la Orientación Educativa en Portugal, su estructura, su éxito con respecto a la inclusión escolar y la autonomía escolar. También se trata el éxito escolar (eficacia o calidad), la mejora de la escuela (buena escuela), la escuela inclusiva, los profesores, los alumnos, la comunidad y la familia, el profesor como Agente de Cambio, la formación para la diversidad y la formación de profesores en Portugal. En este capítulo pretendemos dar a conocer la realidad del funcionamiento de las escuelas con respecto a la organización; la estructura organizativa de la Orientación Educativa; el propósito de alcanzar el éxito y la calidad en la inclusión y la autonomía escolar; la “buena escuela”; todos sus agentes de cambio: escuela, alumnos, comunidad y familia;

y también descubrir el estado de la situación con respecto a la formación ofrecida a la comunidad docente. En este capítulo, además de describir la organización general y la disposición de la Orientación Educativa – actualmente implementada en Portugal – también abordamos el tema de la necesidad de autonomía escolar para conseguir la mejora de las escuelas, escuelas de calidad y para alcanzar la escuela inclusiva. En este sentido destacamos los estudios presentados sobre la eficacia y el éxito educativo, Lima (2008); e incluso el camino hacia una escuela mejor, MacBeath et al (2005). En este estudio presentamos la orientación fundamental con respecto a la escuela de calidad, la escuela orientada a alcanzar el éxito transversal. Este camino hacia la calidad escolar nos lleva a abordar el logro de la autonomía escolar, y el papel de sus participantes (profesores, alumnos, padres y/o tutores, la comunidad educativa), hechos inseparables de los resultados obtenidos en la caracterización de la escuela. También nos centramos en la importancia y el papel de la formación en la reconstrucción y el desarrollo de la escuela. Este enfoque en la mejora de los niveles de la gestión del sistema de educación pública requiere cambios en la influencia del Estado en la administración de la educación, imponiéndose una reducción del peso, el centralismo y la burocracia estatal en la gestión operativa de nuestras escuelas. La organización de un centro escolar requiere medidas que fomenten la capacidad estratégica interna de éste, para que pueda acoger, conseguir y desarrollar con eficacia (calidad), la ejecución de las exigencias transferidas por la burocracia estatal. Por lo tanto, es necesario que en el marco de las estrategias nacionales, las escuelas públicas sean consideradas en cuanto a recursos y capacidades, para definir, implementar y evaluar las políticas educativas adaptadas a contextos específicos. MacBeath et al, (2005:6).

El **capítulo 4** trata los siguientes temas: el proyecto TEIP como instrumento de inclusión y factor educativo con respecto al éxito escolar (eficacia o calidad), en la Intervención, la Integración y la Inclusión (origen y evolución histórica); la discriminación positiva en el contexto escolar; el origen del proyecto; las ZEP (Zonas de Educación Prioritarias); la elaboración del proyecto TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria); territorización – construcción de territorios para mejorar la educación; el proyecto TEIP y el Territorio Escolar Inclusivo, de cara al proyecto TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria); los participantes, los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, Tutorías y el Gabinete de Apoyo al Alumno y

la Familia (GAAF); la mediación de conflictos en el contexto TEIP; y por último, el alcance de proyecto TEIP en Portugal. Este capítulo es la base de todo nuestro trabajo, ya que es el foco específico del proyecto bajo estudio, su origen histórico y su objetivo primario. “Discriminación Positiva en el Contexto Escolar”, su evolución y presentación; sus participantes, protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje en los TEIP – Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, principalmente con respecto a la implementación de las Tutorías, GAAF – Gabinetes de Apoyo al Alumno y la Familia, y la mediación de conflictos; y por último, su alcance en el territorio Portugués, como un modelo para la reforma educativa, en el cual están incluidos los Modelos de Sociedad y Escuela.

“A reforma em curso move-se segundo prioridades que anseiam resposta e que constroem o modelo de escola, já contemplado nas leis vigentes e naturais dos pais”. (Manuel Delgado, 2007: 59) (La reforma en curso se mueve de acuerdo a las prioridades que requieren respuesta y que construyen un modelo de escuela ya contemplado por las leyes vigentes y naturales de los padres.)

En este capítulo, desde un punto de vista retrospectivo, y visualizando todo el trabajo en “pirámide” citado anteriormente, este capítulo sería la base, ya que analiza en detalle el proyecto bajo estudio: TEIP – Territorios Educativos de Intervención Prioritaria. Continuando con la “pirámide” de nuestro estudio, aparecen las escuelas TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria – como buen ejemplo de la fuerte influencia del movimiento de las escuelas eficaces sobre las políticas educativas, con la participación y el aumento de las políticas de discriminación positiva en las instituciones educativas. Lima, (2008:273). Las escuelas TEIP fueron asignadas objetivos oficiales: mejorar la calidad del entorno educativo y del aprendizaje de los alumnos, conseguir una mejor integración entre los tres ciclos básicos y combinarlos con la educación pre-escolar y las prácticas de formación, para profundizar el vínculo entre la experiencia escolar de los alumnos y su vida laboral, y asegurar la coordinación de las políticas educativas en un área geográfica específica, adecuándose a las necesidades de la comunidad en este territorio (Despacho nº 147- B/ME/96, 1 de agosto). Este proyecto ha demostrado una adhesión muy positiva a los niveles de implementación en las escuelas participantes, verificándose una evolución gradual de la

adhesión. El alcance de esta iniciativa ha ido aumentando, y en la actualidad cubre alrededor de 105 grupos de escuelas en las diversas Delegaciones Regionales del país. (Ibidem: 283)

También presentamos intervenciones importantes en el ámbito de la estrategia escolar, presentes en estos contextos y que forman parte del proyecto; estas intervenciones complementan al proyecto, a su monitorización y a su éxito, e incluyen: la existencia de Gabinetes de Apoyo al Alumno y la Familia, la implementación y el desarrollo de Tutorías y otras ayudas, el Núcleo de Apoyo al alumno (NAF), y la mediación de conflictos en el contexto escolar, entre otros factores que fomentan el éxito de la integración y la inclusión escolar.

Continuamos con la segunda parte del trabajo presentado – Marco Empírico – Capítulo 5. Para este estudio fueron seleccionadas dos escuelas que forman parte del proyecto TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria), y que están situadas en distintas localidades: una en la ciudad de Felgueiras - Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa – y la otra en Freguesia de S. Torcato en la ciudad de Guimarães - Escola Básica do Vale de S. Torcato. Ambas son Escuelas Básicas con 2º y 3º CEB (segundo y tercer ciclo), con contextos específicos y distintas problemáticas, pero con los mismos objetivos y la misma lucha: hacer que la escuela sea un espacio inclusivo, un contexto en el que se valoran las diferencias, un instrumento de trabajo, dominado por el lema “Todos diferentes y todos iguales”. Haciendo de este ideal una reflexión dirigida a todos los profesionales de la educación, *“a quem cabe pensar o Problema pedagógico em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, género, sexualidade e / ou preferencia sexual, comunidade, entre outras muitas marcas identitárias”*. (a quien le corresponde pensar en el problema pedagógico en relación con las diferencias, todas las diferencias: raza, etnia, cuerpo, idioma, edad, clase social, sexo, sexualidad y/o preferencia sexual, comunidad, y otras muchas marcas de identidad) (Rodrigues, 2006:27).

En este capítulo se define la metodología de investigación (diseño, procedimientos, muestra, instrumentos utilizados para la recogida de datos, y se presentan los objetivos generales y específicos). La muestra la constituyen profesores, alumnos, Encargados de Educación, los directores de las escuelas bajo estudio, los

coordinadores del proyecto TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria), y también los psicólogos de los colegios citados anteriormente; en total, la muestra la constituyen 170 personas.

Capítulo 6. Estudia el análisis de los datos de la investigación. La recogida de datos se realizó con cuestionarios y entrevistas en ambas escuelas. En este capítulo presentamos los datos obtenidos a partir de los cuestionarios: son analizados e interpretados siguiendo una metodología cuantitativa (resultados descriptivos provenientes del análisis estadístico factorial, con el uso del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y Microsoft Excel, además de tablas de contingencia en el análisis descriptivo de las entrevistas y en la triangulación. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas son analizados siguiendo una metodología cualitativa, categorizando los datos a raíz de una sintetización de los resultados, que posteriormente se ordenan en puntos de contingencia (comunes), y finalmente llevamos a cabo una triangulación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y los obtenidos a través de las entrevistas. Finalmente, le sigue la presentación de las conclusiones generales y específicas, así como la presentación de una propuesta (futuras líneas de investigación). Este trabajo de investigación finaliza con la presentación de la bibliografía y los anexos que lo acompañan.

El desarrollo de este proyecto siempre ha tenido presente la nobleza de las intenciones de su aplicación en los centros escolares: la equidad, la igualdad, el respeto y la valoración de las características particulares de cada persona, que representan el camino y el horizonte de la escuela, que quiere cambiar, que quiere mejorar y que quiere aprender. Participar en una escuela de todos y cada uno; una escuela contextualizada, cooperativa (entre profesores, alumnos y la comunidad escolar), interactiva y activa. Se pretende conseguir una grandeza de actitudes, de esfuerzo laboral, de trabajo en equipo, donde existe un propósito colectivo con un compromiso profesional, además de moral. En este sentido, un estudio de William Damon y Anne Colby sobre el compromiso moral, demostró que las personas que intentan alcanzar un propósito noble son personas llenas de alegría, a pesar de los sacrificios que se ven obligados a realizar constantemente. Damon (2009: 11)

Capítulo 7. Conclusiones de la investigación y futuras líneas de investigación. Este capítulo estudia las conclusiones del trabajo, siguiendo la lógica de las preguntas planteadas al inicio de la investigación, y los objetivos generales y específicos, además de las conclusiones generales de la investigación. También propone futuras líneas de investigación con respecto a toda la investigación.

A raíz de toda esta lógica de acción y tras tratar el tema estudiado: Factores de Éxito de Intervención Pedagógica en un Contexto Inclusivo y Multicultural. TEIP – Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, observamos que todos los participantes directos en este proceso de enseñanza y aprendizaje, (TEIP), el compromiso profesional, el compromiso moral, y el compromiso social, son contemplados por todos los participantes del contexto escolar bajo estudio.

Desde un punto de vista institucional, las escuelas también pueden entenderse como sistemas de relaciones e interacciones entre personas, que son, naturalmente, más positivas y alcanzables en una escuela de calidad. Ainscow, citado por Morgado (2004:21)

Este trabajo, además de un acercamiento a una realidad – un estudio de un proyecto (estudio de caso) – presente en nuestra sociedad, pretende que “nosotros”, como profesionales de la educación, nunca olvidemos que: “Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo”. (Hay un mundo por descubrir dentro de cada niño y cada joven. Si no consigue descubrirlo es porque está encerrado dentro de su propio mundo.) Cury (2003:11).

INTRODUÇÃO

O futuro da educação é uma preocupação fundamental que acompanha a história desta, no passado, presente e futuro. Surge na sociedade como um desafio e é alvo de estudo de diversos curiosos da história, da ciência, da filosofia e da investigação científica. É o factor principal de desenvolvimento numa sociedade do conhecimento, em todas as suas esferas: científica e tecnológica, política e económica, social e cultural.

Numa época de controvérsia e de desenvolvimento constante, a educação surge como um desafio do presente na construção do futuro, como um trunfo indispensável a todo o desenvolvimento ansiado pela humanidade, na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A educação é um caminho, onde é possível um crescimento e ressurgimento de uma sociedade mais harmoniosa, mais autêntica, de modo a ser possível o recuo da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e da incompreensão entre culturas.

A nova geração está a dar entrada num mundo em mudança, marcado pela agitação, pela violência, pelo desemprego, desânimo e desigualdades sociais. As políticas educativas surgem como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. Delors Jacques (2001:11) Numa sociedade em evolução constante, a educação num sentido abrangente e emergente, aparece como um processo de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada e construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

As políticas educativas não podiam deixar de se sentir questionadas pelo carácter de emergência implícito na necessidade de uma sociedade num constantemente, recomeçar, renovar-se e ser reinventada. Estas necessidades aliadas à evolução vertiginosa dos tempos actuais, fazem com que esta seja vista como um parto doloroso duma sociedade à escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um,

respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo, contribuindo assim para a sobrevivência da sociedade. Esta sobrevivência depende directamente de uma sociedade educativa na qual se impõe cada vez mais, o conceito de uma educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Uma sociedade educativa baseada na aquisição, actualização e utilização dos conhecimentos. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. Para além das necessidades de adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus valores e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio, independentemente das suas características, do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto pessoa, trabalhador e cidadão, com gosto e vontade de aprender a aprender.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Esta terá bom porto, se os quatro pilares da educação vigorarem e conseguirem criar um espírito novo que, graças, precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada de riscos e dos desafios do futuro, conduzam à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

Aprender a conhecer fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de actividade económica e social.

Aprender a fazer, adquirindo competências e qualificações mais amplas (para além da aprendizagem de uma profissão), fomentando o trabalho em equipa, muitas vezes aliando actividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos, originando diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.

Aprender a ser, descobrindo o tesouro que existem escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros e carisma natural. Aprender a viver

junto, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, fomentando respeito, civismo e consideração entre todos.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação dum mundo mais solidário, mais justo e mais equilibrado. A educação sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e circunstâncias mais diversificadas, tendo como objectivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho de preparação dum projecto comum em democracia e equidade, não esquecendo a diversidade, a inclusão e a multiculturalidade.

Citando Delors *et al* (2001), o sistema educativo tem, pois, por missão clara ou subentendida, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas actuais, a participação em projectos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. A educação na preparação do cidadão na vida activa, tornou-se crucial, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo.

Num universo de multiplicidade humana, onde a diversidade é uma constante e um facto, que afecta qualquer modelo de ensino, urge a necessidade de atender a um horizonte geral com características tão individualizadas. Atender à individualidade num contexto emergente, leva ao envolvimento das instituições escolares e à tomada de atitude, posições e dinâmicas de acção para colmatar as diversas situações. As dinâmicas de acção exigem atitudes direccionadas e projectadas sendo imprescindível a dinâmica individual, aliada ao gosto, à participação e acima de tudo as capacidades transversais que incidem num determinado “mundo”, num contexto ou simplesmente num indivíduo. Todas as capacidades distribuídas pelos demais agentes pedagógicos, são de um valor incalculável, porque a diversidade, o multiculturalismo, a exclusão e o abandono, emergem num conflito de acções, reclamando por profissionais, nas mais variadas áreas de acção, dispostos a lutar e a alcançar metas eficazes, capazes de resolver o urgente no presente e ainda orientar o emergente no futuro.

É necessário que cada cidadão reflecta sobre esta questão de forma mais profunda, todo e qualquer profissional que trabalha numa instituição educativa. Que papel desempenha a escola na formação dos indivíduos e no melhoramento da sociedade? Que beneficia a escola? É necessário transcender a esfera das intenções para chegar ao cerne da prática. Se nos entregarmos à inércia, é possível que continuemos a navegar à deriva ou, ainda mais grave, rumo ao abismo e de acordo com a citação:

“Barco que não tem rumo, nunca sabe se tem vento a favor”

Provérbio popular

Constantemente nos questionamos sobre o papel da escola, da sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. As escolas têm de aprender. Tem de romper a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-lo por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem.

É evidente que o melhoramento escolar só será possível se a organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou directores, mas para que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita. (Bollen, cit. por Guerra 2000:7-8).

Este estudo visa a detecção de orientações baseadas no papel dos demais agentes, cujo trabalho diário, organizado e devidamente estandardizado, procura eficácia, procura caminhos que determinam o sucesso e ânimo de quem lecciona, de quem aprende e de quem depende da boa formação da geração que contribuirá para um futuro mais harmonioso, mais seguro e mais justo.

Atendendo à universalidade dos direitos do Homem, a educação está na primeira linha de orientação para que estes sejam cumpridos, respeitados e levados à sua execução.

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Estes são dotados de razão e de consciência e devem agir uns com os outros num espírito de fraternidade” (artigo 1º, Declaração Universal dos Direitos do Homem).¹

Passados mais de cinquenta anos depois da aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em dez de Dezembro de 1948, depara-se ainda com situações de sistemáticas transgressões aos direitos humanos. Sanches, Veiga, Sousa e Pintassilgo (2007: 123). A aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, veio consignar o reconhecimento da dignificação de todos os seres humanos. Sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, sem opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. “Actualmente assiste-se em elevado grau de violação dos direitos do Homem, sobretudo em situações de guerra, mas também em grupos sociais minoritários” (Jordan e Goodey; Schlene; Sparks; cit. Sanches *et al*, 2007: 123).

A educação envolvida numa sociedade cada vez mais globalizada, é abordada por inúmeras situações em que estes direitos Universais do homem são alvo de “esquecimento” e por vezes até de anulação, contudo esta questão de respeito pelo indivíduo, continua a estar nas agendas políticas, como objecto de mudança e inovação. Cada vez mais a escola depara-se com mais e maiores dificuldades, geradas por vários conflitos políticos e sociais, e ainda pela diversidade cultural, multiculturalismo e exclusão social. No centro de todas as vicissitudes, dentro de todas as políticas transitórias e em constante transformação, como a real actualidade, há factos que persistem que exigem a nossa atenção e são inequivocamente incontestáveis, como os direitos das crianças, os direitos de todo o ser humano.

A Escola actual, sendo uma instituição de todos e para todos, deve mais do que nunca ser uma orientação e caminho de averiguação de cumprimento de todos os

¹ Retirado a 19 Dezembro 2008 em http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf

direitos inatos às crianças e jovens de hoje. Conforme consta em acta da criação de declaração Universal dos Direitos das Crianças - Unicef.²

Os direitos da criança são abrangentes e universais são um “ desafio” para qualquer agente da educação e devem ser um objectivo primordial para a construção da escola e dos saberes a adquirir estando de acordo com todos os seus interesses e motivações.

O direito a igualdade de oportunidades consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem deve ser aplicado a todos os alunos. Está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).³

A escola no seu todo é o “espaço decisivo de construção desses direitos” (Sarmiento, 2000: 22). É o espaço onde para além das concepções teóricas, pode e deve surgir a prática que leva a resultados e intervenções eficazes nas construções de uma nova escola Democrática de todos e para todos.

Os direitos da criança devem ser respeitados, permitindo um crescimento, uma evolução e o alcance de etapas, próprias de uma educação que favorece uma cultura geral permitindo condições de igualdade de oportunidades. Desenvolver as suas aptidões, sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser independente, autónomo e um membro útil à sociedade. Face a realidades tão comuns na escola e sociedade que temos, cada vez mais se agitam nas mudanças, na exigência e na intolerância, urge o aparecimento de projectos inovadores, cheios de boa vontade, de empenho docente, que conseguem aliar Escola/Família e Escola/Sociedade.

² Agência das Nações Unidas cujo objectivo é promover a defesa dos direitos da Criança, ajudar e dar resposta às necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento. Convenção dos direitos da criança.

³ Retirado a 16 Dezembro 2008 em <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

A organização pedagógica é um desafio para todos os seus intervenientes, numa época em que existe múltiplos caminhos de intervenção, quer ao nível burocrático e governamental, quer ao nível de filosofias conceptualizações e pessoais. Aliada a esta possibilidade de adaptação actual de política contextualizada existem docentes e outros profissionais que desenvolvem todas as potencialidades possíveis, caminhos e orientações que facultam projectos inovadores, capazes de mostrar a “Luz” a muitos alunos, cujos caminhos não estão isentos de complexidade. Esta complexidade, quando tratada num âmbito linear, leva à desmotivação, absentismo, abandono, violência, exclusão e insucesso escolar.

Em exemplo de lutas pela igualdade, equidade e valorização da diferença e diversidade em meio escolar, está o projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Existem em Portugal desde 2006, e actualmente está a ser implementado Co/financiado pelo Ministério da Educação em algumas escolas com realidades específicas, no Norte e Sul do país.

Projectos inovadores ao som da evolução dos tempos, recheados de realidades contrastantes, injustiças sociais, morais e familiares. Projectos que após a sua implementação ocuparão todo o espaço contextualizado de uma forma individualizada, familiarizada e uniformizada, com dedicação ao pormenor, ao geral, ao individual e ao todo.

O projecto em questão (TEIP), tem como alvo de estudo a multiculturalidade contextualizada, específica, cuja orientação é um virar de página em direcção a caminhos possíveis e orientações para uma educação com futuro e com horizonte.

A partir de uma investigação qualitativa holística, que permite desenvolver compreensões profundas dos fenómenos a partir das evidências reunidas, do estudo das representações dos sujeitos sobre quem recaem os resultados da investigação, mas também de sujeitos que, assim como o meio envolvente, estabelecem uma relação directa e indirecta com os mesmos resultados. Circunscrito a um estudo de caso, a reflexão e a partilha de conhecimento e informações possibilitarão desenvolver uma compreensão sobre a problemática estudada. Penetrar em contextos reais de acção,

tendo uma observação verídica e profunda de todas as acções, realidades, assim como problemas e estratégias.

Partindo da indução pela categoria de anos de escolaridade fundamentais ao nível da orientação académica, pessoal e profissional. E assim deduzir, proceder e analisar reflexões sobre o observável e o registado, sem contudo ter a pretensão de generalizar, mas sim confrontar teorias com práticas, compreender as práticas efectuadas, na tentativa de desocultar o que está latente, fazendo assim emergir resultados actuais e reais. No decorrer do ano 2008/09, 2009/10 e 2010/11, será feito um estudo de caso, onde serão acompanhadas duas escolas, onde decorre um projecto inovador, cujo nome é TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) Este projecto, procura desbravar caminhos, orientações visando o sucesso educativo e a integração de todos. Será feito um estudo comparativo ao nível de resultados, empenho e perspectivas gerais, que incidirá sobre os principais intervenientes.

Atendendo ao contexto actual num país, em que existe a possibilidade de se desenvolverem projectos audaciosos e ainda onde existe a abertura para a realização destes ao nível económico, social, pedagógico e legislativo, é por demais pertinente a abordagem destes projectos, uma vez que estão inseridos no nosso mundo, no nosso horizonte e no nosso dia-a-dia de docentes, profissionais e “apaixonados” pela docência.

O projecto “TEIP” pelas suas características abrangentes, individualizadas e transversais, tiveram desde o seu início todo o meu interesse, uma vez que este tenta ir de encontro às questões, que surgem no espírito de qualquer docente sensível, que para além de detectar as evidências das estatísticas, consegue ver com a razão e sobretudo com o coração. Sendo um projecto, em que a valorização do ser prevalece sobre o ter, e a educação/formação tem por princípio a igualdade e equidade na construção de uma escola que acolhe e que humaniza todos os indivíduos. Cada vez é mais pertinente esta abordagem, uma vez que a situação do ensino em Portugal está num verdadeiro emergir de experiências novas, cujo teor fundamental é o combate ao insucesso a exclusão escolar. Nesta perspectiva aparecem-nos vários exemplos de projectos de intervenção escolar com apoios ministeriais e que são mais do que soluções simples, para o problema complexo da exclusão e insucesso escolar, agravado pelo facto do alargamento da escolaridade obrigatória, actualmente com doze anos. O emergir desta

problemática confronta-nos com diferentes leituras explicativas, que advêm quer da complexidade de que o próprio conceito se reveste, em termos de polivalência explicativa, quer da multiplicidade de factores que lhe estão subjacentes.

O aparecimento das escolas TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, entre outros projectos idênticos existentes também em Portugal, cuja natureza e pretensão são idênticas, tem a intenção de estabelecer linhas profilácticas de intervenção, atendendo a diversos estudos já existentes sobre a problemática da exclusão e insucesso escolar, reflectindo-se sobre as inevitáveis consequências individuais, culturais, políticas, económicas e sociais, cujas percentagens são consideravelmente elevadas. Neste sentido é pertinente fazer um estudo de caso, em escolas com projectos de intervenção, em termos de dados estatísticos, que responda com alguma precisão à pergunta “Que problema ou problemas existem neste contexto escolar? Quantos reprovam? Compreendendo o Porquê? Quem? O que Fazer?” Como? E ainda averiguar o progresso, depois da implementação do projecto. Para assim partir para a reflexão de dados, conhecendo a natureza intrínseca dos principais intervenientes, características individuais, causas, factores e ainda possíveis soluções.

As escolas com projecto TEIP, partem para a acção num determinado momento, num contexto onde a visão estratégica do corpo docente se questiona e se vê no meio de situações de urgências e cuja resolução dependem do seu trabalho, da sua visão ou simplesmente da sua compreensão perante diversos mundos que se lhes apresentam e que reclamam acção através de um olhar ou simplesmente através de um sentir próprio do ser professor, que vê, para além do que é mostrado, que sente, para além de um tocar. Um professor que vive. Para os alunos e com os alunos, “um professor que apesar de simplesmente não ser um ser humano perfeito, é alguém que tem serenidade para esvaziar e sensibilidade para aprender”. (Curry, 2007: 17)

Nesta perspectiva encontramos, felizmente ao longo dos tempos, várias iniciativas emergentes de mentes brilhantes, como considero cada personagem em papel de professor, que se agarra a projectos de inovação, não ficando na inércia e na apatia de práticas rotineiras. A exemplo cito vários, exemplos de caminhos de acção pedagógica, que tentam utilizar todos os recursos possíveis para ajudar, para orientar e proporcionar uma escola mais eficiente, mais capaz e mais unida, que surge como uma esperança, um

sonho que pode ser alcançado por todos, em especial as minorias da sociedade que tendem a ficar isoladas, caladas e por vezes camufladas, assim sendo surgem concursos com carácter legislativo, que faculta experiências, a quem se aventura na viagem da procura de caminhos e novas orientações para resolver múltiplas situações de carácter emergente.

Atendendo a toda esta natureza e envolvimento será dado início a um estudo de caso, com recurso a questionários, direccionados aos principais intervenientes nos projectos apresentados, assim sendo dirigirei um questionário a alunos finalistas de ciclo (2º ciclo) de duas escolas TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária, da Zona de Guimarães e zona de Felgueiras; Questionário dirigido a professores intervenientes no projecto (Coordenador (s) do projecto, professores de apoio educativo, psicólogos, tutores e directores de turma); aos representantes da associação de pais e ainda um questionário dirigido aos Director da escola ou Agrupamento. Será estabelecido um estudo de análise e reflexão sobre a especificidade e condicionalismos da situação, serão comparados dados, características, causas, consequências e daí partirei para um estudo estatístico, que permitirá detectar com precisão factores de sucesso na inclusão escolar, tendo como factor primordial o combate à exclusão, abandono e insucesso escolar.

O prévio conhecimento do problema, sua compreensão, identificação e condicionalismos, será um princípio encarado como um primeiro diagnóstico, uma vez que o levantamento de dados facultará toda a informação pretendida para a concretização e viabilização de soluções do trabalho apresentado. São abordadas as questões mais pertinentes referentes à escola, seu funcionamento, seus intervenientes e seu contexto envolvente. Estas questões estão subdivididas em quatro capítulos na primeira parte do trabalho (marco teórico), cujos temas estão intimamente interligados com a escola Inclusiva, a escola de todos e para todos, a escola do século XXI. São abordados os temas: Paradigma do Século XXI “Escola inclusiva”; Multiculturalismo como factor positivo num contexto inclusivo; Acção da Orientação Educativa na Inclusão e na Procura da Eficácia e Melhora Escolar, Reestruturar, adoptar a inclusão e procurar a eficácia; O Território TEIP, factor educativo e instrumento que possibilitam a

inclusão. Na segunda parte do trabalho (marco empírico) será elaborado o respectivo desenho de todo o trabalho prático a executar.

Este trabalho para além de pretender uma abertura, a uma problemática universal (inclusão em contexto escolar), abre horizontes e mostra um caminho, ou simplesmente um meio na procura da melhora, da eficácia da igualdade e justiça social em meio escolar. Em suma vai encarar a educação como a orientação fundamental de aceitação e valorização positiva de cada pessoa no desenvolvimento e progressão.

I PARTE

MARCO TEORICO/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPITULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR

1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE PORTUGAL

A Instituição Escolar vê-se envolvida numa multiplicidade de acções que directamente influenciam a sua natureza ao nível de caracterização e ao nível de execução.

Actualmente a instituição escolar pode ser considerada como um espaço-tempo de tensões e de conflitos que obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho, que interfere na relação que desenvolvem com as crianças e na dimensão ética da educação escolar, originando novos modos de socialização e de subjectivação que afectam a conceptualização e a compreensão da infância e o seu governo na instituição escolar, condicionando as formas de vida das crianças, dentro e fora da escola Benavente e seus colaboradores afirma que a instituição tem que insistir na procura de uma escola que promove a cultura e o ideal expresso, e que afirme que “ os diferentes tenham direito a sua diferença e, simultaneamente, um lugar na escola e na sociedade (1993: 94).

A ideologia educativa tem sofrido transformação nos discursos políticos e científicos. Essas transformações têm-se evidenciado nas ideologias educativas que caracterizam a situação da instituição escolar portuguesa desde Abril de 1974 e nos discursos que pretenderam legitimar as sucessivas reformas educativas, com impacto na formação inicial de professores e na conceptualização da infância. A escola que outrora foi feita à medida dos outros, distanciada no geral do contexto em que os seus alunos se inserem foi gradualmente dar origem a uma escola que se deseja para todos, porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais. Todos temos uma voz, todos temos espaços-tempos que nos são próprios e que são construídos através da interacção com os outros (Valsiner citado por César 2003: 121). Neste sentido detectamos que a instituição escolar em Portugal mostra-nos uma orientação para a inclusão, onde tal como enfatizam Armstrong, Armstrong e Barton (2000:134) “a educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença a diversidade é um factor social”.

A Instituição Escolar em Portugal, caminha em prol da inclusão social, a caminho da sociedade inclusiva dando ênfase à meta pretendida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que aprovou pela resolução 45/91 de 1990, que propõe a

execução do Programa de Acção Mundial para as Pessoas com Deficiência e da Década de pessoas com deficiências das Nações Unidas, estabelecendo que: “ *A Assembleia Geral solicita ao Secretário- Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência passando da conscientização para a acção, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010*”⁴.

1.1. ABORDAGEM HISTÓRICA

Se para a maior parte dos países ocidentais, o séc. XIX marca o início da criação, estruturação e regulamentação dos sistemas públicos nacionais de ensino (escolaridade obrigatória e alargamento de oferta escolar). O século XX constitui a sua consagração, expansão e seu declínio. Este crescimento inicialmente fez-se em nome do “progresso”, da consolidação do estado nação e da integração cívica, social e laboral das crianças e dos jovens e em nome do século, em nome do crescimento económico, da mobilidade social e do desenvolvimento do capital humano. Passando - se assim do Estado Educador (Charlot, 1994), à Sociedade Pedagógica (Beillerot, 1982) e à educação tornar-se um Tesouro a Descobrir (Delors, 1996⁵). Todo o optimismo que se encontra por detrás desta explosão escolar reclama uma escola por medida (Claparède, 1959) e uma Pedagogia de esperança (Paulo Freire, 1992), denunciando assim a crise mundial da educação (Coombs, 1968) e a desigualdade de oportunidades (Boudon, 1973) e que propõem, mesmo uma sociedade sem escola (Illich, 1971, cit. Barroso, 2001: 63-64).

Perante o crescimento da crise e o crescimento das críticas, sucedem-se múltiplas reformas que se propõem corrigir os disfuncionamentos do sistema,

⁴ <http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/resolucaoonu45.pdf>

⁵ Retirado a 15 Junho 2009 em http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

democratizar o seu acesso, combater o insucesso, melhorar a sua eficácia e qualidade. A maior parte das reformas apresentadas ao longo dos tempos falharam nos seus propósitos, não passando, muitas vezes, de uma mera recuperação retórica das críticas (incorporando algumas das suas propostas formais, mas dissociando-se dos seus pressupostos políticos e educativos) e raramente chegando ao cerne das escolas e das acções pedagógicas na sala de aula. Não admira, por isso, que, neste final do século, se fique com a sensação de que tenham sido tantas as “mudanças” e tão poucas as “diferenças”, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula. Ou, como diz Cuban, em vez das reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas (Barroso, 2001).

No final do século XX, tornou-se evidente a importância do ensino colectivo, tendo como intuito a escolarização imediata, a baixo custo, destinada para acolher um maior número de crianças, preparando-as para o mercado de trabalho. Com este tipo de ensino a escola foi vítima do seu próprio destino, com o aumento do número de alunos, da sua heterogeneidade, o prolongamento da escolaridade obrigatória e as crescentes expectativas criadas, quanto ao efeito da escola na obtenção de emprego e na mobilidade social, aliadas ainda à pressão do lema em que “a escola tudo ensina”, tornaram insustentável a manutenção das estruturas iniciais. Esta desagregação da escola pública é acompanhada pela própria decadência da burocracia, do modelo de organização e administração em que esta sempre se apoiou. Logo a reformulação necessária é simultaneamente pedagógica e organizacional. É à luz deste duplo movimento, no domínio do currículo e da gestão escolar.

A este respeito António Nóvoa (cit. Barroso, 2001:37) afirma que existe a necessidade de compreender o insucesso, que sempre marcou estas tentativas de reforma ao nível educacional, realçando a necessidade de adopção de uma perspectiva histórica, na procura das variantes e invariantes da organização escolar, incluindo a gramática escolar. Esta gramática designa todas as características organizacionais e estruturais, parte integrante da imagem do nosso ensino: “alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variáveis; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção

escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico (Nóvoa, cit. Barroso, 2001).

A naturalização desta gramática, isto é o facto de assumirmos como uma coisa natural e não como uma construção cultural, que deita por terra os esforços de mudança. Como é evidente, a explicação deste insucesso tem a ver com múltiplas causas e não pode ser generalizada a todas as situações ou contextos. Muitas têm sido as análises que, privilegiando uma abordagem política e sociológica das reformas, mostram as várias racionalidades subjacentes a estes processos de mudança, no quadro de uma evolução mais geral do papel do estado, da sociedade e da economia na educação. A partir de outros pontos de vista, é possível, igualmente, analisar estas reformas (o seu significado e os seus resultados) à luz do confronto entre diferentes lógicas e actores políticos, correntes pedagógicas ou estratégias de mudança. Contudo, poucas vezes se insiste num olhar interno e extensivo ao próprio objecto da reforma - a escola como organização e instituição, procurando, na longa duração da sua história, não o que mudou ou é suposto ter mudado, mas sim o que permanece, deliberadamente ou por “*esquecimento e impotência*” dos reformadores, ou, ainda, por “*resistência*” activa ou passiva dos reformados (Barroso, 2001: 75).

É este último olhar (necessariamente complementar de outras abordagens) que permite ver e perceber o papel desempenhado pela permanência do “*modelo de classes*” no processo de sucessivas reformas que não surtiram resultados, bem como a inadequação das estratégias que foram implementadas. Independentemente da diversidade dos seus princípios filosófico - pedagógicos e das características das suas propostas e práticas, o núcleo central das críticas ao modelo do ensino de classe reside, desde o início, no facto de ele não ter em conta as diferenças entre os alunos e de impor em primeiro lugar a organização em simultâneo aos interesses das crianças. Eis alguns exemplos, coincidentes no tempo com a própria criação e desenvolvimento desta modalidade de ensino e organização escolar (*Ibidem*).

Em Portugal a tentativa de introdução de mudanças estruturais na organização pedagógica das escolas, falharam os seus objectivos por nunca ter sido posto em causa,

globalmente, o princípio do ensino em classe. Na verdade, estas reformas mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mas mantiveram tudo o resto, acabando por ser bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original. Além das reformas não terem ido ao fundo das coisas (neste caso, o modelo de organização pedagógica e seus fundamentos), elas falharam devido a uma concepção normativa de mudança que não tinha em consideração a especificidade dos contextos, o carácter construído das situações educativas e a autonomia dos autores envolvidos (*Ibidem*).

Neste contexto de modelos de reforma em crise e insucesso de “grandes mudanças” estruturais impostas pela administração central à periferia, passou-se do mito da reforma, para a reforma de um mito (*Ibidem*).

A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. Verifica-se assim, um claro desfasamento entre a “*procura*” e a “*oferta*” escolares resultante da manutenção, nas actuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, previamente seleccionados, o que se traduz na existência, segundo Madureira Pinto (1997), de uma” contradição estrutural entre condições, socialmente diferenciadas, de acumulação de capital cultural e de lógicas, tendencialmente uniformizadoras, de difusão e certificação de saberes propriamente escolares”.

Esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para alunos, quer para professores, e pelo agravamento de conflitos e situações de ruptura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula. Podendo-se afirmar sem exclusividade que a crise na escola é acima de tudo, pedagógica e organizacional, se não nos esquecermos que, neste caso, a pedagogia e a organização são sobre determinadas pela interacção do meio educativo com o meio social mais geral e, evidentemente, com as opções políticas que regulam essa interacção. Entre essas sobredeterminações destacam-se as que decorrem do facto de, como assinala Rui Canário (2000) , a escola ter passado, durante este século, de um contexto de certezas (fábrica de cidadãos e preparação para a inserção na divisão do trabalho), para um contexto de promessas (de desenvolvimento,

de mobilidade social e de igualdade) e para um contexto de incertezas derivadas do malogro das promessas em que se apoiou a expansão da escola de massas.

É desejo unânime, pela educação alcançar mais desenvolvimento, maior qualidade de vida. Mas a relação entre a Educação e Desenvolvimento assenta hoje não apenas na adequação entre diplomas e necessidades do mercado de trabalho, mas no conceito de desenvolvimento humano que é desenvolvimento económico, social, cultural, desenvolvimento sustentado por uma educação de dimensão humana e personalista. Perante o paradigma da educação actual toda a sociedade tem que ser mobilizada para “um projecto social de mudança, num apelo ao desenvolvimento pessoal e colectivo que possa tornar possível a legitimação para a contribuição na construção de uma sociedade que possa ter autocontrolo, auto-regulação, uma sociedade educativa, uma sociedade do conhecimento (Learning Society)” (Ambrósio, 2001:7).

Nesta mudança confrontámo-nos, assim, com o novo paradigma da educação (*Ibidem*:8).

A criação de novos modelos de regulação social baseada em parcerias e daí a necessidade de uma educação para a cidadania, a criação de um modelo de economia de conhecimento intensivo, investindo-se mais imaterialmente no factor trabalho, de onde decorre a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, a consagração de direitos e deveres colectivos a par dos individuais, assumindo assim a diversidade cultural e por isso a necessidade de uma educação intercultural e de justiça, a reconstrução do tecido comunitário com base na subsidiariedade dos corpos intermédios da organização social, por isso a necessidade de uma educação para todos no sentido da coesão social, na reabilitação de um sistema ético comum regenerador dos valores, por isso a necessidade de uma educação centrada na pessoa e na dimensão humana da Educação.

Um dos pilares de desafio da educação do século XXI é a mudança na educação com todos os avanços para uma sociedade mais livre e mais racional. Um dos problemas centrais da sociedade do século XX era o do futuro das instituições democráticas modernas, e que a educação ocupava, entre estas, um lugar destacado Dewey (citado por Terrén, 2001). O mesmo autor baseava-se na ideia de que a educação era o método fundamental do progresso social, tendo uma concepção pragmática da educação moderna como sendo, essencialmente racional e democrática (*Ibidem*).

Esta democracia não se apresenta como um mero conteúdo curricular, a desenvolver num determinado programa de educação cívica, mas que deve constituir, antes a própria essência da educação racional, o estilo próprio da experiência escolar. Nesta perspectiva a educação oferece os conhecimentos e as competências necessários para formularem os seus próprios juízos de forma independente, e para com eles participarem na construção e gestão do seu projecto de vida, tanto na perspectiva individual como colectiva, conforme a filosofia educativa apresentada por Kant e Dewey (Terrén, 2001), tendo em conta a ênfase que dão à autonomia e ao diálogo racional uma educação, que possibilita e faculta um futuro, em que o destino das pessoas não fique ligado às condições da sua origem, nem aos padrões de interpretação estabelecidos. Para Burbules (1993), a actuação de maior importância a considerar o que é uma boa educação é, pois, o diálogo pedagogicamente orientado. Já Moses (1997) afirma que a autonomia é o seu valor supremo, não sendo compreendido independentemente do uso racional das faculdades, da utilização adequada à identidade própria.

Hannah Arendt (cit. Terrén, 2001: 14) há cinquenta anos atrás, considerava que a falta de trabalho “é um dos piores males possíveis na sociedade, considerando que se tratava de uma sociedade de inúteis. Hoje em dia é inegável que esse receio veio-se a confirmar. De facto ao longo dos anos os sociólogos vêm falando do fim da sociedade do trabalho, por considerarem que as transformações que a actividade económica vem sofrendo, nos nossos dias, não podem reduzir-se, apenas à perspectiva da quantidade de trabalho necessário”.

Por sua vez, Castel (*Ibibem*: 14), afirma que o trabalho terá sido convertido no grande integrador, pois os grandes atributos, uma vez que foram os atributos que se impuseram, definitivamente, como critério para situar as pessoas na vida.

De acordo com algumas investigações empíricas, o trabalho continua a manter uma centralidade implícita bastante difícil de negar (Grell; Terrén, cit. Terrén, 2001). A falta de emprego situa-se numa das principais preocupações dos jovens. Esta preocupação tem a sua origem na percepção de fenómenos bem presentes no quotidiano. O mercado de trabalho cada vez mais se torna um bem escasso, pois não

consegue fazer frente ao crescente número de pessoas habilitadas produzidas pelo sistema educativo.

Os jovens actualmente e no decorrer de pelo menos 10 anos atrás - conforme explica o autor citado - vêem-se perante uma antecipação da experiência do desemprego e do sub - desemprego, causando o pessimismo (embora não fatalista), face à possibilidade de encontrar em tempo razoável, um horizonte laborar de realização pessoal. Perante a percepção de um futuro marcado pela incerteza do mercado laboral, muitos jovens suspendem no presente a sua capacidade de elaborar projectos. O facto de se ter acusado, tantas vezes, o sistema educativo de boa parte da culpa da falta de trabalho (como se criar empregos fosse uma competência das escolas!) contribuiu para descrever a realidade de um público que se sente fracassado, existindo um descrédito na educação enquanto contrato, sabendo que uma das partes não cumpre o prometido (*Ibidem*). Esta sensação de frustração tem dois efeitos: o desânimo e a desmotivação.

Na verdade, a maioria dos jovens e pais muitas vezes pensam: “se não servir para alcançar um bom trabalho, para que serve então a educação? Até que ponto merece a pena o esforço?” (*Ibidem*: 17). “Embora a desmotivação pelo trabalho escolar nem sempre conduza ao fracasso ou ao abandono e que, conseqüentemente, nem sempre se encontre nela a explicação para estas situações, o certo é que a desmotivação pelo estudo desfavorece mais os que abandonam cedo o sistema educativo, pois é mais provável que tenham de estudar mais tarde, se quiserem escapar à exclusão ou mitigar a precariedade dos empregos que arranjam” (*Ibidem*: 17).

A desmotivação provoca a ausência de vontade para aprender no futuro, uma vez que a experiência escolar é caracterizada como uma experiência de trabalho inútil. Segundo Castel (*Ibidem*: 17), “ao afastar cada vez mais as pessoas do âmbito relacional do trabalho, o desânimo e a desmotivação traçam as trajectórias individuais para a desvinculação social, isto é, para a inexistência social a que as leva a desqualificação da sua cidadania”.

O desânimo e a desmotivação já se vem notando na vida educativa há alguns anos, sobretudo nos países em que, devido a uma combinação de tendências demográficas e medidas políticas, se prolongou a escolaridade até aos 18 anos e se continuou a verificar um aumento de estudantes universitários. Deste modo, observa-se

que cada vez mais há mais indivíduos a estudar, e mais gente a estudar mais tempo. Face à heterogeneidade dos novos grupos incorporados no sistema educativo, a educação tem um desafio, denominado como eixo central do trabalho escolar, sendo a necessidade de reformular o significado do trabalho na nossa vida em consonância com o sentido de modificar o trabalho escolar, tornando-o, como algo gratificante em si mesmo, e não em função das suas vantagens extrínsecas. Esta forma de superar o desafio da desmotivação mostra claramente, uma revisão da própria ideia de aprendizagem. Tendo em consideração, que o objectivo da educação obrigatória, abrangendo a generalidade da população, não é, apenas, a preparação para prosseguir estudos numa transição formal para outra etapa educativa, mas também a preparação para a transição para a vida activa, com tudo o que esta implica (sobretudo quando não é possível que essa actividade coincida com a laboral).

A implicação dos alunos no processo de aprendizagem poderá ser um bom caminho para insuflar uma maior dose de interesse e motivação nas rotinas da burocracia escolar. A urgência de aplicação de estratégias deve ir mais além do que uma simples selecção curricular de conteúdos considerados mais significativos, por serem mais próximos. Trata-se sobretudo, de desenvolver estilos de ensino mais participativos, mais activos e baseados na negociação, do que no simples principio da autoridade assimétrica; e estilos de gestão, tanto da própria trajectória educativa (acentuando a importância de funções como a tutoria e a orientação, funções que hoje em dia, apesar de existir uma evolução gradual, continuam a ser ainda quase desconhecidas para boa parte dos professores), como da vida da instituição educativa (implicando os alunos, por exemplo, nas sanções, na avaliação e na organização das actividades). Trata-se de procedimentos que favorecem as qualidades comunicativas, a capacidade de iniciativa e as competências relacionais; potenciam, portanto, a integração através da compreensão activa do meio envolvente, e contrariam a tendência para a desvinculação social. O trabalho escolar tende, então a ser o mais afastado possível da iniciativa criativa e a considerar a avaliação não um meio mas um fim. Na melhor das hipóteses, grande parte do futuro destes jovens passará pela flexibilidade adaptativa e pelo auto – emprego, que exigem competências desvalorizadas no trabalho escolar tradicional que é, contudo, em grande parte, o trabalho das massas operárias ligadas à indústria (referente a competências e não qualificações).

A dificuldade que o desafio de redefinir o trabalho escolar contém em si é a exigência da transição de um modelo clássico de trabalho, baseado em rotinas não questionadas e em horizontes pré – estabelecidos, para outro, baseado numa organização criativa e participativa e, sobretudo, numa nova experiência do tempo, mais aberta à flexibilidade e à descontinuidade. Esta mudança na cultura do trabalho escolar implica, também, a passagem de um modelo estática de objectivos formativos, para um modelo dinâmico, centrado já não na preparação para postos, mas para processos. Estas mudanças são indispensáveis se não vierem acompanhadas por um conjunto de atitudes participativas que rompem com muitos moldes e inércias da vida burocrática. O que nos conduz, directamente, ao segundo desafio colocado pela condição pós – moderna ao projecto de uma educação racional e democrática. Assim como a redefinição do trabalho escolar aponta, sobretudo, para o âmbito da aprendizagem na aula, este segundo desafio tem mais a ver com a vida das instituições escolares e da comunidade como cenários micro políticos.

Segundo Benjamin Barber (1998), uma democracia saudável é inseparável de uma forte sociedade civil, e uma sociedade civil cheia de vigor é uma sociedade de indivíduos activos em múltiplos espaços de participação. Para Tenzer (1992), a sociedade do século XXI, pode considerar-se como uma “sociedade despolitizada”, impondo-se num momento em que a crise do trabalho é um facto, caracterizando-se, por duas tendências: o desenvolvimento de um sentimento de inutilidade em relação à política, e o desaparecimento de um sentimento de comunidade como espaço de discussão em torno de uma tarefa comum. Esta posição é abordada por Durkheim ou Parsons (cit. Terrén, 2001: 20-22) com a sustentavam que a vida escolar acabava por ser uma reprodução, em pequena escala da vida social.

A escola actual encontra-se numa constante mutação, está em reconstrução de uma escola urgente em que toda a estrutura se altera. O acelerado das profundas mudanças sociais, culturais, económicas, laborais, científicas e tecnológicas que a nossa actual sociedade está a viver leva a uma constante reconfiguração que afectam de uma forma inevitável o mundo educativo. “ Educar hoje exige adaptação cultural e social ao ritmo da mudança, numa velocidade considerável, com novas chaves de concepções culturais, de produção, de relações sociais, económicas e industriais” (Fernández Tejada, 2002: 30).

1.2. A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

A escola é o pilar de uma geração e o alicerce de uma nação, é o horizonte de todas as concepções, políticas, filosóficas. É na escola que toda a sociedade se desenvolve, evolui e toda a humanidade se forma.

As políticas educativas não podem deixar de se sentirem questionadas por três grandes desafios: Recomeçar, renovar-se e ser reinventada. O cerne da problemática do séc. XXI, apesar de não serem novas é tensões, que se sobrepõem à mudança, impondo-se entre o espiritual e o material, cabendo à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo.

A tensão entre o global e o local. Tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem esquecer as suas raízes e participando, activamente, na vida do seu país e das comunidades base.

A tensão entre o universal e o singular: a mundialização da cultura vai-se realizando progressivamente mas parcialmente. Cada um escolhe o seu destino e realiza todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura, ameaçada contudo pela evolução em curso.

A tensão entre tradição e modernidade. Adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialéctica com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico.

A tensão entre soluções a curto e longo prazo, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efémero e do instantâneo, num contexto cujo objectivo é construir o máximo de informação e emoções efémeras, levando a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. Existindo a necessidade de resposta com uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar, o que se aplica à educação actual.

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. A pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a

missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Sendo necessário actualização do conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula a cooperação que reforça e a solidariedade que une.

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos, e as capacidades de assimilação por parte do homem. Nesta perspectiva é fundamental o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levam a conhecer melhor e preservar o meio natural. Sendo necessário preservar os elementos essenciais duma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiencia e da construção duma cultura pessoal (Delors, 2001: 14-15).

Face a toda evolução vertiginosa cabe à educação pensar e construir um destino comum. Na perspectiva do parto doloroso duma sociedade à escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal (*Ibidem*).

A postura organizacional varia de escola para escola, segundo contextos diversificados, variáveis conforme as necessidades que lhes são afectos atendendo à diversidade social, económica e cultural. A necessidade de resposta imposta à escola, na construção de um novo espírito da escola, uma escola aberta, adequada à especificidade do seu contexto, na qual a renovação pedagógica aparece intimamente associada à reestruturação da gestão, o que explica que muitas das reformas actualmente em curso, em Portugal como em muitos outros países. A auto - reestruturação da escola, adaptada às características do seu público e em função das características de auto-aprendizagem da própria organização, inscritas num processo mais vasto de reconceptualização da escola como espaço público de decisão colectiva. Neste sentido a mudança da escola tem de ser, simultaneamente, política, cultural, pedagógica e de gestão. A dimensão da mudança pode ser sistematizada no seguinte quadro proposto por Barroso (2001: 89):

| |
|--|
| POLÍTICA |
| - De uma lógica estática/ A uma lógica comunitária. |
| - De uma lógica de dependência/ A uma lógica de autonomia |
| - Da escola como objecto técnico/À escola como lugar político |
| CULTURAL |
| - De uma cultura de subordinação/A uma cultura de implicação. |
| - De uma cultura de isolamento/A uma cultura de parceria |
| - De uma cultura de homogeneidade/ A uma cultura de diversidade |
| PEDAGÓGICA |
| - Do ensinar a muitos como se fosse a um só/ Ao ensinar a todos como sendo cada um |
| - Do império dos programas/ À flexibilidade dos currículos |
| - Da escola de ensinar/ À escola de aprender |
| GESTÃO |
| - De uma gestão pela estrutura/ A uma gestão pela cultura |
| - De uma gestão pelas normas/ A uma gestão por objectivos |

Tabela 1 : Dimensão da Mudança, proposto por Barroso (Ibidem).

A escola com estas mudanças absorvem um novo “espírito” obtém condições para que não se alterem só as suas estruturas, mas também a sua cultura e possam conciliar professores, pais e alunos em toda a sua organização. Podemos então falar que

nesta nova estrutura há uma reconciliação fulcral “para que uns e outros sintam interesse e vantagens em participar na reconstrução da escola, tornando-a um lugar de vida, uma “cité política”(Ballion, 1998) e por projectos (Boltanski e Chiapello, 1999), em torno da busca de um compromisso local, para a definição do bem comum educativo que a escola deve realizar” (Barroso, 2001: 89).

Portugal nos últimos cem anos, viu a importância da escola, e da sua função educativa, expandir-se, acompanhando as necessidades instrumentais de produção social, expressas curricularmente nos saberes úteis (ler, escrever e contar), elementos ainda hoje privilegiados nas práticas escolares no 1º ciclo do ensino básico e decisivos para o prosseguimento dos estudos. Os valores que a escola elege reflectem a dificuldade em corresponder aos requisitos das mudanças sociais. Estruturalmente, assiste-se ao início de uma transformação basilar, correspondente com valores sociais da democracia e da cidadania, e à pressão de grupos organizados, com interesses e objectivos por vezes diversos e possuidores de uma cultura escolar e organizacional, que tendem a exercer também uma função de controlo dos seus efeitos. Em consequência, as mudanças exigem uma nova cultura, impondo-se uma lógica de normalização, buscando, pela via da negociação, a conformidade com a multiplicidade que hoje a constitui: poder central, autarquias, serviços de orientação, apoio escolar e social, empresas de serviços, instituições educativas de complemento escolar, técnicos das mais diversas áreas de proveniência, pais e suas organizações, cruzam-se constantemente nos espaços da escola actual (Santos, s/d).

Desta forma se lhe refere Tiago de Abreu (cit. Santos, s/d): « gostaria de sublinhar em primeiro lugar as transformações que se perspectivam sob a designação geral de apelo à iniciativa local e salienta a novidade da incorporação no universo - escola de um conjunto de actores diferenciados ». Como sublinha ainda o mesmo autor (cit. Santos, s/d), «esta colaboração e esta ruptura representam uma ruptura decisiva tanto com a escola - repartição como com a escola- domínio exclusivo dos professores».

Não obstante, e na realidade, a escola continua a ser gerida por professores que são fundamentalmente, melhor ou pior, preparados para ensinar e que, pouco a pouco, vão integrando os saberes necessários à função social da escola. Se a crise da escola tem sido marcada por algum imobilismo, fruto também da simplicidade e constância dos

processos que tem utilizado, actualmente são a grande dinâmica e complexidade que parecem difíceis de incorporar, comprometendo as aprendizagens dos alunos. Neste plano, a descentralização burocrática e administrativa e a emergência de novos decisores, de forma mais ou menos explícita, têm como contraponto a responsabilização dos vários actores para com a realidade social que integram, e que, cada vez mais, vão percebendo poder construir. Lentamente, são introduzidas nos currículos experiências de aprendizagem mais efectivas, à medida que os valores se vão definindo e clarificando através do conhecimento, tornando-se entidade simbólica transmissível, capital socialmente útil, porque necessário. A escola e os professores vão-se apropriando do seu sentido e formatando-o nos saberes escolares, naquilo que constitui um "processo de legitimação" (Chazel, cit. Santos, s/d).

A sociedade de hoje vê-se envolvida por teorias onde as palavras exclusão, diversidade, absentismo, abandono e multiculturalismo são uma constante e uma realidade incontestável.

1.3. ESCOLA PARA TODOS – ESCOLA INCLUSIVA

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Paulo Freire

A escola inclusiva é um espaço que acolhe as diferenças, que auxilia as pessoas com necessidades especiais, integrando-a no meio, ajudando-a a aceitar algumas limitações permanentes e encontrar respostas por diversas vias, outras formas de se conhecer, valorizar e enfrentar o mundo. Como nos diz Freud: « Precisamos de rever a nossa necessidade de desejar o mundo conforme a nossa imagem, mas respeita-lo numa perspectiva, aquela que respeita o outro, o não - eu, o diferente de mim, aquela que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de ideias e crenças » (cit. Almeida, 2005: 19).

A escola inclusiva é entendida como um processo social, onde o processo educativo incluiu todos, numa perspectiva de escola qualidade, onde todos são abrangidos e todos tem lugar, numa intersecções de afectos, áreas, valores, conceitos, saberes e pessoas. O alvo principal da escola inclusiva é a integração na comunidade da criança com Necessidades Educativas Especiais, fazendo com que a escola actue de

forma adequada, possibilitando a socialização, a humanização e o respeito a singularidades de estilos e capacidades de aprendizagem (*Ibidem*: 7).

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma originou sobre a escola, que rejeita uma grande parte dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de risco, mas ajudou a desenvolver o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva (Sanches e Teodoro, 2006). O mesmo autor referindo, Ainscow e Ferreira, profere que a escola Inclusiva teve a sua origem a preocupação pela pessoa, pelos direitos que lhes são próprios, na democracia, na igualdade e na justiça. Com o objectivo central de combater a exclusão social e valorização da diversidade humana.

A educação inclusiva não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objecto que está a ser delineado, o ser humano. “A prática da inclusão vem da década de 80, porém consolidada nos anos 90, segue o modelo social da deficiência, segundo, programas, serviços, ambientes físicos, etc.) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade, portanto estamos a falar de uma sociedade de direitos para todos”⁶.

A educação inclusiva leva todos os seus naturais intervenientes, políticos, professores, alunos e familiares a adoptar “um novo olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos diferentes contextos de co-habitação. “Este novo olhar sobre a diversidade humana, desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos” (Hegarty, cit. Sanches e Teodoro 2007: 106) que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), o qual se pretende colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

⁶ Conforme Constituição da Republica art.71º, 72º e 73. Retirado a 10 Outubro 2010 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Portugal/SistemaPolitico/Constituicao/Pages/constituicao_p08.aspx

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. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12) (*Ibidem*).

Face ao fenómeno da educação inclusiva, todo o sistema de ensino sofreu uma evolução cultural ocidental, na medida em que tem que atender, a todos os alunos, defendendo-se que nenhuma criança deve ser separada das outras, por apresentar alguma diferença ou necessidades especiais. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeitando a diversidade humana e cultural.

O ser humano é por natureza sociável e precisa de crescer e fazer-se homem no social, através da cultura, na relação com outro ser humano. É um ser social ambíguo, que não vive isoladamente.

Inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinónimo para a integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial. Apesar de algumas controvérsias quanto ao seu significado, existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição. Há um consenso que a inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recurso existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania (Almeida, 2005).

No último decénio este ideal foi profundamente difundido, questionado e debatido, pretendendo fundamentalmente que nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula - enquanto espaços educativos - sejam criados, gerados e geridos, recursos, condições e estratégias susceptíveis de dar uma resposta apropriada a todos os alunos,

com ênfase particular nos alunos com necessidades educativas Especiais (Serrano, 2005: 1).

1.3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERNACIONAL

Em meados do séc. XX aparece uma resposta mais ampla no âmbito da educação relacionada com problemas educacionais de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem e deficiências na sociedade

Atendendo a motivos morais, sociais, políticos, económicos, científicos e legais surgem a base para uma proposta de unificação do ensino, acabando assim com a separação do ensino especial, constituído paralelamente como um sistema à parte do ensino geral.

A partir de 1960, o movimento pelos direitos do homem intensificaram-se, existindo uma consciencialização e sensibilização da sociedade em geral, sobre a segregação e marginalização de grupos com status minoritários. Alicerçando-se assim uma base moral para a proposta de integração escolar, reivindicando de que todas as crianças têm o direito a uma educação igualitária. Aliado a todos estes factos também à que referir, que o facto de existir uma ideologia de integração, também existiria benefícios económicos, uma vez que os custos na educação eram reduzidos.

O princípio de normalização teve a sua origem nos países Escandinavos com Bank Mickkelsen e Nirge (cit. Mendes, 2006), tendo o princípio da ideia base em que todas as crianças com deficiência tinham os mesmos direitos de experimentar o estilo de vida padrão normal na sua cultura e que a todos deveria ser oferecido oportunidades iguais de participação em todas as actividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Este princípio foi amplamente difundido nos países da Europa e América do Norte, assim consequentemente implicações desses princípios foram influenciados pelos de Wolfensberges (*Ibidem*), que operacionalizou o conceito de “ Normalização dos estilos de vida” para a “ Normalização de Serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados Normais.

O que fundamentou o desenvolvimento de vários tipos de acções que facilitam a integração dessa população da comunidade com a finalidade de usar meios normativos para promover e /ou manter características experiências e comportamentos pessoais o mais normal possível. Esta definição focaliza acção em dois aspectos: Primeiro que se pretende (comportamento, experiência, características) e que meios são usados.

1.3.2. E.U.A (Estados Unidos da América)

Em 1977 os Estados Unidos da América assegurou a educação pública, apropriada para todos os deficientes, instituindo oficialmente, no âmbito nacional, o processo de “mainstreaming”⁷. Esta legislação foi a base jurídica que define a colocação de indivíduos com deficiência em alternativas, nomeadamente restritivas e que consequentemente incentivava a implementação gradual de serviços educacionais na comunidade. Segundo este processo deveriam ser atendidos os seguintes critérios: preferência com o mínimo de restrições; oferta de serviços regulares coordenados; e, promoção de situações escolares que favorecem a convivência com grupos sociais de idade equivalente (Kirk e Gallagher, cit. Mendes, 2006).

Nos **Estados Unidos da América**, aparece o movimento REI “ Regular Education Initiative”, cujo objectivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Os trabalhos dos seus principais expoentes Stainback e Stainback, Reynolds, Wang e Walberg (cit. Sánchez, 2005: 8) delineavam a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial., aparecendo assim pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos (*Ibidem*).

⁷ Soares (2006: 7) diz que “de acordo com esse novo paradigma, ao cidadão deficiente é reconhecido o direito de estar na sociedade, por meio da implementação das políticas de integração escolar e laboral”.

O REI “Regular Education Initiative” inicia uma luta pela reestruturação da educação especial, pelo desaparecimento da educação compensatória e pela recuperação em que tantos alunos estavam imersos simplesmente por pertencerem a um grupo étnico minoritário Garcia Pastor (*Ibidem*). A proposta deste movimento é clara: todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados no ensino regular e receber uma educação eficaz. No final dos anos 80 e princípios de 90 o movimento “REI” defende a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos. Aparece, como continuação desse movimento no contexto Americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, o movimento da inclusão.

1.3.3. EUROPA

No **Reino Unido** segundo Warnok Report 1979 e ainda na **Suécia** (Solder, cit. Mendes, 2006), também indicaram possíveis soluções o que indica que desde o movimento existiram restrições ao uso mais ampliado do conceito de normalização, no sentido de evitar a colocação de todos e de qualquer aluno na classe comum da escola regularmente da integração escolar. Todos os modelos apresentados pressupõem a existência de serviços e que a inserção na escola comum e mais especificamente na classe comum um atendimento as necessidades atendido a diferentes níveis de integração. Assim a integração pode ser entendida como uma questão de tudo ou nada sendo um processo de vários níveis, através dos quais o sistema educacional pondera os meios mais adequados, para atender as necessidades dos alunos. O mais indicado será o que melhor favorece o desenvolvimento do aluno em determinado momento ou contexto. Assim mais uma vez se salienta a importância das pessoas com deficiência serem integradas no convívio social.

Desde meados dos anos 80 e princípios dos anos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais (*Ibidem*).

Os sistemas de ensino imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência de deficit do aluno, evitando o surgimento de questões que ponham em causa as suas acções perante os fracassos na educação de determinados alunos. Propondo um novo delineamento do conceito de necessidades educativas especiais e a necessidade de mudança de paradigma. Assim também, reconhecem que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas (Ainscow, Hopkins, cit. Sánchez, 2005).

Segundo Ainscow (2009) , é importante lembrar que não há uma perspectiva de inclusão em um único país ou escola. Após a análise de tendências internacionais quanto às opiniões nesta área de pensamento, são apresentadas cinco formas de conceituar inclusão (*Ibidem*: 14):

- **Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial**

A existência da conjectura comum de que inclusão é especialmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, ignorando formas de participação. A exclusão da noção de necessidades educativas especiais na avaliação no índice de inclusão nas escolas. E na definição de dificuldades educacionais (Booth, Ainscow, cit. Ainscow, 2009).

A resposta à diversidade, por parte da escola, incluindo a substituição da de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela de barreiras de aprendizado e participação, ou apoio nas diversas actividades. Esta troca complementa as ideias de outros, como Susan Hart em seu pensamento inovador (Hart, cit. Ainscow, 2009).

- **Inclusão como resposta a exclusões disciplinares**

A inclusão geralmente é associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, em muitos países, a sua relação com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil. Afirmou-se que a exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola (Booth, cit. Ainscow, 2009). Mesmo como um simples cálculo, os números da exclusão disciplinar formal significam pouco quando separados dos números das exclusões disciplinares informais, por exemplo, mandar crianças para casa no período da tarde, taxa de “cabular aula” e a categorização de estudantes como pessoas com dificuldades emocionais e comportamentais. Nesse sentido, a exclusão informal, em idade escolar, de meninas que engravidam e que podem ser desencorajadas a continuar a frequentar a escola, continua a distorcer as percepções da composição de género nos números oficiais de exclusão em alguns países. Ao mesmo tempo, há a dificuldade educacional vista como necessidade educacional especial permanece como a perspectiva dominante na maioria dos países (Mittler, cit. Ainscow, 2009). Esta concepção absorve as dificuldades que surgem na educação, em função de uma grande variedade de razões, adornadas pela necessidade individual.

- **Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão**

Esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. Embora comum, a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa de seu comportamento. Parece indicar que pode haver alguns processos comuns que ligam as diferentes formas de exclusão experimentadas por, crianças com deficiências, crianças que foram excluídas de suas escolas por razões disciplinares e pessoas que vivem em comunidades pobres. Deste modo, parece haver um convite para explorar a natureza desses processos e das suas origens em estruturas sociais (Ainscow, 2009).

- **Inclusão como forma de promover escola para todos**

A escola regular aberta a todos é uma das ideias fundamentais da inclusão ou “escola compreensiva”, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela. No Reino Unido, por exemplo, o termo escola compreensiva é geralmente usado no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que colocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes. O movimento escolar compreensivo na **Inglaterra**, assim como a tradição Folkeskole na **Dinamarca**, a tradição da escola comum nos **Estados Unidos** e o sistema educacional obrigatório unificado em **Portugal**, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capazes de servir uma comunidade socialmente diversificada.

Na **Noruega**, por exemplo, a ideia da escola para todos tinha a ver tanto com a criação de uma identidade norueguesa independente e singular, quanto com a participação de pessoas em comunidades diversificadas. Dessa forma, na Noruega, embora a forte ênfase na educação para comunidades locais facilitasse o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, esta ênfase não foi seguida de um movimento igualmente forte de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Em outros países, houve destaque para a assimilação daqueles estudantes percebidos como diferentes dentro da homogeneidade da normalidade, em vez da transformação pela diversidade (Ainscow, 2009).

- **Inclusão como Educação para Todos**

Em 1990 apareceu o movimento Educação para Todos (EPT) em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo.

Ganhou importância através de duas grandes conferências internacionais realizadas em Jomtien, em 1990, e Dacar, em 2000 (*Ibidem*). Enquanto muitas pessoas desse movimento parecem identificar a educação com a instrução, refletir sobre a educação em algumas das regiões mais pobres do mundo oferece a oportunidade de repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades. Pessoas com deficiências e seus aliados ficaram preocupados com a

forma com a qual pareciam estar sendo preteridos na ordem de prioridades de participação na Declaração da Educação para Todos (*Ibidem*). Apesar do progresso, chamou a atenção para as possibilidades dum sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, o que veio a acontecer na Declaração de Salamanca (*Ibidem*).

- **Inclusão como uma abordagem de princípios à educação**

Estas cinco formas de pensar a inclusão, indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes em contextos diferentes. Estas abordagens foram feitas em escolas inglesas que tentavam desenvolver práticas inclusivas num contexto dirigido centralmente para um padrão requerido pelo governo. Embora a exploração detalhada daquilo que a inclusão significasse para culturas, políticas e práticas de uma escola tivesse sido demonstrada no material Índice para Inclusão (Booth, Ainscow, cit. Ainscow, 2009). Foram detectadas barreiras para a aprendizagem, para a participação, assim como recursos para apoiar, estes só podem ser descobertos com prioridades dentro de uma escola em particular. Isto implica que a nossa atenção deva ser, dar menos atenção ao modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais atenção à maneira como a inclusão deve ser desenvolvida em escolas (Ainscow, 2009: 14-18).

1.3.4. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E INCLUSÃO

A educação inclusiva assume um carácter internacional, destacando-se os trabalhos de vários organismos internacionais, a **Unicef e a Unesco**, em "prol" de que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar. Isto pode ser comprovado na série de acções e reuniões internacionais que têm sido convocadas para conseguir chamar a atenção do mundo a este respeito Arnaiz e Ortiz (cit. Sánchez, 2005: 9), destacando a **Convenção dos Direitos da Criança** realizada em Nova York em 1989; a **Conferência Mundial de Educação para Todos**, na Tailândia em 1990; a Conferencia Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais", desenvolvida em Salamanca (**Espanha**, 1994; e ainda "**Fórum Consultivo Internacional**", para a **Educação para Todos**". Destacando a Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o Mundo. Na qual ficou estabelecido um plano de acção cujo principio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher todas

as crianças, independentemente da sua condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Após a Declaração de Salamanca ocorrida em **Espanha**, as escolas tem o desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas tem deficiências graves. Além disso pretende-se que as escolas sejam comunidades que atendem a todos, já que as diferenças humanas são naturais, existem, havendo porém a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança. Proclamando que todas as crianças têm direito à educação e deve ser fornecida a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; Cada criança tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferenças características e necessidades; As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

A **Organização das Nações Unidas (ONU)**, ao longo dos anos tem mantido a posição em defesa dos mais desfavorecidos. Isto tem contribuído notavelmente para o reconhecimento dos direitos humanos e dos princípios de igualdade e equidade. Uma das posições mais notáveis nos últimos tempos foi eleger o ano de 1996 como Ano Internacional contra a Exclusão, decisão tomada na Conferencia dos Direitos da Criança no século XXI, realizada neste mesmo ano em Salamanca. Delors (1996), realça que a educação deve chegar a todos, determinando dois objectivos essenciais: 1º transmitir um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos; 2º definir orientações que podem ser desenvolvidas em projectos de desenvolvimento individual e colectivo.

Assim estabelece quatro pilares básicos para a educação:

Aprender a conhecer, adquirindo instrumentos que requer para a compreensão do que nos cerca. Combinando o conhecimento de uma cultura suficientemente ampla, com algo mais objectivo, concreto referido a uma determinada matéria. Ajudar cada pessoa a aprender e compreender o mundo que a cerca, para viver com dignidade, desenvolver as suas capacidades profissionais e comunicar-se com os outros.

Aprender a aprender, exercitando a sua atenção, a memória e o pensamento, aproveitando as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida.

Aprender a fazer, directamente ligado a aprender a conhecer e refere-se à possibilidade de influir sobre o próprio meio. Como ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos adaptando-os a um mercado de trabalho que, por diferentes circunstâncias, é bastante imprevisível. Portanto, é preciso formar as pessoas para trabalhar em equipa em uma variada gama de situações. Sendo também necessário ensinar “ o fazer ” nos diferentes marcos sociais em geral e do trabalho. Este princípio pretende que o aluno tenha a possibilidade de desenvolver a suas capacidades de comunicar e trabalhar com os demais, afrontando e solucionando os conflitos que possam surgir.

Aprender a viver juntos, um dos principais objectivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as actividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Assim, luta contra a exclusão por meio de traçados que favorecem o contacto e a comunicação entre os membros de grupos diferentes, em contexto de igualdade, pelo descobrimento gradual do outro e do desenvolvimento de projectos de trabalho em comum.

Aprender a Ser, implica dotar cada pessoa de meios e pontos de referência intelectuais permanentes, que lhes permita compreender o mundo que a cerca e a comportar-se como um elemento responsável e justo. Quer dizer, conferir a cada pessoa liberdade de pensamento, de juízo, de sentimentos e de imaginação para desenvolver em plenitude estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, e a trabalhar com responsabilidade individual (*Ibidem*).

Segundo os autores (Booth e Ainscow; Jan Pije, Meijer e Hegarty; Udistsky, cit. Sánchez 2005) a educação inclusiva deve ser compreendida como uma procura de atender ao aluno no sistema educacional, diagnosticar dificuldades de aprendizagem e como um meio de assegurar que os alunos, com alguma deficiência, e como uma defensora de direitos iguais para todos. Não visa somente a sua aplicação a alunos com

problemas e necessidades especiais, mas de uma participação colectiva, rumo a uma mudança realista, adequada e eficaz.

Na opinião de Booth (cit. Sánchez, 2005), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Existindo uma afinidade entre os dois, com os processos de inclusão e o carácter do processo. Portanto, a educação inclusiva propõe-se aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a redução da exclusão escolar e social, o que pode ser comprovado nas seguintes definições apresentadas por Sánchez (2005: 12):

“(..). É o meio mais efectivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo - efectividade de todo o sistema educativo (UNESCO, declaração de Salamanca 1994, XI)”;

“O acesso de estudantes aos mesmos colégios e escolas que os vizinhos e irmãos, pertencer às classes de educação geral com companheiros de uma idade apropriada, a existência de alguns objectivos de aprendizagem individualizados e relevantes, e do apoio necessário para aprender (York, 1994: 3)”;

“(..). É uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se incluídos (Patterson 1995,: 5)”;

“ É uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma acção nem um conjunto de acções. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos (Arnaiz 1996: 27-28)”;

“ Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto à capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem (Armstrong 1999: 76)”;

“ É uma forma melhor de viver. É o oposto da segregação e de todo o tipo de separação. A inclusão determina aonde vivemos, recebemos educação, trabalhamos e nos divertimos. Tem que ver com a mudança de nossos corações e valores (Forest & Pearpoint, 1992)”.

“Processo de incremento da participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades de suas escolas locais e da redução da sua exclusão dos mesmos, sem esquecer que a educação abarca muitos processos que se desenvolvem fora das escolas (...) Processo sem fim, em vez de um simples contínuo dentro da educação geral Ainscow (2001: 293 –294)”.

“É o modo de avançar. Dyson, (2001: 146)”.

Após todo o exposto, depreende-se que a educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem o êxito. O que nos leva a pensar na heterogeneidade do aluno como uma situação normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo, que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudes como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos com uma aprendizagem significativa centrada na criança passando de uma educação segregada para um sistema inclusivo, existindo uma transformação na sociedade, um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolha a diversidade como algo natural (Mir, cit. Sánchez, 2005).

Com a crença de que é possível identificar um conjunto de características organizativas que tendem a fazer as escolas mais ou menos inclusivas *surgem modelos caracterizados por diversos e importantes autores, que partem do pressuposto*, que a escola actual é de todos e para todos, tem que ser flexível, segundo os seus contextos, tem que ser alvo de aplicação de meios próprios e de todos os instrumentos pedagógicos para que consiga atender a factores pessoais, atendendo às diferenças inatas de cada aluno (Sánchez, 2005).

Hoje mais do que tudo a escola não se faz, a escola vai-se fazendo. Neste sentido podemos afirmar, que a escola, não se faz por políticas experimentais, nem tão pouco por teorias ricas em estratégias e factores, a escola constrói-se por todas as

intervenções pessoais de intervenientes empenhados e ávidos de concretização de sucessos e práticas reais que levam os alunos à motivação, ao empenho e ao interesse pelo aprender a ser e saber estar numa sociedade de todos e para todos.

A Escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais (Declaração de Salamanca, 1994: 37).

É urgente uma abertura, espaço e boa vontade de procurar caminhos que levem a orientações reais cujo sucesso é uma constante. Cabe a cada instituição/escola procurar a melhor estrutura pedagógica para a escola que existe em cada horizonte.

O termo escola inclusiva e educação inclusiva, têm entrado a medo nos vários articulados legislativos após Salamanca (1994). Neste projecto de Decreto – Lei a sua presença poderemos dizer que é omissa, uma vez que apenas no artigo 2º, onde se faz referencia à “inclusão educativa e social”. Centrar a intervenção educativa no grupo/turma e na escola, em vez de a centrar no défice do aluno é o caminho para a escola e a educação inclusiva, numa perspectiva de educação para todos e com todos, como preconizam os vários documentos internacionais que têm vindo a ser produzidos, como sejam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990 (UNESCO, 1998)⁸, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994)⁹. Onde se situam os direitos das crianças e dos jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referencia à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)¹⁰, à Convenção relativa aos Direitos da

⁸ Retirado a 10 Fevereiro 2010 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

⁹ Retirado a 10 Fevereiro 2010 em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

¹⁰ Retirado a 10 Fevereiro 2010 em: <http://www.aprendereuropa.pt/document/DeclUnivDH.pdf>

Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993). Destacam-se, ainda a Carta do Luxemburgo (1996) com a proclamação europeia do princípio da não – discriminação, consagrada também no artigo 13 do Tratado de Amesterdão (1997), o Enquadramento de Acção de Dakar (2000), cujo objectivo principal é atingir a Educação para Todos até ao ano 2015, a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «Não discriminação mais Acção positiva fazem a Inclusão social» e a Flagship de Educação para Todos (2004) – o direito à educação para as pessoas em situação de deficiência: o caminho para a inclusão.

Actualmente em todos os países a inclusão é um facto, um desafio a concretizar. É um envolvimento a nível mundial, expresso e sentido em 2005, em Glasgow, no Inclusive and Supportive Education Congress «Inclusion: Celebrating Diversity?», onde estiveram representantes dos diferentes continentes.

Muitos caminhos são possíveis para quem procura soluções para a educação actual, repleta de desigualdades e heterogeneidade. Qualquer mudança implica dificuldades, o que implica a boa sustentação das mesmas. A educação inclusiva implica grandes mudanças e como é óbvio, qualquer mudança é difícil, o que se exige uma boa fundamentação. A escola inclusiva obriga a mudanças a nível jurídico legislativo, a nível da organização e da gestão da escola, a nível dos professores, do currículo e dos modelos de apoio aos alunos (Costa, Ainscow, Porter e Wang, cit. Sanches, 2007), existindo a necessidade de as escolas serem apoiadas com uma legislação que configure os novos princípios e consequentes práticas educativas.

O conceito de escola inclusiva, pode ser entendido ou ser interpretado como uma superação do conceito de integração. A origem deste conceito é encontrada nos Estados Unidos, em 1975, conhecida por Lei pública 94-142 Education for Handicapped Children Act), com a expressão “ ambiente menos restritivo” que defende uma educação gratuita, num ambiente o menos segregado possível. Esta lei proporcionou uma mudança radical na educação de crianças com necessidades educativas especiais, pois deu um realce especial na educação para integração, no desenvolvimento de programas individualizados na elaboração de programas e serviços – inclusive os de

orientação vocacional, na mobilização e participação dos pais e familiares, na avaliação não discriminatória, na defesa dos direitos dos incapacitados e na capacidade profissional dos educadores, para permitir uma mudança significativa em relação à educação e integração das crianças com menos capacidades.

A Lei pública contemplou sete critérios fundamentais a ter em conta na organização da Educação Especial, conforme está implícito na Enciclopédia Geral da Educação/Educação Especial, como nos refere Medeiros (2009: 31-32):

1º. As escolas devem tomar as medidas oportunas para identificar e localizar cada criança classificada como portadora de deficiência que não esteja a receber a adequada educação pública.

2º. Estas crianças devem ter uma educação pública livre e adequada, dependendo da gravidade da sua insuficiência.

3º. Devem conceber-se programas e serviços para satisfazer as necessidades destas crianças.

4º. Este tipo de alunos deve ser educado juntamente com os outros até ao nível que se considerar adequado e viável, tendo em conta as suas necessidades.

5º. Devem adoptar-se procedimentos de avaliação adequados para garantir a sua conveniente identificação e situação.

6º Devem estabelecer-se procedimentos para salvaguardar os direitos dos pais quanto à sua influência nas decisões que se referem às avaliações e actuações sobre a situação dos seus filhos.

7º As escolas devem conceder aos alunos as ajudas necessárias suplementares necessárias para permitir que beneficiem da educação pública.

León Guerrero cit. Sola Martínez (2006: 36-37), aponta diferentes expressões terminológicas de análoga significação tais como “inclusão total”, “inclusão inclusiva”, “inclusão total” e “unificação de sistemas”. Incluir significa fazer parte de algo, formar parte de um todo. O termo escola inclusiva atribui à escola a obrigação de dar resposta ao direito dos alunos a receber educação não segregados.

Entender a educação como um direito universal e incontornável é abranger todos os alunos num sistema de ensino que entenda a integração no seu todo, abrangendo as necessidades educativas especiais. Portanto a integração supõe a integração total e inclui o conceito e conteúdos das restantes expressões terminológicas. Não se tratando de “um conjunto de acções como uma atitude ou sistema de crenças perante a educação” León Guerrero, (*Ibidem*) não se trata de uma forma de integração, onde o tempo escolar está dividido em aulas de distinta natureza ou características mas também em aulas ordinárias. Receberem a atenção educativa incorporando as ajudas específicas e apoios especializados, prolongando-se assim, uma integração total, uma integração não como um privilégio, mas como um direito.

A educação inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que toda a criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades. Na educação inclusiva defende-se que todas as crianças são especiais e, por isso mesmo, devem receber o que a escola tem de melhor, em outras palavras todas as escolas devem ser especiais. Com crianças especiais, todas têm o direito de acesso à educação e de conviver com outras crianças, todas merecem atenção, cuidado e aperfeiçoamento. A educação inclusiva não diz somente respeito às crianças diferentes, mas sim diz respeito a todas as crianças que enfrentem barreiras. Barreiras de acesso à escolarização ou acesso ao currículo, que levam à exclusão social.

A escola compreensiva inserida na óptica das escolas eficazes, traça um modelo curricular para reformar as escolas com vista à educação inclusiva. As práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos alunos. A educação inclusiva promove a reforma dos sistemas educativos e coloca em juízo de valor as teorias e hipóteses inerentes à educação especial Ballard; Bayley; Clarck *et al.*; Rouse e Florian; Cit. Sánchez ,(2005: 15).

Ainscow (*Ibidem*), um dos principais defensores e promotores da inclusão em todo o mundo, afirma: “ a educação inclusiva vai muito além de atender ao aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”. A educação inclusiva

supõe que o objectivo da educação seja eliminar a exclusão social que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, género e habilidade Vitello; Mithang; cit. Ainscow, (2009). O mesmo autor afirma que a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

Segundo Parrilla cit. Sánchez,(2005), o termo inclusão surge, como uma alternativa à integração social e escolar, para acabar com a exclusão em que se encontravam muitos alunos e ainda para reconstruir a abordagem deficitária individualista e médico dominante, dando especial atenção ao individuo em causa e ainda uma tentativa de reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino. O paradigma entre integração e inclusão, surge na tentativa real de apontar caminhos para a construção de uma escola acolhedora para todos. As diferenças entre a integração e a inclusão devem ser reconhecidas, colocando estas num marco mais amplo, centradas nos direitos humanos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico sob o qual interpretam a deficiência.

| INTEGRAÇÃO | INCLUSÃO |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Competição | Cooperação/Solidariedade |
| Seleccção | Respeito às Diferenças |
| Individualidade | Comunidade |
| Preconceitos | Valorizar as diferenças |
| Visão Individualizada | Melhora para todos |
| Modelo Técnico - Racional | Pesquisa Reflexiva |

Tabela 2 : Diferenças entre integração / inclusão

Sánchez (2005: 17), apresenta as principais diferenças entre os dois conceitos: A passagem e consciencialização da urgência desta passagem de aluno integrado, para aluno incluído é fundamental na orientação e rumo à mudança de mentalidades e respeito pelo ser humano, como ser individualizado, único e incomparável.

Nestes princípios estão implícitos os princípios fundamentais enunciados na declaração de Salamanca, quando propõe que a educação deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo.

Segundo Miranda Correia (2003a) após a “escola integrativa” apareceu a “escola inclusiva” sendo muito importante abordar a filosofia em que se apoia o movimento integrador e o inclusivo. Assim sendo, há que perceber que inicialmente, no modelo integrador, se acreditava que a melhor forma de munir o aluno de NEE com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) que o aproximasse, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE, era a de facultar um conjunto de serviços educacionais. Acreditava-se, ainda que mais tarde aluno com NEE poderia juntar-se aos alunos ditos “normais”, permitindo-lhe uma integração plena, quer a nível académicos, quer a nível social. Se alguns casos, mais relacionados com problemas ligeiros, a integração dava os seus frutos, existiam outros, ligados em especial a problemas mais severos, a classe regular estava cada vez mais distante.

Deste, modo, ao analisarmos o conceito de integração e inclusão, verificamos que, embora exista uma certa “continuidade educativa” no que concerne ao atendimento a alunos com NEE, os modelos que configuram são diametralmente opostos, como se apresenta na figura seguinte:

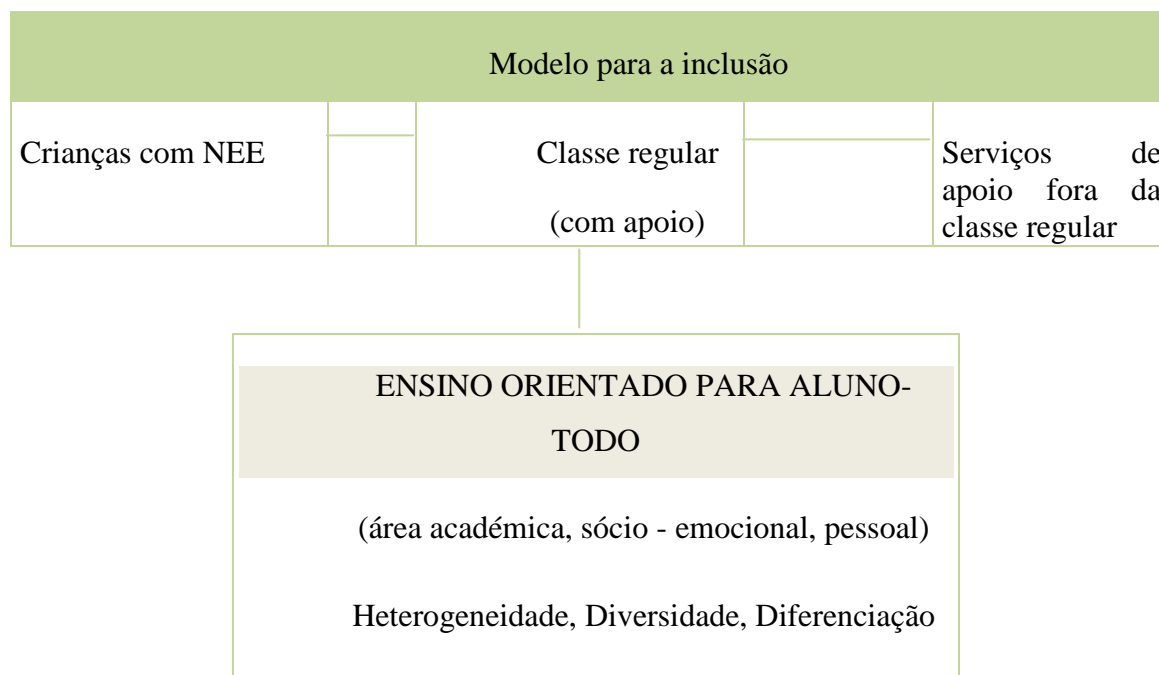


Tabela 3 : Modelo adoptado para a inclusão e integração segundo Miranda Correia (2003a: 22)

Deste modo a classe torna-se, num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são factores a ter em conta. Não há lugar para a homogeneidade, caso do modelo integrador, em que o ensino parece mais orientado para o aluno médio e em que o aluno dito com NEE parece estar sempre a receber serviços de apoio, mais directos do que indirectos, fora da classe regular, mesmo quando a sua problemática o não exigiria. O modelo inclusivo parte, por conseguinte, do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que, sempre que a situação o exija, poder-se-á considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular. É um modelo aparentemente muito voltado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE, para a criação de igualdade de oportunidades educacionais, eivado, portanto, de um discurso social, holístico. Este discurso coloca o aluno com NEE num contexto onde a sociedade é responsável pela mudança, sendo que não deverá ser só a sua condição problemática a ser considerada, mas também os ambientes onde ele interage, uma vez que os aspectos sociais podem alimentar sentimentos permanentes de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem. Contudo, quanto a nós, e como educadores, no caso do aluno de NEE, para além do discurso

eminentemente social, que traz consigo o respeito pelos seus direitos, condição inequívoca numa sociedade democrática, haverá também a considerar o tipo de respostas educativas que irão ser as mais adequadas às suas características e necessidades. Sendo uma intersecção de discursos, dos quais destacamos, para além do social, o legislativo e o psicopedagógico, que melhor se coadunará às necessidades dos alunos com NEE.

No intuito de responder às necessidades específicas de todos os alunos incluindo em especial os de necessidades educativas especiais, deve atender-se a três parâmetros essenciais do discurso educacional, levando o aluno NEE a responder sempre às solicitações do currículo comum do ano que frequenta, no ensino regular. Correia, cit. Miranda Correia, (2003a: 23).

O problema pode ser visto como emergente de factores sociais (pobreza, expectativas familiares, diferenças culturais...).

O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno (ensino inadequado, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes...).

O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se “identificar” e “avaliar” as suas necessidades educativas “especiais” (observações individualizadas...).

Este *Discurso Educacional*, com base na legislação, psicopedagógica e social, tem o objectivo de considerar que qualquer um destes três princípios é fundamental no atendimento eficaz aos alunos de NEE, conforme se exemplifica na tabela seguinte (*Ibidem*):

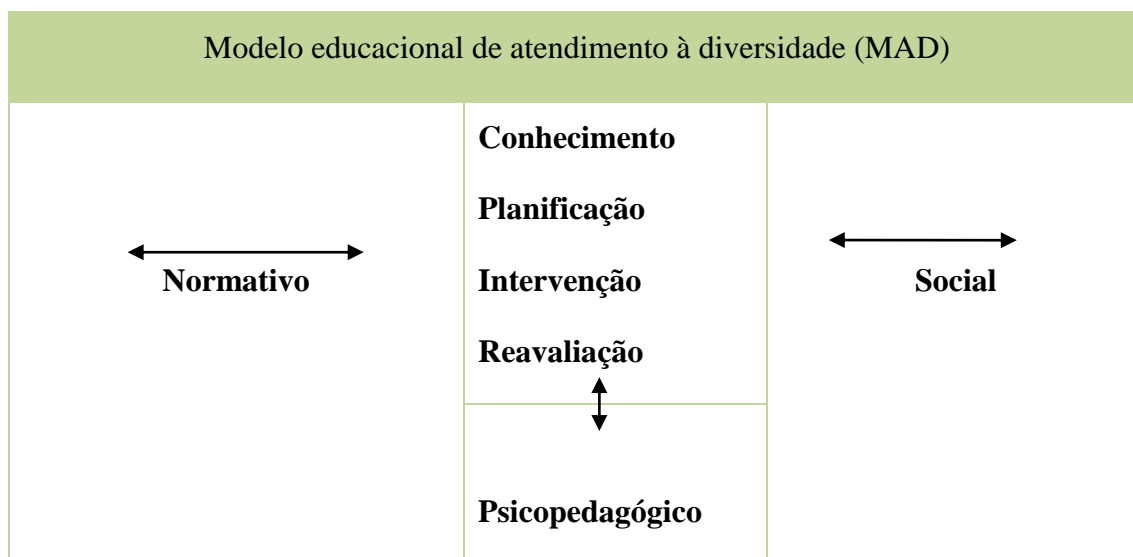


Tabela 4 : Modelo Educacional de Atendimento à Diversidade (Correia 2003^a:24)

Este modelo, denominado por MAD (Modelo educacional de atendimento à diversidade (Miranda Correia, 2003a: 24) tem por base quatro componentes essenciais:

Conhecimento - do aluno, do seu estilo de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com fim de se determinar os seus actuais conhecimentos (competências adquiridas) e dos seus contextos naturais (académicos, sócio emocionais, comportamentais e físicos) onde ele interage.

Planificação – que tem por base o currículo comum, elaborada ao nível do projecto educativo de escola, do ano que o aluno frequenta, do plano da acção inicial (avaliação preliminar) ou do plano educativo individualizado (PEI).

Intervenção – esta tem um carácter individualizado que se apoia nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde interage (conhecimento) e numa listagem de objectivos curriculares (planificação). Passando por três fases essenciais: preliminar, compreensiva e transicional.

Reavaliação – Onde consta a avaliação sumativa e a co-responsabilização, ou seja um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno.

A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos (Ainscow, cit. Sanches e Teodoro, 2007), faz-se por aqueles que se encontram em situações problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas situações. A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, Mittler, cit. Sanches e Teodoro, 2007). Não é uma parte do todo, faz parte do todo. Correia (*Ibidem*: 108)

Com a escola inclusiva, os alunos, estão na escola para aprender, participando, e todos são únicos e importantes. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola para aprender, participando e fazendo parte do grupo e da escola (Rodrigues, cit. Sanches e Teodoro, 2007). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (Soriano, cit. Sanches e Teodoro, 2007: 108) numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas:

“O princípio orientador deste Enquadramento da Acção, consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todos as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiências ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, 1994: 11)”. (Soriano, cit. Sanches e Teodoro, 2007: 108).

A educação inclusiva é considerada uma evolução da educação integrativa. Na verdade ela não é uma evolução, mas sim uma ruptura, um corte, com valores da educação tradicional. A educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos (Rodrigues, cit. Freire, 2008). A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciada de qualidade para todos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Esta distinção conceptual (entre

integração e inclusão urge ser feita para que as mudanças na linguagem (e uso generalizado da palavra inclusão) sejam acompanhadas, de facto, de mudanças nas práticas, concepção e valores. (Vislie, cit. Freire, 2008: 8).

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais:

- 1º É um direito fundamental;
- 2º Obriga a repensar a diferença e a diversidade;
- 3º Implica repensar a escola (e o sistema educativo);
- 4º Pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

A inclusão é uma questão de direitos, que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais. Tal como é afirmado na Declaração de Salamanca. Freire, (2008:8):

“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1). A integração também constitui um direito que assiste a todas as crianças.

Em Portugal, este direito, ao contrário do que acontece com a inclusão total, a integração de crianças com Necessidades Educativas especiais, na escola regular ainda se faz, mediada pelo julgamento profissional dos envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas (Clark *et al.*; Corbett E Slee; cit. Freire, 2008). Assim apesar de ser um direito, a integração possui, ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. Bénard da Costa (1995) afirma que “existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de excepção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social”.

Comparando estes factos da integração com a inclusão detecta-se que esta, constitui um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social confirmando a ideia:

“A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao

desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade”. (Bénard da Costa, 1999: 25).

Rodrigues (2000: 9), defende uma educação igual para todos independentemente das suas características. Apresenta o modelo integrativo cuja “visão Dicotómica da diferença” de acordo com a qual existem “dois tipos de alunos: 1º aqueles que seguem o currículo uniforme e principal; e 2º os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos”.

Wang, (1995) afirma que, numa perspectiva de inclusão, simplesmente desenvolver currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas, tal como tal como acontece na integração, não se consegue atingir a equidade educativa.

Pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser, se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno, (Forlin, 2006). Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença. *A inclusão como um novo modo de encarar a diferença.* A inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca. (Freire, 2008: 9-10):

“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (alínea 1) ”.

Assim, aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projectos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos

educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global. (Ainscow; César; Clark *et al.*, cit. Freire, 2008: 10).

No modelo de integração, o que acontecia é que, àqueles diferentes eram lhes fornecidas provisões diferentes, com o objectivo de se ultrapassar a diferença, procurando aproximá-los do aluno normal. Era, pois, preponderante uma visão assimilacionista, de acordo com a qual eram os alunos “diferentes” que se tinham que adaptar ao padrão de aluno definido pela escola. (Ainscow; Armstrong, Belmont, e Verillon; Corbett e Slee; Stromstad, cit. Freire, 2008: 10).

Ainscow 1999 cit. Freire, (2008), refere que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. Ficando à consideração de toda a comunidade educativa, encontrar soluções para lidar com a diversidade, soluções essas que permitam construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença. (César e Silva de Sousa, 2002).

Neste sentido Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994: 489), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade”. Essas soluções dificilmente podem ser encontradas na escola tradicional. Pois a inclusão implica uma “reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo”. (Tilstone, 1998: 160).

Segundo Ainscow, (2000) é necessário que assumam os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença, um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível e que tenham coragem de correr riscos. Ainscow, (1995: 24) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser factores importantes de mudança nas escolas:

- Liderança eficaz, não só por parte do Director, mas difundida através da escola;

- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e de reflexão,
- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Para Ainscow (1995), o processo educativo é de responsabilidades de todos. A cooperação, a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar a mudança. Todas as respostas à mudança têm de ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que implica “mudanças metodológicas e organizacionais”.

1.3.5. INCLUSÃO: O “paradigma” da educação no século XXI

Um paradigma é um modelo mental, uma forma de ver o mundo, um modelo de referência, filtrando outras percepções, conteúdos determinados, fundamentados, experienciados e pesquisados. Em suma um modelo de pensamento e/ou de crenças através do qual o mundo pode ser interpretado. E é assim que todos nós nos comportamos a partir de modelos que nos inserem num contexto social, histórico, cultural, familiar, educacional, político, antropológico, religioso, (...). No paradigma da inclusão chama-se a atenção para o ser humano, como um ser único, entre iguais, inserido numa sociedade heterogénea, diversificada e interdependente.

O paradigma da inclusão emergiu a partir de quatro eixos (Almeida, 2005):

1. Psicanálise;
2. Luta pelos direitos humanos;
3. Pedagogia institucional;
4. Movimento de Desinstitucionalização Manicomial ou Antipsiquiatra.

Foram estes desencadeados históricos que iniciaram e delinearão um problema social, um problema público: a questão da inclusão social, que por sua vez exigiu novas práticas educacionais e sociais. A luta pelos direitos humanos marcou uma passagem pelos direitos políticos. Direitos humanos aplicados a todos, independentemente do facto de ser de raça diferente, etnia, religião, situação financeira, etc. Tendo como base o direito garantido aos mesmos parâmetros de ingresso nos processos sociais e educativos (*Ibidem*).

A luta pela Declaração dos direitos humanos de 1948, veio revelar o papel estratégico que a educação tem ocupado na manutenção, ao longo de décadas, de processos estigmatizados, ou seja, exclusão social. O movimento na década de 60 e 70 de desinstitucionalização Manicomial, ou seja, da quebra das instituições manicomiais como lugares de atendimento e tratamento aos excludentes dos doentes mentais, mas que, na realidade, estavam preenchidos por todo o tipo de excluídos sociais, sendo que muitos deles eram pessoas com necessidades especiais (*Ibidem*).

Os movimentos de desinstitucionalização e antipsiquiatria proporcionaram novos horizontes nos processos de atendimento e tratamento dos doentes mentais. Eles revelaram a importância de introduzirem situações saudáveis para o bom andamento destas pessoas. Situações onde os doentes mentais não ficassem excluídos dos ambientes comuns, mas em que fosse dado o direito de participar, de uma forma mais ampla e digna, dos contextos sociais comuns, de maneira humanizadora, digna, resgatando a sua identidade enquanto ser humano com direitos e deveres. O problema da inclusão não é um facto do presente, é um facto e problema social maior, um problema público, em relação á maneira que as pessoas diferentes têm sido tratadas ao longo da história da nossa civilização (*Ibidem*).

A educação inclusiva abre a possibilidade de um novo olhar para as pessoas, uma maneira nova das pessoas se verem e verem os outros. Das pessoas aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças, naquilo que está para além das imagens. Uma oportunidade para as pessoas poderem apostar no outro, dar vida, criar, recriar, transformar. A educação inclusiva, baseada nas teorias do construtivismo, sócio – interaccionismo, teorias das inteligências múltiplas e emocionais e nas contribuições da psicanálise, permite-nos uma abertura para escutar as diferenças quanto ao sexo, à raça,

à cultura, às crenças, aos valores, etc. Uma auscultação que nos remete para algo não estruturado, para algo que se vai formando, que nos leva à construção de uma educação que venha atender a nossa demanda de alunos, expectativas de educadores, pais, enfim, todos os envolvidos. “Um caminho de que ainda não se tem respostas prévias dos alunos, das escolas, dos professores, do processo de aprendizagem, um caminho que é sem imagem porque o caminho está por vir a ser, por vir a se fazer” Alegando portanto: *Caminhante se faz caminho ao andar! (Ibidem: 23).*

1.3.6. A INCLUSÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL

A inclusão educativa em Portugal, tornou-se um paradigma e ao longo dos tempos, foi tomando forma e a Educação deixou de ser um privilégio de alguns para ser um direito de todos e a Escola teve de procurar dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, económica e étnica dos seus alunos, criando condições para satisfazer as necessidades educativas de todos os alunos (César e Oliveira, 2005; Ministério da Educação, 1986).

Nos anos setenta o Ministério da Educação, toma a responsabilidade de dar respostas escolares aos alunos com deficiência, criando para o efeito a Divisão do Ensino Especial, através da já referida Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro. Assumindo a tutela do processo educativo das crianças e dos jovens portadores de deficiência. Esta posição é reforçada a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974, existindo assim uma política renovada no campo da Educação Especial, orientada, fundamentalmente, para o desenvolvimento das práticas de integração. (Serrano, 2005).

Este modelo de escola integrativa, através desta política é concretizado, por um lado, pelo reforço do papel da Divisão do Ensino Especial e, por outro, com a disponibilização, no ano de 1976, de recursos especializados, para os estabelecimentos de ensino, sob a designação de Equipas de Ensino Especial Integrado. Estas equipas tinham - como fundamento da sua criação - o propósito explícito de promover a integração escolar das crianças e jovens com deficiência (Correia, cit. Rodrigues, 2006a). Surge, neste facto, um marco histórico no processo do atendimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, ao contrapor que “antes da década de 70, mais propriamente antes de 1972, ou até de 1976, altura em que se adopta aqui, a noção

expressa por Rodrigues (2001: 17), ao referir que a escola integrativa é “ a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais”(*Ibidem*).

Em Portugal a educação inclusiva teve uma rápida adesão, já que o Despacho 105/97, de 1 de Julho, veio adoptar os seus princípios, começando por criar os “ docentes de apoio educativo”, em substituição dos professores de educação especial, entendendo como docente de apoio educativo “ o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. Despacho 105/97, ponto 3, alínea a,(Sanches e Teodoro, 2007: 112).

Para orientação técnica - científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designados por equipas de coordenação, a nível concelhia. O Despacho foi republicado, mas a análise da legislação posterior permite constatar problemas e indecisões e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia pois com a publicação do Decreto – Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial são definidas as normas para a colocação de professores de educação especial, havendo um recuo no princípio da escola de todos e para todos. (*Ibidem*)

A educação inclusiva impõe-se gradualmente, como fruto de uma necessidade incontestável, mudando mentalidades, práticas e visões, sob a óptica de que: «Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no interior da classe».(Sanchez, 2003: 121).

As primeiras práticas educativas integradoras, ficaram a dever-se à então designada Direcção Geral da Assistência, a qual iniciou e desenvolveu esforços no sentido de serem criadas condições para a integração de crianças e de jovens - sobretudo com problemas de visão – nas escolas regulares das principais cidades do país. Dando assim, os primeiros passos, de uma nova cultura de atendimento educacional aos alunos portadores de deficiência: a frequência escolar, a tempo inteiro, em turmas regulares. A própria Direcção Geral de Assistência, mediante o seu Centro de Preparação de Pessoal, organizava cursos de especialização de professores na área do ensino de deficientes auditivos e de deficientes visuais. As referidas iniciativas da Direcção Geral da

Assistência (Ministério dos Assuntos Sociais), geraram a dinamização de um conjunto diversificado de ações que reforçaram a cultura e a rede de atendimento da educação especial. A dinâmica de alargamento desses recursos, assentou essencialmente, na “criação de centros de educação especial e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação”. (Bairrão, cit. por Serrano, 2005: 44-45).

1.3.7. PRÁTICAS E PERCURSOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Foram criadas as equipas de ensino especial Integrado e conforme salienta Correia (cit. Serrano, 2005), os destinatários daqueles serviços de ensino integrado, eram os alunos portadores de deficiências sensoriais e motoras, desde que com possibilidades cognitivas de acompanhamento dos currículos escolares regulares. Existindo ainda um número significativo de alunos a ser atendidos no âmbito das classes especiais, salvaguardando-se, aqui, que estas situações aplicavam-se apenas às crianças que viviam nas zonas urbanas, nas quais estava sediada a esmagadora maioria daquelas unidades educativas. Consequentemente, depreende-se que as crianças que habitavam nas zonas rurais e que necessitassem de apoio específico, devido às suas necessidades educativas, não teriam, na altura, tal oportunidade.

Na década de setenta, a então Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário criou os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem - (SADA), que se espalharam por várias regiões do país, sendo mais conhecidas pela respectiva sigla. Nestas unidades de apoio psicopedagógico, ou como alvo do atendimento, eram, essencialmente, crianças com dificuldades de aprendizagem. As estratégias de actuação com significativas inovações, desenvolvidas, sobretudo, junto dos professores titulares das turmas e, consequentemente, distanciando para um plano secundário, o apoio directo aos alunos. Tendo como consequência directa, o aumento do número de alunos atendidos, na década de oitenta, da existência do número de Equipas de Ensino Especial Integrado, mas ainda se encontrava “muito aquém do número total existente no sistema educativo”. (Correia, cit. Serrano, 2005: 46).

Em 1986 com a publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) há uma renovação, no campo educacional, referente a crianças com necessidades educativas especiais. Assim no disposto no seu artigo 7.º, é expresso que -

compete ao sistema educativo “assegurar, às crianças com necessidades específicas, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (*Ibidem*).

Neste sentido o Ministério da Educação intensifica a organização de recursos para o apoio à escolaridade de crianças com determinado tipo de deficiências, resultando um aumento no número de unidades e de recursos humanos, das Equipas de Educação Especial. Esta designação - por força do estabelecido no Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 29 de Julho - passou então a vigorar, substituindo a anterior (Equipas de Ensino Especial Integrado) (*Ibidem*: 47).

Neste contexto em Portugal as Influências de outros países, fazem-se sentir de modo significativo, promovendo, no interior da educação especial - e não só - um clima de profunda reflexão e de debate, cujas consequências, no campo educacional, contribuem para, gradualmente, começar a surgir no quotidiano profissional dos docentes - com toda a naturalidade - a presença dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, as crianças com problemáticas educacionais mais ou menos significativas, passaram a ser, em geral, atendidas nos mesmos tempos e espaços lectivos dos que eram proporcionados aos seus pares, sem aquelas características. Neste aspecto, a divulgação da Public Law 94-142, aprovada, em 1975, pelo Congresso dos Estados Unidos, teve um papel reconhecidamente preponderante, pelo impacto efectivo que gerou, então, nas organizações escolares (*Ibidem*).

Sobre a importância desta lei Ainscow (1996: 15), considerou-a como “a lei mais influente de todas” e ainda segundo Correia (1997: 21), “esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem muito os seus serviços de educação especial, sendo criadas estruturas sólidas, que promoveram a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais”.

Em Portugal, o uso da expressão “necessidades educativas especiais” - NEE, é apresentado no relatório Warnock (1978), aparecendo treze anos depois da sua divulgação pública. Onde é expresso um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele. O sistema educativo português, consagra, alguns dos seus aspectos mais importantes,

através da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. A promulgação desta peça legislativa marca, naturalmente, o início de uma nova forma de encarar a resposta escolar aos alunos com necessidades educativas especiais, mudança, essa, operada gradualmente por força dos pressupostos e das medidas educativas inseridas naquele diploma legal. Tendo no seu conteúdo uma série de medidas diversificadas, as quais, no seu todo, procuram garantir no geral, o acesso dos alunos aos programas do ensino regular. Deste modo é relegada, para segundo plano - e admitida apenas em situações de último recurso - a anterior. (Serrano, 2005: 48).

A elaboração de programas especiais concebidos a partir do diagnóstico do tipo e do grau de deficiência de que os alunos eram portadores. Não esquecendo currículo, adoptado, no decreto-lei citado, dá-se origem a uma prática universalizada de adaptações curriculares que, progressivamente, torna a escola mais flexível e adequada à heterogeneidade dos alunos. Com a adequação e de flexibilização curricular, vai-se gradualmente, promovendo o ideal da escola para todos e para cada um, considerando-se aqui, em particular, o caso das crianças e jovens com NEE. A articulação da legislação em questão defende o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no meio menos restritivo possível, procurando-se, paralelamente, assegurar às escolas e às respectivas equipas educativas, os princípios e (alguns) meios para tal. Logo, começava a ganhar o estatuto de naturalidade. Neste sentido os alunos com problemáticas complexas, são atendidos em escolas e em turmas regulares. Estando no entanto dependentes da disponibilização de apoios adequados ao seu acesso ao currículo comum, apesar de usufruir de adaptações nos conteúdos programáticos.

A elaboração de programas individualizados, assentes na identificação de objectivos de aprendizagem diferenciados do grupo/turma - *currículos escolares próprios* e *currículos alternativos*, segundo a terminologia do decreto-lei - passa, então, a ser considerada como um procedimento excepcional. Este procedimento é, neste contexto, entendido como último recurso, estando estabelecido que a sua utilização deverá ser sempre devidamente fundamentada, uma vez que fica patente a sua natureza de inegável situação de não integração curricular.

Sendo fundamental ter em conta que, em primeiro lugar tem-se que considerar todas as condições específicas de cada aluno com NEE, uma vez que, para alguns

deles, a individualização programática e curricular, com tempos e apoios personalizados, será a melhor solução. Tal princípio é, expressamente, defendido por Correia (cit. Rodrigues, 2006), ao afirmar que “o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora sempre que a situação o exija, podendo-se considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular”.

No Decreto-Lei n.º 319/91, verifica-se que o seu conteúdo consubstancia, por si só, uma interessante síntese da evolução da filosofia e práticas dos processos educativos das crianças portadoras de deficiência. Assim, são, referenciados princípios e elementos vocabulares que relevam o conceito pedagógico da expressão *alunos com necessidades educativas especiais*, em detrimento das categorias baseadas em decisões do foro médico, muito utilizadas até então. Porém, neste aspecto específico convém atentar - na linha do que Miranda Correia (2003a: 12), de forma assertiva e pioneira vem fazendo - que a legislação portuguesa é “contraditória, muitas vezes imprecisa e outras não regulamentadas”. Para ilustrar esta opinião, o autor em referência serve-se precisamente do conteúdo do Decreto-Lei n.º 319/91 para lamentar que, preconizando-se nesta legislação, a substituição da categorização (classificação das NEE em diferentes categorias) pelo conceito de necessidades educativas especiais, não tenha havido, entretanto, por parte dos responsáveis, o cuidado de ser formalmente explicitado o significado das diferentes problemáticas inerentes às NEE. Esta omissão sobre o sentido preciso daquele conceito é, efectivamente, grave, porque, como acrescenta, ainda, Miranda Correia (2003a: 12) “ ele é bem preciso quando pretendemos fazer algum tipo de investigação ou quando temos necessidade de planificar e programar, em termos individualizados, para um determinado aluno”.

Ainda no Decreto-Lei em apreço são, também, valorizadas - e aqui parece que sem reticências - tanto a crescente responsabilização da escola regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, como a abertura da escola aos alunos portadores de deficiência. São, portanto, princípios orientados para o reforço da perspectiva de uma *escola para todos*. Finalmente, o Decreto-Lei n.º 319/91 preconiza, ainda, a necessidade de um papel mais explícito, responsabilizado e activo, das famílias na orientação educativa dos seus educandos. Enfim, um contributo de natureza legislativa que, pela pertinência de parte do seu articulado, não deixou de agitar, positivamente, o panorama nacional no que concerne às perspectivas e práticas do atendimento escolar dos alunos

com necessidades educativas especiais. A publicação da legislação em análise vem, por consequência, marcar a cultura nacional de atendimento educativo aos alunos com NEE, sendo particularmente visível a sua influência, ao longo de toda a última década do século XX (*Ibidem*).

Entretanto, a inovação das práticas da Educação Especial, a reflexão feita sobre os seus processos e resultados e os produtos da investigação, preparam e fundamentam a abertura dos caminhos para uma nova fase na escolarização, em Portugal, das crianças com necessidades educativas especiais, criando-se as condições necessárias para a emergência da chamada escola inclusiva.

Em Portugal, este movimento evolutiva de educação inclusiva, apesar de ter em mãos imensos obstáculos, A transformação da escola constitui uma situação de real controvérsia ao nível de políticas educativas, está a manifestar grande empenho por parte de todas as instituições, de todos os seus intervenientes, para que, de facto exista a inclusão plena e todas as diligências legais são tomadas, restando dificuldades na sua aplicação em geral pelo facto de falta de condições físicas nas próprias instituições e falta de recursos humanos com especialização no âmbito de educação especial e ainda pela demorada oferta de formação contínua, alegadamente promulgada para oferta de escola, mas com muitos obstáculos na sua aquisição real.

Há uma procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola, em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema. (Freire, 2008).

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. Bénard da Costa cit. Freire, (2008:11), «perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança».

Em Portugal, a nova lei sobre as funções o Despacho - Conjunto n.º. 105/97, de 1 de Julho, confirma a nova orientação relativamente às funções dos docentes dos apoios educativos em contexto português. Surge o apoio individual ao aluno com um carácter

excepcional (em situações e condições específicas, com objectivos bem definidos e articulados com a comunidade educativa) e a colaboração do docente dos apoios educativos, com os outros agentes educativos passou a desempenhar um papel central na melhoria das condições do ambiente educativo. Conselho Nacional de Educação, Pereira, cit. Freire,(2008). A escola é obrigada a adoptar novos modos de funcionamento – para encarar as dificuldades educacionais, tornar os programas mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas (*Ibidem*).

È revogada a articulação da legislação em questão, com especial para as necessidades educativas especiais no meio menos restrito possível. Surgem assim, uma prática generalizada de adaptações curriculares, apoios adequados ao acesso, ao currículo comum, com a introdução de determinadas adaptações nos conteúdos programáticos. Progressivamente, torna a escola mais flexível e adequada à heterogeneidade da sua população discente. Através deste processo de adequação e de flexibilizações curriculares, vai tendo gradual concretização, no quotidiano educativo nacional, o ideal da *escola para todos e para cada um*, considerando-se aqui, em particular, o caso das crianças e jovens com NEE.

Os programas individualizados, com objectivos diferenciados do grupo/turma - *currículos escolares próprios e currículos alternativos*, segundo a terminologia do decreto-lei - passam, então, a ser considerados como um procedimento excepcional. Este procedimento atende, neste contexto, é entendido como último recurso, estando estabelecido que a sua utilização deverá ser sempre devidamente fundamentada, uma vez que fica patente a sua natureza de inegável situação de não integração curricular. Contudo, afigura-se ser fundamental ter-se sempre em conta que, antes do mais, há que considerar devidamente nas condições específicas de cada aluno com NEE, uma vez que, para alguns deles, a individualização programática e curricular, com tempos e apoios personalizados, será a melhor solução. Miranda Correia (2003a: 23) afirma que “o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora sempre que a situação o exija, pode-se considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular”.

Segundo Thousand e Villa cit. Freire, (2008), a escola inclusiva funcionam com alicerce em diversas equipas *ad hoc*, que se formam conforme as necessidades

educativas especiais. Estas equipas, procuram activamente acabar com as barreiras que existem na aprendizagem, documentando-se e melhorando os planos curriculares, tecnológicos e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições. O que implica a sensibilização de todos os agentes educativos para novos princípios desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos e facilitar-lhes a apropriação de novas competências. (Avramidis e Norwich; Engelbrecht; Forlin, cit. Freire, 2008).

Neste sentido o(a) professor(a) do ensino regular pede-se que crie condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando “na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem”.(Bénard da Costa,1998: 64).

Toda a transformação da cultura escolar face à educação inclusiva, é um facto que onde existe esforço e trabalho nos diferentes níveis do sistema - sala de aula, escola, contexto legislativo, político e social .(Forlin, 2006; UNESCO, 2003).

A Escola Inclusiva nos últimos anos tem ganho terreno, pois tem sido capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Numa dimensão social este conceito tem merecido apoio por parte de todos os profissionais de ensino. Em Portugal desde 2005, está em curso uma reorganização profunda da oferta de educação, tendo como objectivo assegurar a todos os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) as melhores condições para a aprendizagem de qualidade numa escola Inclusiva (Ministério da Educação, s/d).

O princípio da diferenciação de respostas tem expressão num conjunto de medidas das quais se destacam, para além do Decreto_ Lei nº 3/2008, o Despacho nº453/2004, o Despacho normativo nº50/2005 e o despacho nº1/2006. Estes diplomas determinam o envolvimento de todos os docentes na resposta a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola, resultantes de desvantagens de diversa ordem: cultural, social ou económica. Planos de Recuperação, Planos de Acompanhamento Individualizados, Planos de Desenvolvimento são exemplo de algumas medidas tidas em conta. O Decreto-Lei nº3/2008, reformulado aplica-se a

todos os alunos que apresentem necessidades educativas especiais, decorrentes nas funções ou estruturas do corpo (incluindo dislexia ou deficiência mental) respeitando a vontade das famílias, existindo a análise para a melhor solução para cada criança, a encontrar pelas entidades, pelas instituições, pelos colégios e pelas famílias. Neste conceito salienta-se aqui o contributo da CIF (Certificação Internacional de Funcionalidade) *(Ibidem)*.

De seguida, vejamos uma tabela de análise comparativa entre o Decreto-Lei n.º3/2008 e o anterior diploma Categoria e âmbito de aplicação¹¹.

| DECRETO-LEI N° 319/91 | DECRETO-LEI N°3/2008 |
|--|--|
| <p>Aplica-se a alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básicos e secundários</p> <p>Embora sejam referidas as medidas para alunos NEE. Fazendo somente uma ligeira alusão, no preâmbulo a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Solicita a participação dos pais para a elaboração do projecto educativo e elaboração do PEI (projecto Educativo de integração)</p> | <p>Alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e nos ensinos particular e cooperativos</p> <p>Introduz a definição da população da população alva da educação especial, bem como de objectivo.</p> <p>Circunscreve essa população às crianças e jovens limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, resultantes em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, relação interpessoal e</p> |

¹¹Retirado a 25 Agosto 2009 em: Educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf

| DECRETO-LEI Nº 319/91 | DECRETO-LEI Nº3/2008 |
|------------------------------|--|
| | participação social Envolve os pais e encarregados de educação falando em direitos e deveres. Faz parte integrante do projecto Educativo da escola. Tendo no geral uma abrangência muito ampla em toda a estrutura e funcionamento da escola. |

Tabela 5 : Quadro comparativo Decreto-Lei 319/91 e Decreto - Lei 3/2008

1.3.8. A INCLUSÃO E A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

A escola é um sistema dependente de influências dominantes na sociedade de natureza diversa: legislativas, sociais e culturais. Estas influências estão interdependentes, não sendo possível a mudança se existir qualquer tipo de separação entre elas. Neste sentido (Rodrigues; UNESCO, cit. Freire, 2008), diz que para se criar um sistema educativo inclusivo, não basta mudar a escola este é exactamente mais um trunfo e, simultaneamente, uma barreira acrescida à inclusão. (*Ibidem*).

O respeito, a celebração das diferenças e a colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições, fazem parte dos valores da inclusão, chocando por sua vez com os valores vigentes da sociedade actual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos. (Barton; Corbett e Slee; Rouse e Florian; Vlachou, cit. Freire, 2008)

Para que ocorra a mudança é necessário que ocorra uma sintonia nas transformações ao nível de legislação de crenças e valores já que estas irão encaminhar o modo como é conceptualizada a inclusão, na prática (com todos os seus agentes) e a nível político (Singal, cit Freire, 2008). Assim: desenvolvem-se práticas e disposições, aparentemente, inclusivas, resultando a exclusão de alguns alunos do sistema educativo. Paradoxalmente, a criação de uma educação inclusiva é entendida como um meio de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática. (*Ibidem*)

Segundo o expresso na Declaração de Salamanca, “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (alínea 2) (Unesco, 1994b, alínea 2). Ao contrário da integração, que permite a coexistência de caminhos alternativos e paralelos para os alunos mais diferentes, a inclusão vem defender que a diversidade é algo de inevitável, que é necessário aprender a lidar com aqueles mais diferentes, sendo a escola o melhor local para se fazer esta aprendizagem. (Stromstad, cit. Freire, 2008).

Para que se fosse facilitando a construção de culturas inclusivas todos os agentes educativos transportariam consigo para a escola esses os valores evitando assim situações de desmotivação, absentismo, fracasso escolar ou, mesmo, abandono escolar. No caso de Portugal actualmente é necessário desenvolver uma sociedade mais inclusiva, na qual o direito à educação se torne um valor, realmente, fundamental. Pois existe em grande escala o problema da exclusão educacional, conforme mostram as estatísticas da (GIASE, 2007), não pode ser encarado como um problema dos alunos, mas sim da escola e da sociedade a que todos pertencemos. (*Ibidem*)

« Se a escola pretende exercer uma função educativa não é apenas pelo mero cumprimento perfeito e completo dos processos de socialização (primeiro mediação) mas sim fruto da sua intenção substantiva em oferecer às gerações futuras a possibilidade de questionar a validade, antropológica desses influxos sociais, reconhecer e elaborar alternativas e tomar decisões relativamente autónomas ». (Pérez Gómez, cit. Guerra, 2000: 26).

A escola transforma-se e ajuda na descoberta de raízes de uma cultura que não está assente em valores. Ao rever os seus próprios parâmetros, a escola converte-se num modelo de funcionamento educativo capaz de gerar uma estratégia de transformação da sociedade. (*Ibidem*)

« Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas recuso-me acomodar-me em silêncio ou simplesmente ser o eco vazio, tímido ou cínico perante o discurso dominante.» (Freire, cit. Guerra, 2000: 26-27). Assim no caminho e incentivo da inclusão existe um caminho de oportunidades para o conhecimento, respeito e justiça social, adequando-se a citação:

Caminante, no hay camino

Se hace camino al andar.

Golpe a golpe, verso a verso... (A. Machado).

Con tu puedo y con mi quiero. Vamos juntos compañero (M. Benedetti)

1.4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA / EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA HISTÓRICA

“Não há duas folhas iguais em toda a criação ou nervura a menos, ou célula a mais, não há de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão (Teatro do Mundo, 1958)

Falar de educação especial implica de forma directa falar em inclusão, pois na educação inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal (Almeida, 2005). Tendo como objectivo principal fazer com que a escola actue através de todos os escalões possibilitando a socialização, a humanização e o respeito a singularidades de estilos de aprendizagem das crianças que dela fazem parte. A Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO e citada na proposta, defende a educação inclusiva, ou seja, que as crianças com Necessidades Educativas Especiais, sejam integradas nas escolas regulares e só em carácter de excepção devam frequentar estabelecimentos de ensino especial. Bénard da Costa (2006), entende que cabe à escola adaptar-se à criança e não o contrário.

Esta proposta prevê que as crianças sejam encaminhadas para o ensino especial ou para unidades especializadas, que podem ficar longe das suas casas. Segundo Mário Pereira, psicólogo e co-autor de livros alusivos à deficiência, escreve no seu parecer sobre a proposta de reforma dizendo que não haverá verdadeira inclusão:

“A separação dos alunos com deficiência de uma vivência plena na sua turma vai gerar o seu afastamento do convívio com os pares, uma relação essencial para que cresçam integrados”.

Neste sentido Miranda Correia (cit. Almeida, 2005), lembra que, segundo os princípios da educação inclusiva, « todos os alunos têm o direito de crescer e aprender juntos nas escolas das suas residências ».

Segundo Sola Martínez *et al* (2006: 14-22), desde sempre, existiram diferenças entre os seres humanos, dependendo das culturas contextuais essas diferenças são entendidas de diversas formas. Nunca existiu unanimidade na definição de diferenças

entre os seres humanos, aparecendo considerações desde diferença/ deficiência, como algo perigoso para a sociedade. Em qualquer dos casos a tendência no trato do diferente é de segregação, sobressaindo o medo pelo desconhecido e uma valorização do que não se entende, construindo-se em mito ou superstição. A sociedade de uma maneira geral reage com medo e negatividade perante o desconhecido e não controlável, logo o ser diferente abrange todas estas características.

O conceito de educação especial ao longo dos tempos tem assumido várias transformações: na época antiga (Roma) levava-se a cabo uma educação de camponeses, em que a preparação dos filhos era assumida por um padre, centrando-se num ensino de transmissão e respeito pelos costumes dos antepassados. O pai tinha o cargo da educação dos filhos varões, a partir dos sete anos de idade. Até essa idade tanto os meninos como as meninas estavam ao cargo das mães que ensinava aos meninos as boas maneiras, a religião, a moral e o conhecimento da lei, diferenciando-se dos ensinamentos dados às meninas que aprendiam o uso do tear e outros labores domésticos. Existindo já nesta época a divisão social no trabalho e na educação. No mundo clássico os filhos com deficiência ficavam sob a responsabilidade e disposição dos pais, que em cumprimento das exigências sociais e das constantes situações de beligerância e dos povos viam-se obrigados a sacrificá-los, tanto os deficientes congénitos como os velhos inválidos (*Ibidem*).

Na **Idade Média** desde uma perspectiva sociocultural e legal, caracteriza-se por uma hierarquização (nobreza, clero e estado raso), a mesma que limitava o acesso à cultura para aquelas pessoas pertencentes às classes mais baixas (camponeses), uma vez que a sua posição social se centrava unicamente em trabalhar as terras agrícolas (feudo). Daí que a educação se considerara como um privilégio para as classes altas, de onde não tem lugar nem o estado raso, nem outras que apresentem qualquer tipo de deficiência. Estas tal como no mundo clássico, eram uma manifestação do mal ou um castigo enviado por deus aos familiares destes que estavam em pecado. No entanto, é no **Renascimento** que aparecem as primeiras experiências referentes à educação especial, com o tratamento dos surdos levado a cabo por Baldea e Bellacasa cit. Sola Martínez, (2006), e desenvolvida e posta em prática pelo seu discípulo Bonet. (*Ibidem*)

O **Absolutismo** do séc. XVII caracteriza-se por uma grande marginalização de todas as pessoas com alguma deficiência: os idiotas, loucos, delinquentes, rebeldes, políticos, etc., eram reduzidos ao abandono sem mais perspectivas do que a própria sobrevivência. Existindo falecimentos em massa, como mais tarde foram comprovados por estudos estatísticos elaborados por Scheerenberg (*Ibidem*). Esta foi a característica fundamental deste primeiro momento.

Com a **Revolução Industrial** questionou-se este problema social, sendo especializados centros, motivando as pessoas (debilitados da sociedade) para os benefícios da vida do campo, contribuindo para uma mudança do carácter de marginalização. Esta não foi tão chamativa e invalidante neste período pós – industrial, nos quais o trabalho no campo ou em ofícios artesanais era mais flexível e humanitário (*Ibidem*). A partir da Revolução Industrial produzem - se dois avanços muito importantes, um com a criação da primeira escola pública para a educação de surdos-mudos (1712-1789) e educação de cegos (1745-1822), que culminou com a criação em Paris de um Instituto para meninos cegos. Estes avanços foram possíveis através da proliferação do conceito de cidadania, unido aos princípios de liberdade e igualdade para receber uma educação adaptada as suas características individuais, peculiares naturais, tal como reconhecem em suas obras, alguns dos grandes autores do momento, como Rousseau e Pestalozzi, entre outros. Como resultado de todas estas ideias iluminadas do século XIX, criam-se os primeiros sistemas nacionais de escolarização e as primeiras legislações educativas (Espanha, Ley Moyano de 1857) .(*Ibidem*)

Na **Idade Contemporânea**, deu-se uma mudança na consideração da deficiência, aparecendo as primeiras tentativas de tratamento específico e processo educativo, criando-se alguns tipos de instituições claramente diferenciados: as de tipo médico e as de tipo educativo, e a incorporação da aplicação de provas com efeitos classificatórios. A medida da inteligência mediante provas estandardizadas, começadas por Binet e continuada por Spearman, Terman, Cattell y Wechsler, tem sido uma referência básica para a catalogação, classificação e localização das pessoas com respeito aos processos educativos e aos estilos de vida.(Molina e Goómez, cit. por Sola Martínez 2006).

Muitos pedagogos têm-se interessado pela educação especial, levando para a Didáctica e Organização Escolar os princípios próprios da investigação psicológica, sociológica e psicométrica. Decroly, impulsionador do princípio da globalização e Maria Montessori que começa os seus trabalhos na idade pré-escolar e posteriormente aplica-o a sujeitos com deficiência, conseguindo importantes avanços e introduzindo mudanças desde o ponto de vista da metodologia e a utilização de recursos adequados. (*Ibidem*).

A partir deste momento, surgem dentro do campo da educação especial grupos perfeitamente diferenciados (surdos, cegos, síndrome de Down, paralisia cerebral...) que se institucionalizam em função das características dos sujeitos, procurando os seus trâmites, estudando as metodologias e intervenções mais adequadas a cada caso.

Segundo Sanchez citado por Sola Martínez, (2006:16) « a partir dos anos quarenta existiram grandes mudanças referentes às atitudes e respeito com a diferença: «defendem-se os direitos humanos dos deficientes, contra a discriminação das minorias e portanto da segregação dos deficientes, o que leva a uma crítica das instituições especiais e a um movimento a favor da normalização ». Este respeito e consideração pela diferença surgiu em virtude de vários factos e lutas importantes, tais como: « o interesse e entrega de certas associações como a National Association como a National Association for Retarded Children, criada em 1950, ou Association for Children With Learning Disabilities, criada em 1963; A incorporação da modificação de conduta como técnica de intervenção na educação especial (Lovaas, 1981) a melhora nos sistemas de evolução (Nelson y Hayes, 1986) e o desenvolvimento do curriculum (Goldstein, 1974), a necessidade da estimulação e prevenção prematura dos sujeitos com algum tipo de problema (Guralnick y Bennett, 1987); A expressão e difusão dos resultados de investigação por meio das revistas específicas como Journal of Special Education, Journal of Learning Disabilities, Education and Training of Mentally Retarded, Exceptional Education Quarterly, Journal of Mental Deficiency Research, Journal of Special Education Technology, Learning Disabilities Quarterly, Mental Retardation Special Education: forward Trends, entre outros. A colaboração de equipas multiculturais e melhora dos serviços procurando a integração em ambientes naturais com a aplicação de novos modelos e sistemas de organização que favorecem a atenção personalizada; e interesse da Administração Educativa com novos contributos

legislativos que promovem a melhora da qualidade do ensino e as condições de vida dos sujeitos excepcionais, a partir da Lei de Educação de 1970.»(Ibidem).

Sola Martínez *et al* (2006: 21), considera que hoje em dia assistimos a uma mudança onde a educação especial é segregadora, desde a década de 60 é substituída, gradualmente por um “conceito de integração educativa na maioria dos países desenvolvidos, entre eles, Espanha”, conforme define a OCDE. Sola Martínez *et al*, (2006: 21). Onde foram salientadas formulações teóricas e disposições legais, em distintos contextos de acordo com experiências integradoras referindo-se a aspectos físicos, intelectuais, culturais, entre outros, sob o leque da diversidade. A Educação Especial fundamenta-se sempre nos mesmos princípios, independentemente da diversidade de abordagens. Vejamos então:

Princípio de integração. Tal como o próprio nome indica, pretende-se integrar (unificar) a educação obrigatória com a educação especial, com a intenção de oferecer um conjunto de serviços a todo o aluno, segundo as suas características pessoais. Sola Martínez *et al*, (2006). Logo, “a adaptação da resposta que o sistema educativo deve dar às características individuais de todos os alunos implica necessariamente a atenção personalizada a partir de uma concepção sectorizada dos serviços” (Gispert, s/d: 844).

Princípio de normalização. Este conceito de normalização foi utilizado pela primeira vez por Danés Hank – Mikkelsen em 1969 e apresenta como apresentação filosófica fundamental, velar para que as pessoas com necessidades educativas especiais podem desenvolver-se como qualquer outro cidadão, respeito pelo seu ritmo, opções e oportunidades, dentro de uma instituição como fora dela. Este princípio introduz uma série de implicações, tal como ”colocar ao alcance dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) modos e condições de vida as mais idênticas possíveis, com o resto da sociedade. Sola Martínez *et al*, (2006). Em suma, este princípio baseia-se “na necessidade e que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível, beneficiando das ofertas de serviços ou das oportunidades existentes na sociedade em que vive”. (Gispert,s/d: 844).

Princípio de sectorização. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ser atendidas pelos serviços ao dispor na sua própria comunidade, excepto quando existam situações especiais, podem receber a atenção que necessitam em

instituições específicas. Sola Martínez *et al.*,(2006). Esta intervenção ocorre em ambiente físico, familiar e social, aproximando os recursos e os serviços ao lugar em que habita a pessoa com necessidades (*Ibidem*).

Princípio de individualização. Compreende as particularidades psicofísicas do aluno, sem obedecer a pautas standardizadas, no que concerne à situação escolar do aluno, às estratégias metodológicas e programação. Gispert,(s/d: 844). Tendo sempre presente de que não existem deficientes, mas sim alunos com dificuldades, alunos que requerem uma atenção íntegra, completa e individual.

Associadas à educação especial tem-se utilizado uma série de vocábulos, referenciados no quadro que se segue, proposto por Sola Martínez *et al* (2006: 23):

| TERMOS, AUTORES E ANO | IDENTIFICAÇÃO |
|---|--|
| PEDAGOGIA CURATIVA Asperger 1966 Debesse 1969 | <ul style="list-style-type: none"> - Cuidados que requer com grau de desenvolvimento em desvantagem - Devido a factores de natureza individual ou social |
| PEDAGOGIA CORRECTIVA Bomboir 1971 | <ul style="list-style-type: none"> - Se circunscreve no âmbito da aprendizagem. - Baseia-se nas potencialidades específicas dos sujeitos. - Vinculado à pedagogia Correctiva e ao ensino Correctivo. |
| PEDAGOGIA ESPECIAL Zabolloni 1979-83 | <ul style="list-style-type: none"> - Identificado com a educação especial. - Projectado sobre o sujeito para o desenvolvimento normal. - Considerando as suas potencialidades de aprendizagem. |
| PEDAGOGIA TERAPEUTICA Garcia Hoz 1958-78 Moor 1978 Meler 1982 Ortiz 1988 | <ul style="list-style-type: none"> - Identificada com a cura com a diferença de que esta está no eixo da cura, desaparecendo o handicap, em vez de terapêutica considera-se como um processo de ajuda com o resultado de constante melhora. |
| ENSINO ESPECIAL | Desde o campo da didáctica arbitrar os |

| TERMOS, AUTORES E ANO | IDENTIFICAÇÃO |
|--|--|
| UNESCO 1958 | mecanismos para atender aos alunos com limitações dirigindo-os para o seu máximo desenvolvimento, (estratégias, técnicas, etc) |
| DIDÁCTICA DIFERENCIAL E ESPECIAL DIDÁCTICA ESPECIAL DIFERENCIADA Como 1987 | A didáctica Diferencial estabelece modelos de ensino em função dos modos de aprendizagem dos sujeitos. - Organiza métodos e recursos em função das necessidades dos sujeitos. |
| Lopez Melero 1990 Como 1991 | - A diferença é um valor - Exige a adaptação de modelos e padrões adaptados às diferenças individuais |
| DIDÁCTICA CURATIVA/TERAPEUTICA (D. DIFERENCIAL) Fernandez Huerta 1985 | - Estabelece modelos de ensino de acordo com as capacidades educativas dos sujeitos para conseguir melhoras sucessivas e graduais |

Tabela 6 : Quadro de diferentes concepções da Terminologia Pedagógica. (Ibidem)

Ensino especial é a terminologia mais adequada, uma vez que esta responde à tendência actual, presente no âmbito administrativo e legislativo. Este conceito tem mudado, já não se fala de alunos com limitações, impedimentos ou deficiências, que tem de receber educação num centro especializado, mas pelo contrário, trata-se de considerar estes alunos como sujeitos de ensino - aprendizagem a quem se tem de atender, de acordo com as suas características de uma forma individualizada nos centros e em aulas de regime normal, facilitando assim a aprendizagem dos conteúdos curriculares, seu desenvolvimento pessoal e sua incorporação na sociedade.

O termo «Educação Especial» - de acordo com Solity, (Sola Martínez *et al*, 2006) - surgiu inicialmente nos países Anglo-saxónicos como «science of special education», «special education», e «education of exceptional children», nos EUA (*Ibidem*). De modo a possuir um carácter mundial e a unir diferentes nomes e critérios, Educação Especial acabou por ser o termo escolhido. Em baixo podemos visualizar um diagrama que apresenta possíveis definições do termo (*Ibidem*).

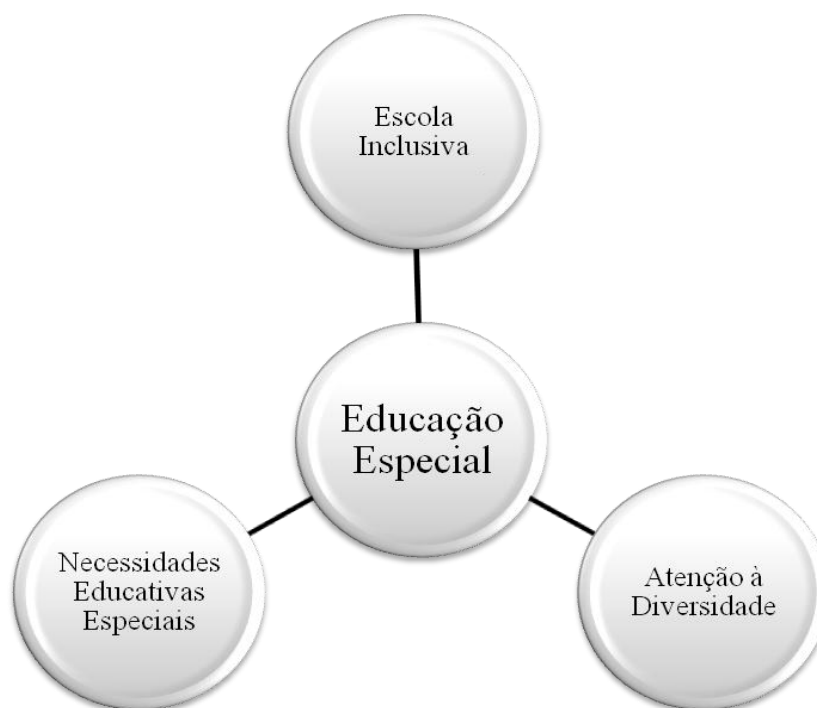


Figura 1 - Terminologias centrais da escola em mudança

Conforme mostra o esquema a Educação especial é o centro de toda a acção educativa numa escola de mudança, numa escola que parte do princípio em que todos são incluídos. Deste modo podemos afirmar que deste conceito de atendimento individualizado é levado em consideração cada caso em especial, incluindo também a sua atenção a todos os casos de problemas de aprendizagem. Podendo existir casos de problemas de carácter temporário ou permanente, não se tratando como tradicionalmente de somente problemas classificados de deficiências, mas sim de um conjunto diversificado de factores. A partir da consideração do conceito de Educação especial, passou-se a atender crianças e jovens com problemas (deficiências) e ainda todas aquelas que ao longo do seu percurso escolar apresentam problemas de aprendizagem. (Domingues, A.; Gomes, A.; Neto, A.; Rocha, C. e Garces, 2008: 12)

Os mesmos autores, tendo como base a filosofia de uma escola para todos, citam que os princípios da normalização e da valorização das diferenças humanas encontram-se presentes no âmbito do conceito de integração.

“Não se trata pois de eliminar as diferenças mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto social que possa oferecer a cada

um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades da vida normal” Bautista (*Ibidem*).

Por sua vez, Solity ,citado por Sola Martínez *et al*, (2006: 26) define Educação Especial baseando-se nos seguintes itens:

Examina as dificuldades de aprendizagem que podem criar obstáculos nos seus progressos.

Assume que todos podem aprender.

Elabora hipóteses sobre como salvar as dificuldades.

Promove um marco de actuação desde o que se ensina e facilita a aprendizagem dos alunos.

Efectua uma análise de experiências em termos de aprendizagem alcançada e as oportunidades da vida.

O movimento em torno das Necessidades Educativas Especiais afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, destacando-se Warnock Report - elaborado em 1978 por Mary Warnock (2005)¹² - com o conceito de “*special educational needs*” substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência, e desencadeando da acção educativa, a Educação Especial, e não critérios exclusivamente médicos. Com o aparecimento da Education Act, em 1981 (Sanches e Teodoro, 2006: 64), o conceito é oficialmente definido, em Inglaterra: «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela».

¹² Retirado a 25 Janeiro 2010 em http://www.bjdd.org/new/pdf2006/Jan06_Book_Review_65-71.pdf

Segundo Sanches e Teodoro (2006), um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades perspectivam-se, assim, como temporárias ou prolongada.

Existe uma série de razões que justificam a adopção deste término, uma delas vem determinada porque faz referência á menos valia ou deficit dos sujeitos (UNESCO, citado por Sola Martínez *et al*, 2006: 26), a define como « (...) forma enriquecida de educação para melhorar a vida daqueles que sofrem diversas menos valia, enriquecida no sentido de recorrer aos métodos pedagógicos modernos e ao material técnico adequado para remediar certos tipos de deficiências».

Na segunda metade do século XX, refere Warnock, citado por Sola Martínez *et al* (2006: 26), se tem vindo a sustentar as expressões que falam do défice por outras como o término reconhecido internacionalmente de «*special educational needs*» ou «necessidades educativas especiais». Este parecer marca um marco no campo da educação especial porque não faz distinção quanto ao nível de gravidade da necessidade nem ao lugar onde deve ser aplicada a educação especial.

De seguida visualiza-se um quadro que expõe algumas definições sobre a educação especial, de acordo com Sola Martínez *et al* (2006: 26-27).

Warnock

Defende que a educação especial deve ser compreendida pelos seguintes critérios:

- Acesso eficaz a tempo completo ou parcial, a professores com uma qualificação adequada a uma experiência sólida ou ambas.
- Acesso eficaz, a tempo completo ou parcial, a outros profissionais com uma formação adequada.
- Um meio educativo físico com as necessárias ajudas, equipas e recursos adequados às necessidades especiais da criança Warnock (1978).

Brennan

Considera que a educação especial se centra no curriculum, nos meios e no ensino ao aluno que apresenta necessidades educativas especiais, definindo a educação especial como:

- “ A combinação de curriculum, ensino, apoio e condições de aprendizagem necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno de maneira adequada e eficaz» ”.

Garcia Hoz

Baseia a sua definição nas «potencialidades especificamente humanas, sejam muitas ou poucas que um determinado sujeito tenha».

Lambert

Define o conceito centrando-se na capacidade que o sujeito tem para desenvolver-se na vida e adaptar-se à sociedade:

- «O ensino especial (Educação especial) promove a educação da e instrução dos alunos com deficiência: primeiro, assegurando o desenvolvimento das suas atitudes físicas, intelectuais, e seu ajuste social; segundo, preparando-as para a vida familiar, a prática de alguns ofícios compatíveis com os seus impedimentos e o emprego de um

trabalho protegido».

Cabada

Na linha de inserção social e incorporação ao mundo do trabalho, tendo uma finalidade prática e utilitária, diz que a respeito da educação especial:

- «Tem por finalidade preparar o tratamento educativo adequado, a todos os deficientes e inadaptados para a sua incorporação, onde seja possível a vida social a um sistema de trabalho que lhes permite servir-se a si mesmo e ainda ser útil às sociedades».

De notar que, esta perspectiva evidencia uma abertura de horizontes e uma consideração louvável para com os sujeitos com dificuldades, uma vez que os prepara para a vida, aproveita todas as suas aptidões, estimula as suas capacidades e as direcciona para o quotidiano inserindo o trabalho para sua subsistência.

Parrilla

Destaca a necessidade de utilização de meios e recursos específicos, revelando:

- «A Educação Especial, é um campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram sobre a educação em situações que reclamam processos de adaptação do ensino (com independência dos contextos em que estes se desenvolvem) para determinados alunos (segundo sejam conceptualizados como deficientes ou como sujeitos com necessidades educativas especiais), apoiando-se em técnicas, meios e recursos específicos adequados»

Tabela 7 - Quadro alusivo a diferentes concepções de Educação Especial (E. E.)

Warnock cit. Gispert, (s/d: 989) no seu relatório assinala que, se houver concordância sobre os objectivos da educação, então determina-se uma necessidade educativa de acordo com o que é essencial para o êxito destes objectivos, centrando-se em:

Necessidades de adequações específicas do currículo: aspecto de tempo de objectivos e sequenciação de objectivos, prioridades das aprendizagens, acesso a uma série de conteúdos alternativos.

Necessidade de provisão de meios específicos de acesso ao currículo: situações educativas especiais, recursos pessoais, materiais específicos, condições para o acesso físico à escola.

UNESCO cit. por Sola Martínez *et al*, (2006: 28) menciona a importância de atender os alunos que não atingem os objectivos pretendidos numa educação normal: A forma de educação, destinados aqueles que não alcançam ou é impossível que alcancem através da actuação educativas normais, os níveis educativos, sociais e outras apropriadas à sua idade e que tem por objectivo promover o seu progresso perante estes níveis.

No sistema educativo, a educação especial passa a ser concebida como uma educação para todos, onde são utilizados os diversos recursos humanos para atender aos alunos com necessidades educativas.

Nesta abordagem de conceitos detectamos diferenças consideráveis entre ensino especial e necessidades educativas especiais, destacando que para a educação especial encontramos conotações preventivas, insistência de diagnóstico específico e estandardizado, separando estes alunos num contexto especial, com currículos especiais e programas de desenvolvimento individual, a partir do currículo especial. Sola Martínez *et al*,(2006).

Quanto às necessidades educativas especiais, consideramos um termo mais amplo que propicia a integração escolar, as necessidades educativas tanto permanentes como temporais. Abordando no geral a relatividade conceptual, a origem e diversidade das dificuldades de aprendizagem direccionando o ensino numa perspectiva positiva, currículo normal e semelhante para todos os alunos, tendo contudo adaptações curriculares. (*Ibidem*)

O aluno contemplado com este tipo de ensino vai ter oportunidade de vivenciar toda a normalidade em termos de sala e aulas, e ainda por sua vez, vai sentir-se encorajado e conseqüentemente mais motivado. Neste sentido Ainscow (1997: 25) diz: “O que parece fundamental é (...) o processo de planificação”. Pois vai exigir do professor um repensar da abordagem, indo ao encontro das capacidades do aluno e ao encontro do seu ritmo. Gallardo e Gallego (*Ibidem*) resumem as características

diferenciadoras entre Educação Especial e Necessidades Educativas expressas no seguinte tabela:

| Educação Especial (E.E.) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Término restritivo e pejorativo; Etiqueta diagnóstica; Afasta os alunos ditos normais; Predis põe a ambiguidade, arbitrariedade, portanto ao erro; Predis põe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e, ou desenvolvimento; implicações educativas de carácter marginal segregadora; Contem referências implícitas de currículos especiais, portanto de escolas especiais e Partem no geral de um desenho curricular especial. |
| Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) |
| <ul style="list-style-type: none">• Término amplo, geral e propicio para a integração escolar; Dá-se importância às necessidades educativas permanentes ou temporárias; As necessidades Educativas referem-se às necessidades educativas do aluno, englobando o ensino especial; Situamo-nos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual; admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento uma causa pessoal, escolar ou social; implicações educativas com carácter positivo; refere-se ao currículo ordinário e idêntico sistema educativo para todos os alunos e Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas, que partem do desenho curricular ordinário. |

Tabela 8 - Aproximação dos termos E.E. e N.E.E

O conceito de Necessidades Educativas especiais tem tido muitas críticas, pois tem sido considerado excessivamente optimista no âmbito da Educação especial. Isto por considerar que é um termo muito vago e geralmente remete para a procura de conceitos novos para a sua compreensão. Com excessiva amplitude, onde se incluem quase todos os alunos com problemas de aprendizagem fundamentalmente na etapa do ensino secundário. E ainda por considerar as necessidades educativas especiais como um conceito que não diferencia entre problemas como consequência do sistema educativo e os produzidos nos âmbitos de experiência. (Sola Martínez *et al*, 2006).

1.5. A INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS

Numa abordagem do conceito de necessidades educativas somos levados a atingir pressupostos inerentes ao conceito de inclusão.

O conceito de inclusão é um conceito flexível que permite um conjunto de opções seja considerado, sempre que a situação assim o exija. Este aparece na nossa sociedade como um fim, o de inserir as crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) severas nas escolas regulares das suas residências, salvaguardando as suas características individuais, as suas capacidades e as necessidades específicas.

Segundo Correia, citado por Miranda Correia, (2003a), entende-se que a inclusão é inserir o aluno com necessidades educativas na classe regular, com apoio adequado às suas características e necessidades.

Para melhor sintetizar o conceito implícito na inclusão, onde se salientam as necessidades especiais, podemos citar o exemplo dado por Winnicott, que nos apresenta o modelo de prevenção e iniciado pelo conceito de preocupação materna primária. (Almeida, 2005: 33)

Tomando como exemplo o instinto maternal, natural e inquestionável na protecção e inclusão do seu filho, na sociedade com todas as precauções tomadas por parte da mãe, na integração do seu filho e seu cuidado para que este se sinta bem, acolhido, num espaço real, onde é plenamente aceite e incluído. Logo que exista o ser humano é imbuído numa luta de aceitação ou não aceitação. Ao mesmo tempo que a mãe alimenta as fantasias do igual, perfeito, feio, bonito, aparece a ambivalência dos afectos: é a vez da luta entre amor e ódio, bem e mal, perfeito e imperfeito, aceitar e rejeitar, conhecer o desconhecido, medo do estranho, ou será familiar!?” (*Ibidem*)

A apresentação deste pressuposto teórico, mostra esta dinâmica relacional humana entre maternidade imaginária e a maternidade ambiente que poderá acolher ou excluir: Se o predomínio for sentimentos perigosos e destrutivos, a defesa será o afastamento, a rigidez, o impedimento, a distância do outro, a negação, o não quero conhecer. Se for predominantes os sentimentos amorosos, reparadores e construtivos, haverá continência, flexibilidade, compaixão, segurança, desejo de conhecimento. Tal

como os sentimentos vivenciados pela mãe o modelo da inclusão para o portador de necessidades especiais.

Qualquer que sejam as instituições, familiares, escolares, sociais, escolares ou empresariais pretenderam constituir-se como espaços que acolham as diferenças, a meta não deve ser simplesmente enquadrar, mas sim ajudar e acolher o “diferente” a encontrar um lugar social, uma identidade. O principal objectivo desta intervenção é o carácter preventivo, gradual, promovendo a reflexão sobre a inclusão, a sua representação simbólica em nós, seres humanos, através da sensibilização, consciencialização e informação sobre inclusão no meio Escolar.(Almeida, 2005: 33-34).

Aparecendo assim a educação inclusiva como uma resposta à diversidade humana, que atender às exigências pessoais e fornece a educação a todos. Foi vista no início como uma inovação da educação especial, mas progressivamente, foi-se integrando e acontecendo em todo o contexto educativo como o começo de uma educação de qualidade ao alcance de todos. Segundo Bellard cit. Sánchez, (2005: 8), todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com a sua idade. A educação inclusiva salienta e valoriza a diversidade, mais que a semelhança. Para Skrtic cit. Sánchez, (2005: 8) o movimento a favor da educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessária para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

A partir de meados dos anos 80 e princípios dos anos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educativas especiais.

Toda a evolução do ensino, nomeadamente das tecnologias permite cada vez mais a integração de crianças com necessidades especiais nas nossas escolas, facilitando todo o seu processo educacional e visando a sua formação integral. Com toda a evolução do ensino ao nível das tecnologias, aliada à formação apropriada dirigida aos

principais intervenientes (Professores, auxiliares, etc.), surgem como uma resposta fundamental à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais num ambiente educativo dito “normal”.

Partindo do pressuposto que aprender é fazer, a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estruturação de um trabalho viabiliza a descoberta, garantido condições propícias para a construção do conhecimento. O uso das tecnologias no campo do ensino – aprendizagem das crianças especiais pode despertar um interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento, tendo como base necessárias e interesse das crianças, fazendo com que as dificuldades sejam encaradas como uma força, não como uma impossibilidade, onde o uso das tecnologias desempenha um papel significativo, permitindo alargar horizontes, levando todas as realidades do mundo para a sala de aulas; Aprender fazendo; melhorar capacidades intelectuais, criatividade e eficácia; permitir vários ritmos de aprendizagem numa turma; integrar o aluno no conhecimento através do gosto pela aprendizagem, utilizando um meio de gosto pessoal (identificação pessoal); Proporcionar conhecimentos tecnológicos necessários para ocupar o seu lugar no mundo do trabalho; aliviar a carga administrativa do professor, deixando-lhe mais tempo para o ensino individual e estabelecer ponte entre mundo e sala de aula.

O conceito de Educação especial evolui, de uma perspectiva médica - pedagógica para uma perspectiva educativa, apoiada na filosofia da integração. Esta por sua vez foi sofrendo diferentes posicionamentos no seio da comunidade educativa, desde processos integradores centrados na colocação do aluno, tomando-o o eixo de integração de todos os membros da instituição escolar, preocupando-se não só com a presença do aluno com necessidades educativas especiais, até à afirmação e abertura à diversidade, seja esta de que natureza for. Nesta linha de evolução de conceitos, a diversidade passa ser um elemento enriquecedor na interacção social. (Bairrão *et al*, cit. Reis, 2003).

A educação especial está incluída na perspectiva e estrutura da educação inclusiva, onde é fundamental o respeito pela diversidade, seja ela qual for, oferecendo uma educação diferenciada, que satisfaça as necessidades pessoais do aluno. Por este facto é necessário existir a integração escolar e a partilha de espaços sociais, incluindo

escola e comunidade, onde a heterogeneidade e a diversidade é uma constante e factor a privilegiar. A integração escolar preocupa-se com a colocação do aluno, ou seja, em determinar o ambiente escolar mais eficaz para os alunos com necessidades educativas especiais. No caso da educação especial, considera-se que o contacto entre alunos normais e deficientes traz benefícios de tipo pessoal, social e académica, para todos. A integração de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares é positiva tanto na interacção social com os outros, como na aceitação social e também este contacto produzirá um incremento no seu autoconceito. (Costa, 1997).

Não se deve entender por "integração", só o colocar no mesmo espaço aqueles que dantes estavam separados (durante muito tempo considerados com "aquilo", com toda a carga negativa e discriminatória do termo), mas permitir-lhes estar no mesmo espaço e criar condições para uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada, apoiada nas adaptações e meios necessários para cada caso.

Integração significa o restabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não deficientes. Integração significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado. A integração requer a promoção de qualidades próprias de um indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. A integração é vista como um processo dirigido não apenas à pessoa com deficiência, mas ao meio, à sociedade. Reabilitação e integração são mutuamente determinantes e fundamentais no sentido de facilitarem a inclusão. A reabilitação, ligada à pessoa com deficiência, conduz à construção de instituições que, justificando a sua existência com a intenção de posteriormente reintegrar aqueles que a ela recorrem, podem correr o risco de criar as suas próprias vítimas se a reabilitação não for um êxito. Assim, passou a entender-se que uma política de reabilitação integral deve procurar a desconstitucionalização e a normalização. (Sanches, 2007).

1.6. PERSPECTIVA ACTUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA U.E. (União Europeia).

No cerne da educação inclusiva está o direito humano à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que declara:

“Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

(art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Tal como a declaração afirma todo o ser humano tem direito à educação, este direito começa no nascimento e acompanha o ser humano pela vida fora, é um direito universal, indivisível e interdependente ente si e destinados a garantir a dignidade humana.

A educação é a base construtiva na formação do ser humano, bem como na defesa de outros direitos sociais, económicos e culturais. A educação como direito humano é o reconhecimento de que a educação escolar implica o envolvimento da escola em todo o ambiente cultural e comunidade em que está inserido. A educação escolar não pode dissociar-se do seu contexto. Este direito não pode ser limitado que se restringe a temas do professor, do currículo da avaliação ou do sala de aulas, tem que ter uma visão alargada ao âmbito de outros aspectos, tais como o envolvimento da comunidade e as pressões sociais e de natureza cultural, presentes no contexto escolar. É uma necessidade de alargar horizontes, numa perspectiva que incide sobre a análise, sobre o tema, tanto na sua exigência quanto à sua formulação e implementação de políticas educacionais, as desigualdades que injustificadamente marcam as relações entre os seres humanos. (Haddad &Graciano, 2006:3-5)

1.6.1. A UNESCO E AS ORIENTAÇÕES POLITICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Unesco é uma Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization), criada em 1945, tem realizado um trabalho importante e fundamental em termos de educação a nível mundial, no aconselhamento técnico, na edição de documentos normativos, na

realização de projectos inovadores, na criação de competências ao nível governamental, agindo através de peritos, da sociedade civil e das comunidades. Também promove publicação de material formativo, na realização de conferências internacionais e partilha de informação, na construção de redes de trabalho e no estímulo da cooperação internacional para a educação, assegurando que os programas multilaterais e bilaterais reflectam os objectivos e prioridades da UNESCO. Os estreitos elos de ligação que a Organização estabelece com os Ministérios de Educação e outros parceiros em 191 países, constitui um modo de pressão para uma aplicação efectiva dos princípios defendidos.

O seu principal objectivo é o de contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. Tem sede em Paris e dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países, as suas línguas oficiais são o inglês, o francês, o espanhol, o russo, o árabe e o chinês.

A UNESCO elaborou e promoveu as “Orientações de Política para a Educação Inclusiva”, na qual o principal princípio da educação inclusiva é entendido de uma forma mais abrangente, como uma reforma que tem em conta a diversidade entre todos os alunos. É um processo que envolve a transformação de todo o sistema educativo. Promove uma envolvimento e participação de uma forma alargada, uma vez que integra a participação das diversas instituições ao nível concursos escolares.

Os órgãos da UNESCO são:

- A **Conferência Geral** constituída por todos os Estados-membros e que tem lugar ordinariamente uma vez cada biénio, é o órgão máximo responsável pelas decisões referentes à actuação da Organização, aprovando o seu Programa e Orçamento. Cada Estado-membro representa um voto.
- O **Conselho Executivo** é composto por 58 Estados-membros, eleitos pela Conferência Geral para um mandato de quatro anos. Reúne ordinariamente duas vezes por ano. Prepara os trabalhos da Conferência Geral e é responsável pelo acompanhamento da execução do Programa da Organização.

- O **Director-Geral** é o responsável máximo da Organização, eleito pela Conferência Geral para um mandato de quatro anos, podendo ser reeleito por mais um mandato. O actual Director-Geral é o Embaixador Koichiro Matsuura, do Japão, que exerce o cargo desde 1999.

OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS

Educação

- Promover a educação como direito fundamental, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Melhorar a qualidade da educação através da diversificação dos seus conteúdos, métodos e a promoção dos valores partilhados universalmente.
- Promover a experimentação, a inovação a difusão e utilização partilhada da informação e melhores práticas, assim como o diálogo sobre políticas em matéria de educação.

Ciência

- Promover princípios e normas éticas que orientem o desenvolvimento científico e tecnológico e as transformações sociais.
- Melhorar a segurança humana mediante uma melhor gestão das mudanças sociais.
- Fortalecer os vínculos entre ciência e desenvolvimento através do desenvolvimento das capacidades e o aproveitamento partilhado do conhecimento.

Cultura

1. Promover a elaboração e a aplicação de instrumentos normativos de âmbito cultural.
2. Salvaguardar a diversidade cultural e promover o diálogo entre culturas e civilizações.

3. Fortalecer os vínculos entre ciência e desenvolvimento, através do desenvolvimento das capacidades e o aproveitamento partilhado do conhecimento.

Comunicação

- Fomentar a livre circulação de ideias e o acesso à informação.
- Promover a expressão do pluralismo e a diversidade cultural nos meios de comunicação e nas redes mundiais de informação.
- Assegurar a todos o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, em particular no domínio público.¹³

Nesta óptica de envolvimento em objectivos comuns, partilhados e edificados a UNESCO elaborou e promoveu as “European Agency for development in special needs education” que em tradução se denominam por: Orientações de Política para a Educação Inclusiva. Nas Orientações, o princípio da educação inclusiva é entendido de uma forma mais abrangente, como uma reforma que tem em conta a diversidade entre todos os alunos, envolvendo e transformando todo o sistema educativo.

Dentro das orientações políticas, sobre a inclusão, a Unesco promoveu em conjunto com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial o projecto “Educação Inclusiva em Acção, (E.I.A.)”, cuja pretensão é a participação de um projecto comum da Unesco e da Agência Europeia para o Desenvolvimento Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, que pretende acima de tudo ser um recurso para decisores políticos, que os ajude a conceber e implementar política

¹³ Retirado em 12 de Março de 2011 de: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/unesco/unesco.php>

para a inclusão, através da disponibilização de exemplos que ilustrem claramente as acções descritas nas Orientações de Política para a Inclusão em Educação.¹⁴

¹⁴ Retirado em 12 de Março de 2011 de:

[_http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/3b731_madridflyer-pt.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/3b731_madridflyer-pt.pdf)

Acções sugeridas nas Orientações de política da Unesco:

- Promover programas inovadores e apoiar a comunidade na identidade de crianças, jovens e adultos sem escolarização, a fim de integrar em programas de educação e formação;
- Garantir que as políticas tenham como alvo as crianças desfavorecidas e respeitem os seus direitos;
- Realizar campanhas de consciencializar através dos meios de comunicação, cartazes, conferências e formação (*Ibidem*).

Numa síntese geral de todos os grandes acontecimentos ao nível de “conquista e passos” dados, a caminho da inclusão, verificamos que ao longo dos anos existem acontecimentos ao nível de organização (Unesco), que se pronunciam em progressos no caminho de incluir, no caminho da tão procurada equidade e da tão ansiada inclusão na luta dos direitos humanos.

1.6.2. Evolução dos Direitos (Publicados) para a Inclusão

| | |
|--|---|
| 1990- Declaração Mundial obre a Educação par Todos (EPT) | Jomtien – Tailândia 5 a 9 de Março 1990 |
| 1993 – Normas da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre Equiparação de oportunidades para pessoas com deficiências | Não só afirma a igualdade de direitos de todas as crianças, jovens e adultos como também estabelece que a educação deve ser ministrada “num ambiente de escola integrada” e “em escolas regulares”. |
| 1994 –Declaração de Salamanca e referencial para a acção em educação de necessidades especiais. | 10 de Julho, Salamanca, Espanha Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os |

| | |
|--|--|
| | Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. |
| 2000. Fórum sobre Educação Mundial Pronunciamento Latino-Americano sobre Educação para todos. Estabelece que até 2015 todas as crianças tenham acesso e recebam uma educação primária obrigatória e gratuita. | De 26 a 28 de Abril de 2000, Dakar, Senegal. Organização conjunta com cinco agências internacionais: Banco Mundial, fundo internacional das Nações Unidas (FNUAP), organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). |
| 2002 - Declaração de Sapporo 6ª Assembleia da Disabled People Internacional (D.P.I). | 18 De Outubro de 2002. Japão. Direitos Humanos, que acolhe todos os tipos de deficiência). Trata da acessibilidade, da inclusão, da genética e bioética, da educação inclusiva e da vida independente. |
| 2002 – Declaração de Madrid. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. | 23 De Março de 2002. Madrid, Espanha. Proclama a comemoração do ano de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. |
| 2006 - Convenção da Deficiência | Em 25 de Agosto de 2006 em Nova Iorque, foi celebrado um acordo por diversos estados numa convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, realçando o artigo nº 24, no qual salienta que a Educação Inclusiva como direito de todos. |
| 2007 – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. A Convenção da Deficiência é | 30 De Março de 2007. Nova York, América. |

| | |
|---|---|
| <p>o primeiro tratado dos Direitos Humanos do século XXI e é amplamente reconhecida como tendo uma participação da sociedade civil sem precedentes na história, particularmente de organizações de pessoas com deficiência.</p> | <p>Propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, requisitos fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade. Após esta convenção fica definido que não existirá nenhuma exclusão do sistema regular por motivo de deficiência; acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais; Acomodação razoável das exigências individuais; Suporte necessário dentro do sistema de ensino regular para possibilitar a aprendizagem, inclusive eficazes de apoio individualizado (Almeida s/d).</p> |
| <p>2010 – Conferência Internacional. Educação Inclusiva: Um meio para promover a coesão Social. Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social.</p> | <p>12 de Março de 2010. Madrid, Espanha</p> <p>Envolveu cerca de 300 delegados de 40 países, com o objectivo principal de reflectir sobre as formas de integrar os princípios da qualidade, da eficiência e da equidade em todos os níveis de ensino, evitando a exclusão social¹⁵</p> |

Tabela 9 - Síntese de acontecimentos “ a caminho da Inclusão”¹⁶

¹⁵ Retirado em 18 de Março de 2011 de:

http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/3b731_madridflyer-pt.pdf

¹⁶Retirado em 20 de Março de 2011 de:

<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6>

A partir dos anos sessenta do século passado, foram feitas inúmeras mudanças neste âmbito de educação das minorias, até aí mais ou menos ignoradas por todo o sistema educativo. No final dos anos sessenta em Portugal, com origem nos países do Norte da Europa, o movimento da integração escolar que levou à escola pública as crianças e os jovens em situação de deficiência sensorial, os quais encontraram resposta na modalidade Ensino Especial. Os alunos em situação de deficiência faziam parte da classe regular e eram orientados pelo professor de ensino especial, o qual para eles construía, sempre que possível um programa específico e com eles o desenvolvia e/ou supervisionava. (*Ibidem*)

A educação Especial, como modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais, surgiu nos anos setenta, no seguimento do famoso Warnock Report cit. Almeida,(2005). É um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno, em serviços de atendimento especialmente criados para ele. Em Portugal, a partir do ano de 1991, teve expressão legislativa com o Decreto – Lei 319/91 de Agosto (*Ibidem*). Foram aplicados o regime educativo especial, usando a terminologia educativa especial. Os alunos considerados com necessidades educativas especiais eram os alunos com deficiência, comprovadas com necessidades educativas especiais, eram os alunos com deficiência, comprovada por atestado médico, vulgo alunos 319, o que veio a ser agravado com os decretos 6/2001 e 77/2001, de 18 de Janeiro (*Ibidem*), ao introduzir o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Descolar o olhar do défice do indivíduo em vez de o olhar e caracterizar na sua globalidade, tendo em conta o seu potencial e também as suas dificuldades. Tem sido

uma dificuldade com que todos os profissionais da educação especial se têm deparado. O termo necessidades educativas especiais entrou facilmente no discurso mas tem sentido dificuldades nas práticas, quer a nível legislativo, como a nível pedagógico – educativas. A caracterização dos alunos continuou a ser feita, repercutindo-se também nos critérios para colocação dos professores para o ensino especial. Surgindo daí a necessidade da criação do quadro de educação especial (Decreto – lei 20/2006, de 31 de Janeiro), melhorando e sustentando assim uma abertura de horizontes no âmbito da Educação especial, que actualmente se encontra numa nova perspectiva e em total evolução, estando a ser implementada uma nova mentalidade nas nossas escolas (*Ibidem*). A educação especial é uma realidade em contínua evolução, de acordo com a mudança de processos e das teorias que suportam o sistema educativo. A problemática da integração escolar nos sistemas regulares de ensino das pessoas portadoras de deficiência é relativamente recente no panorama educativo mundial, e muito mais recente ainda no sistema educativo português.

O projecto de diploma de Educação Especial, no artigo 1º que define o Objectivo e Âmbito do diploma, propõe-se estabelecer o «regime de educação especial a praticar na educação pré-escolar nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário». No artigo 2º explicita que a «educação especial visa responder a necessidades educativas especiais, resultantes de limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. (*Ibidem*)

1.7. BARREIRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Falar em barreiras da educação inclusiva leva-nos a abordar vários tipos de dificuldades que os alunos com problemas de aprendizagem enfrentam, no seu quotidiano. Segundo Melro e César (2005) as principais barreiras à implementação de uma educação inclusiva são: (1) O isolamento em que grande parte dos professores se encontra; (2) O desnorтеio em relação ao que fazer perante os problemas com que se vêem confrontados no seu quotidiano; (3) A desmotivação, e conseqüente frustração, por não saberem muito bem o que fazer, aliada à constatação de ninguém (re) conhecer os seus medos, as suas angústias, bem como os seus sucessos e alegrias, (4) Em suma, o desnorтеio, a solidão, a frustração, enfim, a desistência.

Estas barreiras manifestam-se em ambientes restritivos, por vezes isolados e ainda muitas vezes, zonas isoladas e da evolução. Sendo muitas vezes designados por educacional dos chamados “*grupos sociais vulneráveis ou grupos de risco*” é uma realidade mundial que também afecta os grupos que vivem em situação de desvantagem nos países ricos. Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e económica e, principalmente, sejam objecto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas. São exactamente esses grupos sociais que estão no coração da educação inclusiva. (Ferreira, 2005: 42).

No âmbito de barreiras ao ensino inclusivo Almeida (2008: 4-5) considera que:

- Atitudes negativas em relação à deficiência
- Falta de apoio financeiro por parte da comunidade perante as crianças com deficiência que não frequentam a escola
 - Invisibilidade na comunidade
 - Acesso físico
 - Dimensão das turmas
 - Pobreza
 - Discriminação por género
 - Dependência (alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência dos que as Cuidam).

Paulo Freire (2001) escreveu em sua obra “Pedagogia do Oprimido”:

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, é que começam a crer em si mesmos, superando, assim sua convivência com o opressor”.

As tarefas referentes á necessidades especiais foram alvo de urgência de análise, levando a uma nova abordagem de toda a sua organização. Tal como refere Barroso, cit. Barroso (2006:277), é necessária a procura de novas formas de organização (pedagógica e educativas) e novas modalidades de governo e intervenção que permitiam a recriação

da escola como espaço público de decisão colectiva, baseada numa nova concepção de cidadania “ que vise criar a unidade sem negar a diversidade”. Whitty, cit. Barroso (2006: 277).

Esta chamada de atenção sugere que o progresso será mais provável se reconhecermos que as dificuldades vividas por estudantes resultam das formas como as escolas estão organizadas actualmente, dos métodos de ensino que são oferecidos, da pedagogia aplicada e da resposta que esta tem para a diversidade. Esta abordagem baseada nas diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. (Ainscow, 1999).

A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva. (Dyson; Millward, cit. Ainscow, 2009: 13).

Segundo esta conceitualização, o exame das dificuldades vividas pelos estudantes é capaz de fornecer uma pauta para reformas e *insights*¹⁷ sobre como tais reformas podem ser realizadas, sendo possível detectar assim todas as barreiras vividas por estes.

Para Skrtic, (1991), este tipo de abordagem é o ideal e o mais eficaz se existir uma cultura de cooperação, que encoraje e apoie a solução do problema ou o projecto de trabalho, derrubando assim as barreiras ao ensino inclusivo.

¹⁷ Acto ou resultado de aprender verdadeiramente a natureza das coisas, enxergar intuitivamente. Dedução, discernimento, percepção. Introspecção. Retirado a 17 Janeiro 2010 em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Insight>

No sentido de uma abordagem da educação inclusiva somos levados a citar de um modo geral as barreiras que em especial na área da educação especial se pronunciam, sob o aspecto da acessibilidade – barreiras arquitectónicas - e sob o aspecto psicológico – barreiras de atitudes. Ambos os aspectos revestem-se da maior importância e, apesar dos progressos, ainda há muito o que fazer, no sentido de promover o respeito aos direitos de cidadania dos portadores de deficiência. (Ministério da Educação, 1999)

Estas barreiras são alvo de estudo e aplicação na nova organização escolar levaram a propostas de reconceptualização da tarefa das necessidades especiais. Este pensamento sugere que o progresso será mais provável se reconhecermos todas as dificuldades vividas pelos estudantes assim como dos métodos de ensino que são oferecidos. Consequentemente, aliada a essa reforma, toda a pedagogia, também é alvo de melhora, de maneira a responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado. (Ainscow, 1999)

Cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias na escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efectivamente, mesmo as classificadas como aquelas que têm necessidades especiais. (Sebba; Sachdev, cit. Ainscow, 2009)

A integração de crianças com deficiências nas escolas regulares envolveu, em alguns casos, a “transplantação” de práticas especiais de educação para o ambiente escolar comum (Meijer; Pijl; Hegarty, cit. Ainscow, 2009). Dessa maneira, programas integrados assumiram, por vezes, o carácter de aulas especiais dentro de escolas regulares. Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem. A falta de mudança organizacional provou ser uma das maiores barreiras para a implementação das políticas de educação inclusiva. (Dyson; Millward, cit. Ainscow, 2009)

Estes obstáculos (barreiras) à aprendizagem não são exclusividade dos alunos com deficiências visuais, auditivas, mentais, dos que têm paralisia cerebral, dos autistas, entre outros. Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do

quotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos normais. Todos (alunos com deficiência ou não) enfrentam barreiras, o que não nos pode levar a rotular de alunos – problema. (Govoni e Carvalho, 2002: 197)

O real problema e barreiras são visíveis quando diante de uma determinada situação, não são encontradas alternativas adequadas de solução. Quando a escola não "sabe" e mostra problemas, em como atender às necessidades educacionais dos seus alunos. Qualquer criança experimentará a experiência da aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivada, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola. Remover as barreiras à aprendizagem pressupõe conhecer as características do processo de aprender, bem como as características do aprendiz - o que não deve ser confundido com um diagnóstico (*Ibidem*). Com esse "olhar", os professores precisam conseguir identificar a si mesmos como "profissionais da aprendizagem" e não mais como "profissionais do ensino". (*Ibidem*: 197)

Neste sentido Sánchez e Romeu (1996: 69) afirmam que "o professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura". Remover a desmotivação por parte dos alunos é um dos problemas que existe como barreira na aprendizagem numa escola inclusiva. Ainscow (1997: 16) afirma que o mais importante recurso em sala de aula é o próprio aluno. Entre as inúmeras mudanças no processo de ensino - aprendizagem para a remoção das barreiras o professor no processo de aprendizagem, recorre a estratégias onde são favorecidas trocas de experiências e a cooperação. Tornando a aprendizagem interessante, útil e motivadora removendo alguns obstáculos na educação (*Ibidem*).

A inclusão tem encontrado algumas dificuldades no seu desenvolvimento, em especial devido às resistências por parte das escolas regulares, em se adaptarem de modo a conseguir integrar as crianças com necessidades especiais, devido principalmente aos altos custos para se criar as condições adequadas. Além disso,

alguns intervenientes em educação (professores/educadores) resistem a este novo paradigma, que exige destes uma flexibilidade e formação mais ampla e uma actuação profissional diferente da que têm experiência. O papel destes intervenientes é crucial no sucesso da educação inclusiva, pois é deles que depende todo o trabalho individualizado inerente às situações e ainda é deles que depende toda a motivação necessária para levar a “bom porto” o projecto.

Abordando a temática que dizem respeito às barreiras na educação tomamos por referência:

As estatísticas relativas ao insucesso escolar - reprovações e abandono escolares - de alunos pertencentes a minorias provam a sua situação desvantajosa no sistema educativo. Vejamos algumas das explicações para esse insucesso, referidas por Cardoso (1994¹⁸):

1. Lamentavelmente prevalece ainda no senso comum a ideia que as capacidades intelectuais dos indivíduos variam em função das “raças” a que pertencem. Esta perspectiva tem apoiado o chamado “**racismo científico**” que teve defensores na comunidade académica, em particular no século passado. Apesar de cientificamente contestada, persiste ainda neste século, em certos círculos, com base em estereótipos e em teses, por exemplo, de Jensen (1969).

2. É indiscutível a importância do **contexto familiar** para o sucesso escolar. As características e o funcionamento da família variam em função dos contextos culturais e sócio-económicos. Com frequência, algumas pessoas, meios de comunicação e literatura consideram como desviantes certas situações no seio de famílias pertencentes a minorias étnicas, quando, na realidade, são traços culturais da própria cultura apresentados como “desvios”, como desorganização. Estas imagens ajudam a desenvolver e enraizar estereótipos acerca da família em certas minorias, contribuindo

¹⁸ Retirado a 28 Junho 2009 em:

http://www.dgide.min-edu.pt/secundario/Documents/diferenciar_pedagogias.pdf

para que os professores subestimem as capacidades das crianças pertencentes àqueles contextos afectando, assim, as suas possibilidades de sucesso escolar.

3. É também evidente que em contextos multiétnicos as **desvantagens socioeconómicas**:

- Baixos salários, subemprego, desemprego, clandestinidade, falta de assistência médico-social, bairros e habitações degradados, etc. – afectam particularmente as famílias pertencentes a minorias étnicas e, em consequência, as aprendizagens escolares das crianças. O facto de o professor enfatizar as desvantagens sociais daquelas crianças pode levá-lo a atitudes de desistência ou de demissão do seu dever profissional de procurar proporcionar a TODOS os alunos condições para o sucesso educativo.

4. As **dificuldades no domínio da língua usada na escola** são um factor de insucesso. Quando se trata de uma segunda língua as dificuldades são óbvias e considerada indispensável a aprendizagem da língua usada na escola. No entanto, tem sido dada pouca atenção aos problemas de aprendizagem e outros efeitos marginais (na auto-estima, na autoconfiança, nas interacções, etc.) decorrentes das dificuldades linguísticas que se levantam às crianças africanas que falam, por exemplo, crioulo ou suas variantes.

5. Os factores relacionados com as **estruturas e processos escolares** – a natureza etnocêntrica do currículo; a insuficiência e inadequação dos materiais; a organização dos tempos e espaços; formas de planificação, implementação e avaliação curriculares; ausência de mecanismos adequados de apoios e complementos educativos,... - constituem causas de insucesso entre alunos pertencentes a minorias étnicas. A **organização e o projecto global da escola** devem considerar em todos os seus domínios de acção a sua natureza multiétnica.

O investimento de um ou alguns professores no sentido de práticas de educação multicultural tende a perder-se quando a escola como um todo não está organizada em função da diversidade da população que a frequenta.

6. Como já se referiu, as **expectativas dos professores em relação à progressão dos alunos** tem uma grande influência nas aprendizagens. Com efeito, os

professores, com base nos valores da sua cultura e classe social tendem a conceber, muitas vezes inconscientemente, perfis de “bons alunos”. Quanto mais distante o aluno estiver dessas referências, menores serão as expectativas do professor em relação às suas aprendizagens e, em consequência, menor será o esforço e dedicação do professor em favor do aluno, afectando as suas auto-estimas e autoconfiança e, portanto, a sua motivação, promovendo-se, assim, o insucesso. Este processo tende a ampliar-se quando estão envolvidos factores como “raça” e etnia.

A promoção de práticas de educação multicultural e o sucesso educativo dos alunos estarão comprometidos se, nos **níveis de decisão e planificação do sistema educativo**, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo em vista facilitar a integração daqueles alunos na escola, através: (1) de apoios suficientes em recursos humanos, materiais e financeiros às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias, (2) de currículos desafiadores de práticas de educação para a igualdade, (3) de apoio à formação de professores para desenvolverem práticas de educação para a igualdade, etc. Da mesma forma que as acções dos professores são mais valorizadas e rentáveis no contexto de uma organização e projecto de escola que reflecta a diversidade da sua população, também as acções dos professores e das escolas terão mais sentido e serão mais produtivas no contexto de um sistema educativo que acolha e promova práticas de educação multicultural.

Referindo Booth (cit. Sánchez. 2005: 13)¹⁹, “o termo inclusão é um termo escorregadio, porque pode adquirir significados diferentes em contextos distintos”. Por isso, afirma que: “ mais do que lhe outorgar um significado unívoco, tem que ser analisado dentro de uma ampla gama de discursos,” sendo, em sua opinião, adequado falar de inclusões”.

¹⁹ Retirado a 5 Julho 2008 em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

A forma de seleccionar/incluir alunos “especiais” no contexto de integração - obedecendo à detecção baseadas no baixo défice e esquecendo as dificuldades de aprendizagem do aluno - leva a injustiças por obedecer a processos fundamentalmente político-económicos, negligenciando o factor mais importante, que é a integração de todos no processo ensino – aprendizagem (*Ibidem*).

Estas considerações levam Skrtic (cit. Sánchez. 2005: 15) a afirmar que “os alunos com necessidades educacionais defensores especiais são artefactos do currículo tradicional”.

Neste contexto torna-se impreterível rever todas as diligências referentes à análise das necessidades educativas, pois a normalização produz um combate com os propósitos da educação especial mais tradicional. Referenciando-se a importância de terminar com o subsistema de educação especial que tem existido na integração. Esta existência de alunos com necessidades educativas especiais integrados (diagnóstico baseado no deficit), mostra-nos situações discriminatórias e segregadoras (segundo muitas vezes modelos médico-psicológicos (*Ibidem*).

A este respeito, Cobertt cit. Sánchez. (2005: 15) diz:

Com o conceito de integração tem-se fomentado práticas de exclusão, porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma activa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente, todo o ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto existe uma grande exigência para quem não pode partilhar os sistemas de valores dominantes. Na inclusão, pelo contrário, é a instituição que cria um clima de receptividade, flexibilidade e sensibilidade a qualquer aluno que seja integrado e escolarizado.

Ainscow, Farrel e Tweddle cit. Sánchez. (2005: 15) referem que a integração é “um movimento dos alunos dos programas especiais para a educação regular, enquanto a inclusão faz referência ao grau de participação desses alunos nas actividades e experiencias da escola regular”. Como tal, a integração mostra que tem a ver com o indivíduo, enquanto, que a inclusão diz respeito aos valores da comunidade (*Ibidem*).

A “ Escola inclusiva” devido à intervenção e atendendo ao seu elevado nível de abrangência também é um constante problema. Depois de analisar o nível de integração e inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, em Inglaterra, como consequência das novas bases de financiamento do sistema, destacam como cada vez o aluno é pior atendido, crescendo são as práticas de exclusão. (Fish e Evans, cit. Sola Martínez *et al*,2006: 37)

Esta mesma ideia é avaliada por Hegarty cit. Sola Martínez *et al*, (2006: 38) quando manifesta “ os alunos que sofrem de falta de capacidades, que pedagogicamente são os que mais precisam de educação, são os que menos probabilidades têm de a receber. Isto é certo tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento”.

Há um feito que justifica a oportunidade e valida a escola inclusiva, que consiste na constatação de que a tarefa e o feito educativo têm que estar enraizado no seu contexto: Educar no seu meio e desenvolver-se em si mesmo. O movimento pelas escolas inclusivas centra-se basicamente em defender e conseguir que as escolas fontes efectivas não só com alunos com necessidades especiais, mas também com qualquer aluno.

Neste sentido, Stainback e Stainback cit. Sola Martínez *et al*,(2006: 38-39) propõe três razões centrais:

- Para oferecer a cada estudante a possibilidade de aprender a viver e trabalhar com seus iguais contextos naturais de educação integrada e comunidade.
- Para evitar os efeitos inerentes à segregação quando os estudantes estão em lugares separados, em aulas ou centro de educação especial.
- Para fazer o que é justo e equitativo.»

A escola inclusiva implica, que todo o processo educativo seja entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Tendo como alvo principal a integração na comunidade da criança portadora de deficiência. Uma escola inclusiva deve ser uma escola líder em relação às demais. Ela

apresenta-se como a vanguarda do processo educacional. O seu principal objectivo é fazer com que a escola actue para todos, possibilitando a socialização, a humanização e o respeito pela singularidade, ritmo e estilo de aprendizagem das crianças.

“A plena inclusão não existe sem revelarmos de que maneira o sistema educativo deva crescer e melhorar para dar resposta adequada às necessidades dos alunos”. (Sapon-Shevin, 1996).

A educação inclusiva amplia a participação de todos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática de políticas vivencias na escola, respondendo à diversidade dos alunos. É uma abordagem Humanista, democrática, que respeita a singularidade de cada um, promovendo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os sujeitos alunos, em sala de aula comuns, em sistema regular de ensino, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social. É um processo que se desenvolve ao longo da vida de um individuo com o objectivo de melhorar a sua qualidade de vida. (Ladeira e Amaral, 1999)

A escola inclusiva não pode ser confundida com a escola de ensino especial. Falar de educação especial é falar de uma realidade que tem estado presente ao longo dos anos em diferentes contextos escolares. Sempre existiram alunos diferentes, com particularidades concretas e com necessidades de se trabalhar de forma mais particular, que requerem uma atenção educativa centrada nas dificuldades concretas que apresentam face às aprendizagens escolares. Falar em educação inclusiva é abranger numa perspectiva global de ensino, é falar na integração de crianças com deficiência visando uma integração da criança na sociedade, um prepara para a vida, na perspectiva de integração gradual, individualizada e funcional. Cabe à escola procurar meios de adaptação da criança com problemas na sociedade. Implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local (Rodrigues, 2006: 6 -15).

Face à problemática inerente à inclusão educativa surge a Declaração de Salamanca, (Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, dia, 10 de

Junho de 1994.), que sustenta que as escolas regulares, com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo."

Em Portugal a educação inclusiva tem sido bandeira do ensino especial, esta não se baseia somente no facto de incluir pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Diz respeito a um sistema educativo que dá respostas educacionais com qualidade ao conjunto, sendo assim a escola enquanto agente, que educa crianças, jovens, adultos e idosos, precisa oferecer oportunidades para este tipo mais abrangente de formação de cidadãos. Mais do que isso, a escola precisa oferecer oportunidades de desenvolvimento de comportamento e atitudes baseadas na diversidade humanas e nas diferenças individuais dos seus alunos.

Mundialmente tem-se assistido a uma maior valorização a todo o sistema educativo, com o movimento da Educação para Todos, estando nas agendas de todos os governantes, em especial após a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos e Directrizes de Acção para o encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, Tailândia) em 1990, que declara que: " todos os alunos têm o direito fundamental à Educação e que a educação para todos representa um consenso mundial de uma visão muito mais abrangente de educação básica, assim como representa um renovado compromisso para assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens ou adultos serão encontradas, efectivamente, em todos os países".(Haddad,1990)

Actualmente assistimos a uma nova visão do ensino e em todas as agendas governamentais são incluídas medidas de melhoria da gestão com vista ao desenvolvimento escolar, à importância de se intervir na formação de professores, à relação entre o ensino, à aprendizagem e à diversidade humana. Estas medidas são a resposta para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todos. Procurando a resposta para a Diversidade humana, respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (Sem rejeição), na convivência harmoniosa (cooperação e colaboração), na participação activa e central das famílias e de toda a comunidade local

em todas as etapas do processo de aprendizagem na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja na sua funcionalidade académica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa para si própria, para os outros e ainda para a sociedade. (Rodrigues,2006)

A diversidade sendo uma característica da população, em geral, e, mais especificamente, das populações que actualmente frequentam o sistema de ensino. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

"A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de *igualdade*, quer no acesso quer nos resultados. É um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, são educados na escola da sua área de residência, em ambiente de sala de aula regular, integrados em turmas do seu grupo etário e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades e capacidades individuais". (Porter ,1994)

1.8. CONCEITO: INCLUSÃO / EXCLUSÃO

Numa sociedade cada vez mais globalizada, a escola do século XXI enfrenta um grande desafio, exigindo estratégia, projectos ambiciosos, uma envolvência pessoal e cooperativa. A inclusão surge como uma “arma” contra qualquer tipo de exclusão, surge para fomentar a integração de quem por variados motivos se encontra à margem da sociedade ou na iminência dessa situação. Quando falamos em inclusão esta surge em sentido antagónico à exclusão, sendo também importante distinguir dois tipos de inclusão: Inclusão essencial e inclusão electiva (Barroso, 2006: 11).

Inclusão essencial é a dimensão onde é assegurada a participação sem discriminação a todos os serviços da sociedade, sem discriminação onde os direitos humanos estão assegurados, nomeadamente no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura, entre outros.

Inclusão electiva é a dimensão que assegura que independentemente de qualquer condição, a pessoa tem direito de se relacionar e interagir na sociedade. Tendo o direito de escolha e opção. Esta possibilidade de opção dá a oportunidade de recusa ou aceitação das condições que a sociedade preparou para determinada pessoa ou grupo (*Ibidem*).

A inclusão humana é um facto de valor incontornável desenvolvido por todas as sociedades, onde a equidade é factor primordial de desenvolvimento e equilíbrio na diversidade e sem dúvida surge como combate directo à exclusão social, que por sua vez também é um facto realista existente em todas as sociedades. O termo Exclusão está directamente relacionado com pessoas ou grupos desfavorecidos. O sociólogo Francês, Roberto Castel, definiu a exclusão social, como o ponto máximo atingível no decurso da marginalização, sendo este, um processo no qual o indivíduo se vai progressivamente afastando da sociedade, através de rupturas consecutivas com a mesma” A exclusão está directamente ligada com a falta de integração pessoal na sociedade. Para este autor, Roberto Castel (1998) neste sentido de reflexão sobre a tragédia dos excluídos deve-se questionar o conjunto da sociedade.

Existem diversos tipos de exclusão social, Alfredo Bruto da Costa (1998), refere que a exclusão deve ser definida conforme as causas que apresentam e os efeitos que

exigem. Nesta perspectiva, o autor categoriza a exclusão social em cinco modos: Exclusão de ordem económica; social; Cultural; patológica e comportamentos autodestrutivos.

A exclusão social deriva da não-aceitação do direito à diferença e pela falta da integração social. A imigração constante que se regista nos países Europeus, trouxe consigo fenómenos como a xenofobia e o racismo. Portugal é um dos países em que se verifica muita emigração, principalmente a partir dos anos 70, após a descolonização e da revolução de Abril de 1974, que este fenómeno até então moderado se torna uma realidade constante. Surgindo à semelhança de outros países problemas de direitos humanos e civis relacionados com os emigrantes, estejam estes legais ou ilegais no país de acolhimento, dando origem a problemas de exclusão social, xenofobia e até racismo. As diferenças culturais e religiosas incentivam a discriminação de grupos, criando preconceitos e estereótipos, relativamente aos mesmos, e associados a estes: grupos marginais organizados, delinquência, tráfico de droga, bem como nível económico e cultural baixam. (Rodrigues, 2003)

A Europa ao longo dos tempos foi um destino muito pretendido pela emigração, oriunda de inúmeros locais, tornando-se um continente multicultural. A multiculturalidade apesar de enriquecer toda a cultura, mas também é um dos maiores factores de exclusão para as minorias étnicas.

O uso do conceito de exclusão, popularizou-se a partir do decénio de 1990 e hoje é amplamente utilizado nos discursos de governos, organismos Internacionais e empresariais, relativos à expropriação dos direitos de minorias sociais (Canário, Alves e Rolo, 2001). O uso desta expressão data de período ainda mais distante. Surgiu em França, nas décadas de 1950/1960, quando os cientistas sociais voltaram as suas atenções para o contingente de pessoas situadas fora do mercado de Trabalho.

Para Ribeiro, (1999), o estado de exclusão é tão velho quanto a humanidade. Caracterizava as sociedades do Período pré-capitalista e persistiu como constitutivo da sociabilidade. Foi usada a expressão de *pobres* no discurso católico para designar esse fenómeno; depois, passou-se a utilizar a expressão *marginalizada*, e nos últimos anos, *excluídos*.

Segundo Martins (2003: 25-38) o problema da exclusão passou a ter maior visibilidade porque antes o Excluído, logo era (re) incluído. Na actualidade a inclusão é mais lenta e tem-se transformado num modo de vida, e portanto, deixando de ser um período apenas transitório (sociedade capitalista).

Segundo Canário e Alves (2004), exactamente por compor as sociedades capitalistas, a expressão, ao invés de constituir-se numa ferramenta útil à investigação sociológica, pode provocar certa dificuldade de exame, como uma breve análise etimológica do termo pode nos demonstrar.

O Dicionário de Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, (1993: 140) define “Exclusão” como o acto pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções. O prefixo ex. (fora), que antecede a expressão exclusão social, fornece uma imagem dos Contingentes humanos colocados do lado de fora da sociedade, o que não dá conta de expressar a relação contraditória que os sujeitos continuam a manter tanto no mercado de trabalho, na procura inútil de empregos, quanto com o mercado de bens de sobrevivência. Essa ligeira análise da expressão logo denota que exclusão social de fato não existe, como argumenta Martins (2003), já que a coexistência de classes sociais antagónicas é predominância do modo de produção capitalista.

O termo exclusão é revestido por “uma considerável ambiguidade e imprecisão”, e surge nos “discursos dos decisores e nos documentos de orientação política, associado e, com frequência, sobreposto aos conceitos de insucesso e abandono escolar”, exprimindo a tensão existente entre as dimensões fulcrais das políticas educativas que marcam a actualidade portuguesa (Canário, 2005: 162). Isto é, “uma dimensão orientada para a democratização, que constitui uma resposta ao carácter tardio e inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas”; e ainda uma outra dimensão nos problemas especificamente escolares – “orientadas para a modernização que acentua a subordinação das políticas educativas a critérios de racionalidade económica” e uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho. (*Ibidem*: 162-163)

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, simetricamente um fenómeno, que seria exterior á escola (exclusão escolar), exprime,

não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim, uma maior sensibilização por parte das instituições a fenómenos de natureza social, cuja origem se situa no mundo do trabalho. A sociedade é o cerne de toda a actualidade contextual, dando a ênfase primordial a todas as questões que daí surgem. As mutações (ou metamorfoses) verificadas no mundo do trabalho estão no cerne de fenómenos de dualismo social (Dubet e Martucelli, 1998) que configuram o que se convencionou chamar a “nova questão social” (Castel; Rosanvalon, cit. Canário, 2005) de que a exclusão constitui o componente central. A existência da precariedade crescente dos trabalhadores assalariados, provocada pela crise no mundo do trabalho, que reside o fundamento para o fenómeno que Castel, designa por regresso da “vulnerabilidade de massa, que está no cerne da exclusão social (*Ibidem*). A vulnerabilidade de massa, que origina o dualismo social polarizada entre os incluídos na sociedade e no mercado de trabalho, com rendimentos e níveis de consumo elevados, e os excluídos do mercado de trabalho, que sobrevivem na sociedade com base em políticas sócias de carácter paliativo. O problema exclusão origina uma configuração social que está longe de se circunscrever ao grupo dos excluídos e impede que este fenómeno seja equacionado como um estado, como um atributo individual ou como mero disfuncionamento social (*Ibidem*).

1.9. INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR

O termo *insucesso* conforme nos indica o *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa* (Fontinha, s/d), é confrontado com o seu antónimo sucesso, que por sua vez advém do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros, os significados de “ bom êxito, conclusão” ou “ chegada, resultado, triunfo”, expresso no *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa* (Mendonça, 2007).

Existe uma correlação entre os termos bom/sucesso e mau/insucesso, verifica-se que os sinónimos evocam atributos pessoais, positivos ou negativos. A palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “malogro”, ou, mau êxito, Desastre, mau resultado fracasso ou desastre. Não podemos falar de *insucesso* sem abordar o seu antónimo Sucesso, que por sua vez também advém do latim *sucessu(m)*, o qual assume, entre outros significados “ O Bom êxito”, conclusão ou chegada, resultado, ou ainda triunfo (*Ibidem*).

Benavente (1990: 15-16) perante a falta de unidade semântica na definição de insucesso escolar, a relacionar esta designação com outros termos, nomeadamente: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Salientou também a utilização das expressões: mau, e mau rendimento escolar.

A finalidade da educação escolar no entender de Fernandes e Formosinho (1991: 187-188), é instruir, estimular e socializar os educandos, ou seja visa a aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Quando estes objectivos não são atingidos fala-se em insucesso na educação escolar. O insucesso escolar é caracterizado quando se verificam reprovações, ou baixo rendimento escolar, ou ainda o abandono prematuro dos estudantes (*Ibidem*).

O insucesso escolar assume três dimensões que se criam e se reforçam mutuamente: O baixo rendimento escolar; A dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima.

Situações de insucesso escolar podem ser encontradas nas situações:

- Alunos que não se conseguem adaptar às normas das escolas;
- Alunos que não conseguem manter o seu comportamento dentro dos limites que a comunidade escolar estabelece (onde se enquadram aqueles que são violentos, ruidosos, mal-educados ou conversadores);
- Alunos que são pouco trabalhadores (apatia).

Também podemos falar de insucesso na própria instituição escolar quando: o aproveitamento dos alunos é baixo; a adaptação social dos alunos é deficiente; se destrói a auto-estima dos alunos.

Podemos falar em dois tipos de insucesso escolar: Um, em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado pela escola; outro, mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos

indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes. Este segundo tipo de insucesso deve ser aquele que nos leva a preocupar, pelo facto de ser real em termos de essência.

Todo o conceito de insucesso escolar pode ser entendido como o não atingir metas de acordo com o sistema educativo (ciclo básico, secundário e académico), nos limites temporais pré definidos. Este atingir de metas pode ser analisado e tornar-se quantificável através de um estudo de taxas de reprovação/retenção/repetência e abandono escolar.

No entender de Fernandes (1991:188-189), a escola tem por finalidade instruir, estimular e socializar os educandos, ou seja, visando aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de determinadas condutas e valores. Se algum destes objectivos, que constituem as dimensões da educação, não é atingido pode dizer-se que há insucesso na Educação. No entanto o insucesso escolar surge quando os objectivos da educação escolar não são alcançados. Deste modo, a percentagem de reprovações não é, por si só insuficiente para caracterizar o insucesso escolar, pois apenas nos indica que houve insucesso em relação à instrução, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verifica nas outras dimensões educativas (*Ibidem*).

No entanto também existe um outro tipo de insucesso escolar não facilmente quantificável e provavelmente mais nefasto, que é a desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico) e dos seus subsistemas de emprego/trabalho e tecnológico. Este tipo de insucesso escolar leva a uma reflexão muito particularizada, uma vez que são elaboradas questões: será que os nossos alunos que chegam ao fim da etapa escolar pré estabelecidos estão preparados para ingressar nos níveis imediatos de ensino, particularmente no ensino superior? Será que estão preparados para desempenhar funções no sistema científico, tecnológico e produtivo? Será que estão preparados para aprender a aprender? Compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo ou do país onde vivem? Podendo ainda surgir questões se existe adequação entre as aspirações dos alunos e os conteúdos transmitidos na escola. As metas propostas e o tipo de saídas (emprego/função). (Mendonça, s/d).

O insucesso escolar intensificou-se a partir do ensino de massas. As suas causas foram, nos pós guerra atribuídas ao indivíduo pela teoria de Meritocrática, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I.). Neste sentido o insucesso escolar era explicado de uma forma dominante, a partir duma matriz individual, sendo atribuído a causas patológicas e psicológicas e onde o aluno era catalogado de “ disléxico”, “disortográfico”, “portador de disfuncionalidades cerebrais”, “variações genéticas”, “patologias adenoidais” entre outros. (Forquim, 1988: 82)

Segundo esta teoria existia uma correlação directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social. Legitimava-se assim, a selecção dos alunos na escola e implicitamente, legitimava-se a estratificação social. Este modelo torna-se ineficaz e considerado incapacitado, surgindo assim outros modelos Culturalistas, nos quais se correlacionava o insucesso escolar com as condições dos indivíduos provenientes.

Dos grupos étnicos e da classe operária e de outros grupos cujos saberes culturais se distanciavam dos saberes que a escola transmita. De acordo com este modelo a imputação do insucesso escolar passou para o aluno e para o meio familiar de onde provinha, já que os pais, para além de “incultos”, transmitiam a sua situação aos filhos e não lhes inculciam as aspirações e expectativas que lhes permitissem na escola competir com os outros grupos sociais. A escola nestas teorias era vista como um lugar neutro e instrumento de mobilidade, cabendo ao indivíduo aproveitar o que em igualdade é posto e instrumento de mobilidade, cabendo ao indivíduo aproveitar o que em igualdade é posto à disposição. (Forquim, 1988: 88)

Apesar desta evolução, o alvo de análise continua a ser o sujeito da aprendizagem e no meio de proveniência dos alunos, especialmente da família.

Estas teorias foram contrariadas pelas teorias da reprodução cultural, social e a desenvolvida pela Nova Sociologia da Educação, Cherkaoui, (citado por Martins e

Parchão s/d)²⁰, as quais apresentam a escola como uma instituição que selecciona os indivíduos, segundo critérios e mecanismos que lhes são próprios. Reproduzir as estruturas sociais classistas. Estas teorias atribuíram o insucesso escolar à forma como a escola está estruturada bem como os conteúdos curriculares, ao tipo de ensino e aos processos de avaliação, relacionando estes factores internos à escola com a origem social e sobretudo cultural do aluno. Forquin, (1988). Após análise de alguns trabalhos empíricos sobre o insucesso levam-nos a aceitar uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in) sucesso escolar, pois verifica-se uma acentuação de insucesso nos grupos étnicos, seguindo-se por ordem decrescente as taxas de insucesso os filhos dos assalariados, agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e por último os filhos dos quadros superiores e das profissões liberais e especialmente dos professores. Existindo uma relação de proximidade entre o sucesso ou insucesso com as condições sócio económicas, que por sua vez estão directamente relacionados com diversos factores, entre eles: a proximidade geográfica da escola e o tipo de zonas residenciais dos alunos. A falta de condições e distância da escola causam muitas vezes desânimo, cansaço e ainda ausência de tempo para a dedicação necessária para obter o sucesso. Todos estes factos aliados ainda na maior parte das vezes a uma falta de necessidades básicas do ser humano: alimentação, vestuário, espaço, conforto, etc. Assim como a dificuldade de acesso a bens de cultura geral, tais como. Jornais, livros, espectáculos, arte, que para além de proporcionar uma abertura de horizontes e vivências essenciais para o crescimento intelectual, existindo uma forte (co) relação, pelo menos nas classes sociais mais baixas, entre o nível económico e o nível cultural do agregado familiar, este de grande importância para o sucesso escolar. Estas necessidades contribuem e fazem uma diferenciação considerável entre as classes sociais. As necessidades inerentes à pobreza levam a um abandono precoce da escola, pois existe a necessidade de escolher o trabalho em vez do estudo para superar as despesas básicas da sobrevivência. (Lima, 2008: 51-56)

²⁰ Retirado em 21 Agosto 2009 em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>

Assim sendo podemos falar no factor de desigualdade social como o principal interveniente no insucesso escolar. Para além destes factores também o nível de instrução da família, o tipo de consumo e posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos. Neste sentido, enquanto as classes com capital cultural médio-alto e alto facultam aos seus filhos orientações "Mais correctas" e relacionadas com um futuro onde qualidade e prestígio estão presentes, as classes populares, ao contrário, tendem a inculcar nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, procurando-se diminuir os custos e adquirir proventos imediatos. (Cherkaoui,1976)

O insucesso escolar é um problema universal, é um lado sombrio do sistema educativo, que por um lado sendo uma calamidade, também pode ser entendido como o motor no desenvolvimento de todo o sistema de ensino. Existindo insucesso, existe o sucesso, logo é possível a sua comparação e logo também é possível traçar caminhos, estratégias, em suma é um estímulo à melhoria e evolução de todo o sistema de ensino.

O insucesso encontra-se inserido na relação de interdependência entre família e escola. (Lima, 2008:25-26).

As variáveis responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, são: para além do nível sócio cultural, a forma como está organizada a escola e os currículos académicos adoptados. A escola uniformizada, introduziu currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno e privilegiando os saberes clássicos, geral e enciclopédico, isto é, propõe objectivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas, que são os alunos que a frequentam. Currículos iguais obrigam o uso de iguais pedagogias e prevêm uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de conhecimentos e dos períodos de avaliação. Assim de acordo com Formosinho, citado por Martins e Parchão, (s/d), uma estandardização nas práticas escolares com força convergente para a noção de "aluno médio", "cultura a conhecimentos médios".

Neste sentido privilegiar os saberes académicos gerais, sem objectivos a curto prazo, uma vez já que serão aprofundados nos ciclos seguintes. A sua compreensão

obriga a uma certa abstracção e a capacidade de lidar com hipóteses sem necessidade de verificação empírica. Se estas exigências podem ser satisfeitas pelos alunos vindos das classes médias e médias-altas, pois estão em harmonia os códigos linguísticos e as posturas estéticas, o mesmo não se passa com as classes baixas, sobretudo com as marginais ao sistema de valores dominante. Os últimos, para além duma definição de futuro mais limitada, são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e posturas estéticas não privilegiadas pela escola e pelos professores. (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991)

Com o aparecimento da escola de massas começou-se a defender-se a ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento e que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social. Assim apareceram os prolongamentos dos tempos escolares e para a unificação dos currículos para o prolongamento dos tempos escolares e para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas, reforçando à entrada em massa de alunos, social e culturalmente muito heterogéneos, não foi dada resposta nem quantitativa nem qualitativa por parte dos sistemas de ensino; criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva, foram criadas e potenciadas as aspirações dos indivíduos, sendo que a sua não realização conduziu a um aumento do nível das frustrações; a "escola unificada", entendida como a unificação de dois saberes, o intelectual e o prático, não resultou. O primeiro não só se impôs pelo número de horas escolares, como (e sobretudo) pelo prestígio social que lhe era e é atribuído. Assim e no dizer de Lemos Pires (1988) duma escola unificada e democrática que se pretendia, surgiu uma escola selectiva e elitista (só que, agora, ao invés do passado, destina-se a todos, conduzindo não a um ensino elitista mas a um ensino massificado).

Nesta perspectiva a instituição escolar em vez de adequar as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes preparando-os para esse desempenho (visão funcionalista) potenciou as suas aspirações para níveis que os sistemas sociais não puderam satisfazer e não articulou saberes capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais. Com base nestas posturas teóricas, mas circunscrevendo a problemática aos aspectos práticos que envolvem a vida escolar, analisaram-se algumas disfunções capazes de fazer aumentarem de forma muito significativa as taxas de insucesso escolar (*Ibidem*).

Em Portugal de forma sintética, podemos agrupar as políticas de combate ao insucesso em Portugal em três pólos:²¹

1. Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE);
2. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE);
3. Políticas no âmbito da (s) Reforma (s) do Sistema Educativo.

O IASE, criado pelo Ministro Veiga Simão em 1971 (Decreto-Lei n.º 179/71, de 30 de Abril), como o nome indica visava apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas e ou psicológicas. As modalidades de ajuda consistiram, predominantemente em:

1.º Auxílios Económicos Directos com o objectivo de subsidiar na totalidade ou em parte os custos com livros e material escolar, alojamento, alimentação e com transportes;

2.º Alimentação, quer refeições completas, quer fornecendo leite escolar;

3.º Alojamento em residências estatais e casas particulares, transportes escolares, medicina escolar, segura escolar e educação especial. Para além da discussão que este processo possa proporcionar, importa reter que as políticas desenvolvidas nesta fase e por esta instituição visaram levar o aluno à escola e proporcionar-lhe condições materiais para que ele aí se mantivesse.

O Programa Internacional de Promoção do Sucesso Escolar - PIPSE criado em 1988 (resolução do conselho de ministros de 10/12/1987; DR. II Série, 21/1/1988), visou potenciar e articular as acções existentes e criando outras no sentido de minorar as deficiências físicas, psíquicas e sociais dos alunos (*Ibidem*).

²¹ Retirado a 23 Janeiro 2010 em <http://www.min-edu.pt/np3/3716.html>

Por último o insucesso, escolar esteve sempre presente nas diferentes reformas quer pelo intensificar dos processos antes referidos, quer pela alteração das realidades escolares ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, de adaptações curriculares, da formação de professores, alteração dos critérios de avaliação, entre outros aspectos. Todas as políticas de combate ao insucesso escolar, e todas as acções desenvolvidas procuraram homogeneizar as condições (físicas, psicológicas, sociais e culturais) dos alunos, fazendo com que o acesso e o sucesso de todos os alunos fossem reais. No primeiro caso, acesso de todos, os efeitos parecem positivos já que as taxas de escolarização, em todos os graus de ensino, não pararam de aumentar e de forma contínua. Quanto às taxas de (in) sucesso o problema está longe de ser resolvido e as taxas de reprovação e de abandono escolar mantêm valores incompreensivelmente elevados. (Martins e Parchão, s/d)

Apesar de estar numa mutação imparável, toda a esta problemática do insucesso escolar e abandono escolar, em Portugal actualmente existem algumas medidas de Combate ao Insucesso escolar, implementadas pelo ministério da educação, cujo funcionamento e implementação fica sob orientação da própria instituição escolar e cujo papel de toda orientação educativa é fulcral na possível aplicação. (*Ibidem*)

1.9.1. MEDIDAS DE COMBATE AO INSUCESO ESCOLAR

A escola actual é alvo de atenção e evolução, tentando de uma certa forma atingir um desenvolvimento na formação de toda a sociedade. Uma escola com uma taxa de insucesso e abandono elevada, é uma escola onde os alunos têm falta de atenção, onde existe a falta de motivação, inclusão e integração.

O Ministério da Educação (ME), Português, tendo em conta a urgência de resposta adequada, promove medidas que se pronunciam em forma de resultados. As medidas de combate ao abandono e ao insucesso escolares permitiram, nos últimos quatro anos, aumentar o número de estudantes e melhorar os resultados, invertendo uma tendência estável de perda de alunos matriculados e de diminuição do número de alunos a concluir a escolaridade obrigatória, que se registava desde 1995.

O Ministério da Educação (ME) lança um programa de apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no

ensino básico, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos:²²

- Ocupação plena dos tempos escolares

O desígnio de uma escola pública a tempo inteiro foi materializado de acordo com os despachos nº16795/2005, de 3 de Agosto, e 17387/2005, de 12 de Agosto, que implementaram a generalização do prolongamento do horário das escolas do 1º ciclo e dos jardins-de-infância até às 17 h30 m e a ocupação educativa dos alunos do ensino básico em todo o seu horário escolar.

Surgindo a generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico.

- Diversificação de ofertas educativas

Oferta de ensino profissional no âmbito de educação e formação.

De acordo com o Gabinete de Estatística e planeamento, do ministério da Educação a procura de alternativas à escolaridade obrigatória teve grande impacto.

Percursos Curriculares alternativos, destinados aos alunos de quinze anos, inclusiva, que regista insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce. Criação dos CEF (Centro escolar de Formação), que funciona como um mecanismo privilegiado de reorientação do percurso escolar. Criação de Cursos profissionais que contribuem para o aumento do número de alunos no ensino secundário.

²² Retirado a 2 Agosto 2009 em <http://www.min-edu.pt/np3/3716.html>

- Plano de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento - O objectivo do Despacho Normativo n.º 50/2005 consiste em otimizar as situações de aprendizagem de todos os alunos do ensino básico, indo ao encontro das necessidades quer dos que não adquiriram as competências exigidas para o nível de ensino correspondente à sua frequência quer daqueles que revelaram capacidades excepcionais de aprendizagem.

Como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos, o diploma preconiza a elaboração, pelas escolas ou agrupamentos, de planos individualizados que, consoante a situação dos alunos, podem ser de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento.

- Plano de Recuperação, (PR) - Conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos do ensino básico. É aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.

- Plano de Acompanhamento, (PA) - Conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida. É aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

- Plano de Desenvolvimento, (PD) - Refere-se às actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações - problema. É aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. (*Ibidem*)

Todas as medidas visam encontrar uma resolução ou uma orientação para o caminho do sucesso e desenvolvimento do aluno. O sucesso ou insucesso dos alunos,

está intimamente relacionado com a escola que os acolhe. A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente a sua tarefa. Quer se queira, quer não, os profissionais do ensino que trabalham numa escola formam uma unidade de acção que produz efeitos nos respectivos destinatários. A escola deve prosseguir o intuito de escola que aprende, escola que se renova e se produz. (Guerra, 2000)

A escola tem de aprender para saber, e essa aprendizagem significa saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino. Longe de depender exclusivamente da vontade de cada um dos seus membros, exigem-se estruturas que a tornem viável e uma dinâmica capaz de transformar os ensinamentos teóricos em intervenções eficazes. (*Ibidem*: 9)

É importante que a escola disponha dos meios para desenvolver os ensinamentos necessários de forma ininterrupta e concertada. Quando todo o tempo é dedicado à acção, é impossível reflectir sobre essa acção. Quando todo o tempo é trepidamente repleto por actividades intensas e cegas, jamais será possível articular um debate abrangente e transformador. É importante que a escola dos meios para desenvolver os ensinamentos necessários de forma ininterrupta e concertada. É necessário que a escola saiba o que se passa com os processos de intervenção realizados tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Se os processos atributivos forem simplificados, é natural que qualquer explicação seja facilmente adulterada e que esse mesmo mecanismo seja utilizado ao serviço de interesses particulares ou cooperativos. (*Ibidem*: 9)

Uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores. (Perkins, citado por Guerra 2000: 9)

A obsessão pela eficácia no conjunto de aprendizagens que os alunos devem realizar leva muitas vezes a escola a centrar-se unicamente sobre os mecanismos docentes, e não discentes, centrando-se no processo de ensino e não na aprendizagem, falando-se muitas vezes mais na qualidade de ensino do que da qualidade da aprendizagem, sem se falar da aprendizagem dos professores e da escola. Desta forma, repetem-se erros que levam a uma reflexão sobre os resultados educativos. (*Ibidem*: 11)

Reconhece-se a necessidade que as escolas têm de aprender, é necessário analisar os obstáculos que impedem a aprendizagem. O desejo e a responsabilidade de aprender serão eficazes se nascerem da própria escola, e serão menos eficazes caso as tarefas de aprendizagem da escola sejam impostas pelo exterior. Quando tal acontece, é provável que ocorram reacções de rejeição e defesa. As fórmulas impostas têm uma eficácia mínima. O verbo aprender, tal como o verbo amar e ler, tem uma conjunção no imperativo. Para aprender é necessária vontade. Aprender á força pode transformar a aprendizagem numa tarefa pouco motivadora. (*Ibidem*)

Em conjunto os docentes não conseguem colocar em prática, de forma adequada, as ideias de outras pessoas. Como tal, o desenvolvimento da classe docente assume-se como condição prévia para o desenvolvimento curricular, pelo que mestres e professores necessitam de desempenhar uma função geradora no desenvolvimento de melhores currículos. As suas ideias, o seu sentido de responsabilidade, o seu compromisso para com uma oferta eficaz de experiencias educativas aos seus alunos reforçam-se, de forma significativa, quando são, simultaneamente, donos das ideias que plasmam e autores dos meios que colocam essas ideias em prática na sala de aula. (*Ibidem*: 12)

Esta necessidade de escola aprendente é uma prática partilhada por todos os intervenientes na escola, não de uma forma individual mas colectiva, onde o papel do professor é o elo de ligação para que tudo funcione e a instituição melhore. Para aprender de forma eficaz é preciso vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu. (*Ibidem*)

“Os professores são agentes imprescindíveis para manter ou alterar as bases do modelo tradicional de ensino na escolaridade obrigatória e ignore ou abordar os problemas que esse mesmo modelo levanta”. (Porlán e Revero, cit. Guerra, 2000: 43).

1.10. ESCOLA INCLUSIVA NA EMERGÊNCIA DE UMA ESCOLA DE SUCESSO (EFICAZ)

A aproximação da escola consideravelmente eficaz, integra-se no seio da escola inclusiva. A escola inclusiva é uma resposta à inovação pedagógica, resultante de um evoluir de mentalidades, de tecnologias e novas práticas, é uma procura de soluções para as dificuldades próprias de uma sociedade cuja heterogeneidade é uma constante, é um desbravar caminhos procurando um futuro para todos, onde todos tem um lugar, uma função e um papel a desempenhar na construção de um mundo mais justo e mais feliz. Quando se caminha com a esperança no sucesso, a esperança é um incentivo para concretização de objectivos a cumprir, por este facto a escola inclusiva é uma esperança na construção de uma sociedade mais justa e mais equilibrada, pois vai fomentar uma consciencialização de que todos tem o seu valor, todos tem o direito e dever de contribuir para a evolução da sociedade actual e todos são iguais no direito à vida e à educação.

Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas recuso acomodar-me em silêncio ou simplesmente ser o eco vazio, tímido ou cínico perante o discurso dominante.

Freire, 1997: 55

A escola inclusiva visa a eficácia na sua acção individualizada, perante cada indivíduo, respeitando todas as diferenças, as suas capacidades e suas aptidões. Mobiliza recursos, estratégias de acção, diversifica pedagogias e métodos para que todos tenham o mesmo contributo, o mesmo caminho e a mesma atenção. A escola inclusiva é um reinventar a escola de cada um e de todos, é por si, só uma introdução à escola eficaz. Segundo Ainscow (2000), para que as escolas se tornem inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow (1995: 24) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser factores importantes de mudança nas escolas:

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Planificação realizada colaborativamente:
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Segundo este autor, a ideia de que na acção o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são co-responsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas. A cooperação e a partilha de experiências e saberes é uma forma de encorajar e dizer não ao isolamento, incentivar a criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Espaços, estes, nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução. Estes de partilha na acção de resoluções e constantes respostas aos diversos problemas com pertinentes, oportunas e adaptadas, levando conseqüentemente a mudanças importantes na escola, tanto metodológicas como organizacionais”. (*Ibidem*)

Numa educação inclusiva só pode existir, uma educação em que a diversidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo de todos os profissionais em educação, concebendo e orientando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Neste sentido todo o envolvimento da escola é orientado segundo o projecto da escola adoptado pela escola, reafirmando a identidade desta e o contexto real. (Rodrigues, 2006)

Para Ainscow e Ferreira, (2003:109) citados por Sanches e Teodoro, (2007), falar de Educação inclusiva é: - Falar em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;

- Representar o referencial adoptado pela Conferência mundial da educação de desenvolver-se em direcção á reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;

- Produzir uma quantidade volumosa de publicações, incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;

- Reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Apesar dos diversos estudos sobre eficácia escolar não existe unanimidade de opiniões sobre o conceito de eficácia. Os primeiros estudos sobre a eficácia da escola baseavam-se na explicação de conseguir a equidade na educação. Para Edmond, citado por Lima (2008: 31) sobre “escolas eficazes” como uma instituição onde não existe qualquer relação entre os acontecimentos familiares dos alunos e o seu sucesso. “I require that an effective school bring the children of the poor to those minimal masteries of Basic school skills that now describe minimally successful pupil performance for the children of the middle class”. A preocupação principal de Edmonds era a aquisição de competências básicas pelos alunos das minorias étnicas e das famílias pobres, sendo seu objectivo o atingir os níveis mínimos de sucesso atingidos pelos filhos das classes médias. (*Ibidem*).

Neste desenvolvimento em torno da escola eficaz alargou-se o seu horizonte de acção em especial ao nível dos seus dois traços fundamentais: grupo alvo, passando a abranger todos os alunos e não apenas os desfavorecidos; o domínio de focalização, que passou a incorporar um leque mais alargado de resultados educativos, tanto a nível académico, como social, a focalização também passou dos resultados dos alunos para o progresso manifestado ao longo do tempo, segundo Montimore *et al*, citado por

Rodrigues (2008: 32), dando a definição de escola eficaz como uma instituição onde alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em atenção as suas características na entrada da escola. (*Ibidem*)

1.10.1. APRENDER AO LONGO DE TODA A VIDA

A educação tem que ser concebida como um todo, em que o aprender ao longo de toda a vida deve ser uma visão contemplada por todo o sistema educativo. Neste conceito” ao longo de toda a vida” estão contemplados os quatro pilares da educação já anteriormente citados, (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e aprender a ser). A educação cada vez mais ocupa mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Hoje em dia a evolução constante presente no mundo exige uma actualização contínua de saberes, exige uma educação permanente dirigida as necessidades das sociedades modernas, exige que a sociedade se transforme e através do conhecimento combata a inércia e a ignorância. (Delors, 1998).

A educação do séc. XXI tem como missão englobar todos os processos que levam as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens contempladas pelos pilares da educação citados. A aprendizagem ao longo de toda a vida é a chave para todas as exigências do mundo do trabalho, é condição para o domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (*Ibidem*)

A educação ao longo de toda a vida não é um horizonte longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos factos, no seio duma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para a concretizar há que deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras, e de alguma maneira, sobrepondo-se umas às outras, ou concorrendo entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (*Ibidem*)

A educação básica com proveito, ou seja eficaz, influencia e motiva, encaminhando para o desejo de continuar a aprender, o que leva a mais estudo e maior

vocação para o conhecimento. A visão da educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também das suas capacidades de discernir e agir. Deve leva-las a tomar consciência de si próprias e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe na comunidade. O saber, o saber fazer, o saber viver junto e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados de uma mesma realidade. (*Ibidem*)

De acordo com os momentos da vida, damos prioridades a um ou a outro dos diferentes espaços educativos, nunca esquecendo a complementaridade entre si. Facilitar as transacções complexas de uns para outros, a fim de recriar uma verdadeira coerência educativa que existia, sob outras formas, em muitas sociedades tradicionais. Neste sentido há que procurar as sinergias possíveis entre o saber e o saber fazer e o saber viver juntos, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes. (*Ibidem*)

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, normalmente, desde os três anos de idade até aos doze, sensivelmente. É um passaporte para a vida, que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades. (*Ibidem*)

A educação é ao mesmo tempo universal e específica. Deve fornecer os factores unificadores comuns a toda a humanidade, abordando ao mesmo tempo as questões particulares que se põem, em situações muito diferentes. Para escapar à segregação educativa que divide hoje em dia o mundo, com uma educação, conhecimentos e competências de alto nível, postas à disposição da maioria dos países industrializados e duma pequena minoria de países não industrializados e duma pequena minoria de países não industrializados, há que tentar preencher o “défice de conhecimento” que anda intimamente ligado ao subdesenvolvimento. Definindo as competências cognitivas e afectivas que devem ser desenvolvidas assim como o corpo de conhecimentos essenciais a transmitir pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países

industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adoptada na Conferência de Jomtien:

Toda a pessoa - criança, adolescente ou adulto - deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (artigo 1-1) (Unesco, 1998)²³.

A escola inclusiva deve ser entendida como um espaço onde todos e para todos. Onde os alunos se sintam bem, valorizando a componente relacional e ainda todas as atitudes. S. Stainback e W. Stainback, (1990). Nesta perspectiva, caracterizam-na como um espaço onde alunos e professores estão ligados por sentimentos activos de amizade e de atenção mútua, promovendo, assim, a construção de um clima de interacção humana onde todos os educadores assumam colectivamente a responsabilidade do atendimento a todos os alunos em geral e, de modo particular, aos alunos com NEE.

A tentativa, mais ou menos generalizada, de activação de procedimentos orientados para a criação de escolas inclusivas, concretiza uma ideia relativamente nova. No entanto apesar de recente, tem vindo a motivar a adesão de um número considerável, estando reconhecido de forma universal, a necessidade de se unirem

²³ Retirado a 10 Fevereiro 2010 em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

esforços para que as comunidades, escolas e aulas sejam, cada vez mais inclusivas. (S. Stainback e W. Stainback, cit. Serrano, 2005).

A ideia central da evolução conceptual da ideia termos - chave, da escola inclusiva surge ligada à natureza da Educação especial. Assim, esta, sugere - como se viu - uma organização educativa em que todas as crianças de uma determinada comunidade aprendem juntas e de modo interactivo, independentemente das suas condições pessoais, culturais e sociais. Referindo-se a todas as crianças, sem discriminações. No que concerne ao termo integração, está presente uma afinidade semântica com o grupo de crianças portadoras de necessidades específicas. O que implica que a integração requer adaptação do ensino em função dessas mesmas necessidades. A inclusão mobiliza toda a reorganização cultural e funcional da escola para garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos - ocupando, aqui, um lugar central, os alunos com NEE - estando, assim, a própria gestão curricular, fundamentada e baseada precisamente na diversidade total da população discente. Cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias na escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efectivamente, mesmo as classificadas como aquelas que têm necessidades especiais. (Sebba e Sachdev, 1997)

Pretendendo-se, deste modo visionar que todo o processo de inclusão das crianças com NEE pode contribuir para o reforço qualitativo de práticas pedagógicas capazes de tornar a resposta educativa das escolas mais aberta e adequada a outro tipo de problemas, nomeadamente a diferenciação cultural ou racial. Nesta perspectiva, defende o princípio de que a ideia de inclusão, referindo-se crucialmente aos alunos com NEE, podendo contudo influenciar a cultura e atitude dos educadores perante as diferenças de outra natureza - patentes em outros alunos - sejam alvo de maior atenção e de aceitação. (Correia,2003)

Segundo Gartner, citado por Soares,(2003), o termo inclusão ganha um sentido mais abrangente sem esquecer a ideia de associação a um grupo específico de crianças que devido a determinados factores sejam tidos como *especiais*, ou seja, os estabelecimentos de ensino deverão organizar-se para que nenhum dos seus alunos se sinta excluído.

Neste contexto, impõe-se o “reconhecimento e a valorização da heterogeneidade, implicando a necessidade de se não ser indiferente à diferença, pelo que se deverá proporcionar a cada aluno, a oportunidade de progredir de acordo com as suas necessidades e características”. Correia e Serrano, (2000: 32). Sob esta perspectiva, afigura-se fundamentada a crença de se estar perante uma escola quase que ideal, até porque “ a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos”. Miranda Correia, (2003b: 14). A progressiva transformação das comunidades escolares em comunidades inclusivas irá consolidando o sentimento de pertença a um grupo de referência, com as consequentes influências positivas a nível da auto-estima dos alunos, bem como da valorização das diferenças e do respeito mútuo. Paralelamente a adopção deste postulado de conceber o conjunto de agentes educativos como *comunidade*, tenderá a fazer com que o aluno passe a deixar de ser considerado como *meu* e passe a ser entendido como o *nosso* aluno, mudança essa que testemunhará, de modo inequívoco, a presença de uma irreversível cultura de inclusão. (Correia e Serrano, 2000: 33).

Num clima de partilha, respeito e acolhimento generalizado, todos aprendem a comunicar entre si com sinceridade, a aceitar o semelhante, sendo, então, as relações recíprocas muito mais profundas e importantes mais do que aparentam. Deste modo se vai criando, naturalmente, um compromisso, para intervenção escolar pretendendo fundamentalmente, a formação absoluto e de qualidade de todo e qualquer dos seus alunos, sendo, neste quadro, a inclusão, mais um meio, ou uma estratégia, de excepcional relevância social, não sendo exactamente, um fim e, muito menos, o fim último da razão de ser da escola.

"A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer actualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?"

Gandh

CAPITULO 2

MULTICULTURALISMO COMO FACTOR POSITIVO NUM CONTEXTO INCLUSIVO - PORTUGAL

1. MULTICULTURALISMO COMO FACTOR POSITIVO NUM CONTEXTO INCLUSIVO – PORTUGAL

A emergência actual de um novo olhar, um novo sentir e uma nova concepção de sociedade leva à abrangência de toda a diversidade humana. À abrangência de todos os obstáculos existentes no direito à igualdade de oportunidades sociais, educativas e económicas.

A existência de toda a diversidade humana, onde a heterogeneidade é um factor incontornável e próprio da sociedade multicultural e interculturalidade, leva a uma abordagem e reflexão de todas as práticas pedagógicas, que no sentido de inclusão total do ser humano tem um papel de responsabilidade fundamental e crucial na implementação da inclusão social.

A existência de contextos etnicamente heterogéneos, leva a falar-se nas situações das minorias nas sociedades e nas escolas, o que por sua vez leva a considerar vários elementos do sistema educativo: O currículo, os professores, a escola como organização e os níveis de decisão das políticas educativas. Estes aspectos são fulcrais na abrangência de todo o sistema educativo no seu desenvolvimento da política de educação para todos, tendo sempre presente a multiculturalidade e interculturalidade.

Importando desde já esclarecer o conceito de Multicultural, significando o conjunto de estratégias, baseadas em programas curriculares que expressem a diversidades de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a mudança de percepção e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, não esquecendo contudo a dimensão anti-racista. (Carrigton, 1989: 12)

1.1. MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E DIVERSIDADE

Partindo do pressuposto de que o conceito é um modo de conhecimento, uma mediação pela qual o espírito apreende o real, existem várias perspectivas sobre os conceitos de multicultural e intercultural. As diferentes opiniões divergem conforme os autores, os contextos, as políticas e as práticas.

“Mantendo a dinâmica entre os dois conceitos, multicultural entendido como uma constatação de culturas diferentes num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto intercultural é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente o seu enriquecimento mútuo”. Cortesão e Pacheco, cit. Carvalho,(s/d: 10). Afirmando ainda que o Interculturalismo, passará por uma afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras, a fim de estabelecer com elas, relações de complementaridade. (*Ibidem*)

A discussão teórica à volta do conceito de multiculturalidade e interculturalidade tem sido de uma certa forma, consensual. Esta temática grande relevância tem no sistema educativo, devido ao insucesso e abandono escolar, tentando que as políticas educativas incluam uma “política de mudança” (Magalhães; Stoer e Cortesão, cit. Cortesão 2006) abandonando lentamente o conceito e prática de educação compensatória para dar lugar à Educação Multicultural. (Formosinho; Valentim, cit. Fernandes, 2005).

Na escola pós - moderna a multiculturalidade surge como uma emergência. As questões das diferenças sociais e económicas têm um papel central no conceito de multiculturalidade e da educação Multicultural. Isabel Guerra (1996: 84) defende que “ qualquer tipo de educação multicultural deve partir do reconhecimento das culturas em presença, fornecer igualdade de oportunidades na diferenciação cultural em presença, contrariar a discriminação de qualquer tipo, económico, étnica, cultura, religiosa etc”.

Para Guerra (1996: 88), «o objectivo último da educação multicultural é o de desenvolver as capacidades de integração e comunicação entre as crianças e o mundo».

A multiculturalidade é a existência de diversidade na sociedade em geral e na sociedade escolar, reconhecendo essa pluralidade, tendo a educação intercultural, a tarefa de implementar a consagração da convivência, de uma forma saudável, equitativa, sem preconceitos nem estigmas, ou seja, partilhar as diferenças de uma forma construtiva, daí a «multiculturalidade introduzir uma enorme riqueza cultural, no país ou na sala de aula». (*Ibidem*: 85-88)

A multiculturalidade é um fenómeno existente em todas as sociedades de hoje, daí surge a emergência da interculturalidade e toda a urgência de ligação e dinâmica entre estes dois conceitos.

Interculturalidade e multiculturalidade, sendo o multicultural entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto intercultural é visto como um percurso agido sem que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma intervenção crescente, o seu enriquecimento mútuo. (Cortesão e Pacheco, 1993: 54).

Neste sentido existe a invocação de igualdades de oportunidades para todos, uma escola de todos e para todos, tantas vezes invocadas pelo sistema educativo vigente. O termo intercultural a partir dos anos setenta foi amplamente utilizado nas ciências humanas, passando os discursos do multiculturalismo a mobilizar conceitos em diversas áreas, como a antropologia, a biologia, a sociologia e a psicologia. O relacionamento entre culturas é um facto determinante para a evolução das sociedades, assim como um instrumento no combate às discriminações raciais, fez surgir toda uma prática intercultural visando a educação para os direitos do homem, contra a intolerância e o racismo.

Na Europa após a afluência de imigrantes, coincidindo com a circunstância do nascer de uma consciência feminista e de uma consciência ecológica e ainda o aparecimento de movimentos de prevenção da xenofobia e do racismo, surgindo assim os debates sobre a interculturalidade. (Beatriz-Trindade, citada por Carvalho, 1993)

Os vários estudos que surgiram a partir dos anos setenta, sobre as várias práticas pedagógicas incidem com a educação intercultural, salientando-se o estudo feito pelo Conselho Europeu, que no âmbito do Conselho de cooperação cultural, iniciou nas últimas décadas, projectos de Cooperação Internacional assentes em princípios do Interculturalismo. De acordo com Félix Neto, citado por Carvalho, (1993: 8), “a interacção entre membros de grupos diferentes é um aspecto cada vez mais frequente na sociedade contemporânea”, dando origem a um processo de contacto e mudanças culturais, onde o combate às discriminações raciais e a luta dos direitos do Homem contra a violência e o racismo é uma constante.

Toda a complexidade da sociedade e crescente heterogeneidade implica uma educação intercultural. Esta advém de trocas interactivas e recíprocas entre culturas, numa educação, onde exista apreciação da diversidade de culturas que constituem a sociedade. Passando do multicultural para o intercultural com meta educacional a atingir. Esta problemática segundo Magalhães e Soer, (2003: 7), utilizando a terminologia “ educação inter/multicultural definindo-a como «sendo por um lado, o lugar de encontro/confronto de diferenças e da negociação e, por outro, o lugar agenciado pela diferença, isto é, é a própria educação escolar que se coloca nos guiões dos actores sociais e tratam culturais e não o contrário».

A educação Multicultural pretende abrir consciências para a forte diversidade existente lado a lado, à educação intercultural, sendo de primordial importância a interacção e colocar essas diferenças coagir em boa convivência e entendimento, a partir do seu conhecimento profundo, pela compreensão e tolerância, alteridade e aquisição de mais riqueza cultural.

A partir da década de 70 o termo “interculturalidade”, foi fortemente propagado inter-relacionando-se com a multiculturalidade. Encontramos a interculturalidade em contextos de sociedade onde coabitam diversas culturas. A multiculturalidade ocorre em situações e encontros humanos culturalmente diversos e complexos tem a ver com a preparação e experiência dos indivíduos para as realidades sociais e políticas e económicas. A Interculturalidade diz respeito à realidade de uma pedagogia de encontro. (Martins, s/d).

Segundo Isabel Guerra citada por Carvalho, (s/d: 7), a educação intercultural encontra os seus fundamentos em três origens diferentes: 1º Tradição filosófica humanista ou de base cristã, de defesa de igualdade e justiça, justiça social e destino comum da humanidade, na interiorização dos avanços das, nomeadamente ciências da psicologia e dos seus impactos ao nível da educação, e ainda nas experiências de educação compensatória. 2º A preocupação sobre a igualdade de oportunidades e a tentativa de contrariar os atrasos culturais, dão origem a diversas estratégias educativas, que podem ser agrupadas como educação compensatória. 3º Daí, surgindo vários projectos e aliadas críticas tais como: Aquelas que afirmam que os programas de

educação compensatória, afirmando que só vêm culpabilizar as crianças e as próprias famílias, e não as lacunas do sistema educativo.

Muitos ainda consideram que este tipo de educação só veio sublinhar as fraquezas dos grupos desfavorecidos, não valorizando os seus saberes, assim, como generalizações que acabam por ser aplicadas como receitas estereotipadas em contextos diversos. Surgindo um diferente modo de ver a educação, um novo conceito de educação. A mesma autora salienta: «Se a educação consiste em desenvolver capacidades humanas fundamentais – como a curiosidade, a autocrítica e a capacidade de reflexão, então também não poderá deixar de respeitar outras culturas e de criar capacidades de interacção com essas culturas. Assim o objectivo último da educação multicultural mais não é do que desenvolver as capacidades de interacção e de comunicação entre as crianças e o mundo que as rodeia» (*Ibidem*:10).

A percepção de que o relacionamento entre culturas é um factor determinante para a evolução das sociedades, assim como um combate às discriminações raciais, fez surgir uma prática intercultural visando a educação para os direitos do homem, contra a intolerância e o racismo.

As culturas não podem de forma alguma fechar-se sobre si mesmo, devem mostrar que existem valores universais, pertença de toda a humanidade. Cultura é um conceito ao qual ainda subsistem muitos equívocos a seu respeito. Ninguém pode levar a cabo práticas pedagógicas concretas, nem perceber a diversidade étnica existente, se não for entendido que a cultura não é um conjunto de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade, unicamente transmitidos de geração em geração, como algo genético, estático, em que não participamos. As diversas etnias têm características próprias, que as identificam e distinguem, mas cada vez mais as pessoas interagem diariamente. (Picado,s/d)

A cultura transforma-se numa elaboração colectiva, surgindo novos elementos culturais. Estas não são absolutas, nem imutáveis, nem crenças, conhecimentos, tradições e hábitos, partilhados e transmitidos de geração em geração. Com todo o processo de globalização, este conceito de cultura é obrigado a integrar novos elementos numa sociedade, evoluindo de acordo com condicionamentos sociais, económicos e políticos da actualidade. Este envolvimento só é possível através de relações

interculturais (Carvalho, s/d). Assim o intercultural será responsável, na opinião de Camilleri (cit. Carvalho, s/d), por novo tipo de contrato social “ a associação dialéctica” que vem substituir a “ a associação totalizante”. À acção uniformizadora contrapõe-se a diversidade. (*Ibidem*)

O termo como, a troca recíproca existente numa sociedade e sua complexa relação entre culturas, mostra a noção de interculturalidade, Clauzet (1990). A educação intercultural é um conceito que “Designa toda a formação sistémica que tem como objectivos desenvolver, nos grupos minoritários, uma maior compreensão das culturas nas sociedades modernas. Mais comunicação entre cultura. Mais capacidade de participação na interacção social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença à humanidade”.

Os termos intercultural e multicultural, estão interligados uma vez que um existe em função do outro, como nos afirma, Cortesão e Pacheco, (1993: 54): « procuramos manter a dinâmica entre os dois conceitos multicultural e intercultural. Multicultural presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura da compreensão das suas especificidades. Intercultural é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo através de uma interacção crescente ente, o seu enriquecimento mútuo ».

Educação multicultural significa um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão, a tolerância entre o indivíduo de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e de atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade e de culturas e estilos de vida. (Carrington, cit. Carvalho,s/d)

O conceito de multicultural é utilizado por Banks citado por Carvalho,(s/d) para descrever uma variedade de práticas escolares, programadas e materiais destinados a ajudar os alunos provenientes de diversos grupos a terem acesso à igualdade educativa. Segundo este autor a escola multicultural tem as seguintes características: o pessoal escolar tem atitudes e valores democráticos, a escola tem normas e valores que reflectem a diversidade étnica e cultural; a avaliação e os testes promovem a igualdade étnica e de classe; os currículos e os materiais de ensino contêm diversas perspectivas

étnicas e culturais quanto a conceitos, factos e problemas; a escola encoraja a diversidade e o pluralismo linguístico; utilizam-se estilos de ensino e motivação que sejam eficazes com alunos provenientes de classes sociais, e grupos étnicos; os estudantes de diferentes grupos étnicos, culturais e sociais têm um estatuto igual no interior da escola; professores e alunos adquirem capacidades e perspectivas necessárias para reconhecer diferentes formas de racismo e para levarem a cabo acções com o objectivo de as eliminar.

Este mesmo autor apresenta a elaboração de um conjunto de linhas orientadoras de um currículo multicultural: o pluralismo étnico deve interpor todo o ambiente da escola; o currículo deve reflectir os estilos de aprendizagem dos alunos da comunidade escolar; deve promover atitudes, valores e comportamentos que apoiem o pluralismo étnico; desenvolver as competências necessárias a uma efectiva interacção interpessoal e interétnica do grupo; deve possuir um currículo abrangente, apresentar uma perspectiva holística dos grupos étnicos e ser parte integrante do currículo total da escola, a perspectiva interdisciplinar indispensável nesta elaboração; a escola deve proporcionar aos alunos as oportunidades de participarem em experiencias estéticas de diversos grupos étnicos. Neste sentido, a educação multidisciplinar favorece a promoção da aceitação crítica e racional por parte das crianças na diversidade cultural, favorecendo a integração e aceitação na diferença individual e colectiva no seio da comunidade. Lynch, (1986). Abordar o multiculturalismo e interculturalidade, leva-nos a abordar conceitos chave da inclusão, pois abordam factos que movem a educação e a escola actual: a igualdade e a diversidade. Movem lutas contra a desigualdade e a exclusão, tendo respeito pela diversidade desde a participação crítica e para a transformação socio-educativa. Tem uma radicalidade pedagógica e política na luta pela inclusão. Unem esforços em torno de objectivos comuns que vêm de lutas desde a modernidade: a educação ao alcance de todos onde todos podem desenvolver a sua identidade e potencialidades, fazendo da educação um instrumento de justiça social e de desenvolvimento.

A análise do conceito de educação requer um trabalho de reflexão da realidade diversa e plural como um processo social e cultural que parte da interacção entre as pessoas e que permite a criação e recriação da cultura mediante a construção partilhada do conhecimento, Pérez Gómez, citado por Ciegas, (2007). Neste sentido transformador

da educação o conceito de cultura é “dinâmico e aberto”, como um conjunto de representações e normas de comportamento que contextualizam a mudança. Pérez Gómez,(1993: 72). E criadora de vida de uma comunidade, que se vai ampliando, enriquecendo e alterando, como consequência do dinamismo e a inovação daqueles que actuam sob influências. (*Ibidem*)

Todo o processo educativo institucionaliza-se ao longo da história da escola, parte da confiança para um projecto de melhora e bem-estar individual e social vindos da modernidade, orientado com quatro grandes finalidades: a fundamentação da democracia, o estímulo do desenvolvimento da personalidade do sujeito, a difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral e a intersecção dos indivíduos no mundo. Ciegas,(2007). Assim, como nos revela Gimeno Sacristán (2000: 21), a escolarização forneceu ainda um quinto sentido: « a custódia dos mais jovens, envolvendo a família ».

Citando Pérez Gómez (1995), o contexto escolar, como encontro de culturas torna-se fulcral compreender concepções acerca da cultura e da educação, sendo um dos factos mais importantes saber que projecto social se pretende.

Na mesma linha de ideias, Ciegas (2007), fala de cultura como um factor dinâmico das implicações educativas, tanto a nível pessoal como estratégico de modo a orientar sistemas educativos em toda a sua complexidade. A aprendizagem nunca é meramente individual, limitada às relações aluno - professor. É uma aprendizagem dentro de um contexto social, com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura particular. Daí a concepção de educação e cultura, num contexto escola remete-nos para a diversidade. A polissémica do conceito de educação e cultura, submete-nos para um entendimento do conceito diversidade, que por sua vez resulta da sua junção. (Ciegas, 2007)



Figura 2 : Educação, cultura e diversidade (Ibidem)

“A diversidade surge como uma qualidade intrínseca que tem os múltiplos seres e objectos do nosso envolvimento, tem uma grande carga ideológica, pois somos nós que criamos a diferença mediante a valorização daquela diversidade”. (Carbonell, cit. Ciegas, 2007: 4).

Para Jiménez e Vilà, cit. Ciges, (2007: 4), « A diversidade é uma característica intrínseca na natureza humana e uma possibilidade de melhora e o enriquecimento das condições e relações sociais e culturais entre as pessoas e entre os grupos sociais”. Porras (citado por Ciges, 2007), diz ainda a este respeito que é fundamental “aceitar a diversidade como um direito natural e necessário, possibilitar o desenvolvimento e a participação democrática no desenvolvimento social de todas as pessoas sejam qual sejam as suas diferenças, aproveitar todas as energias, perspectivas e contribuições do conjunto dos seres humanos desde o respeito da sua realidade e seu estilo de vida será a maior garantia de progresso e desenvolvimento social. Ser diverso é um valor ».

Neste sentido é importante diferenciar os conceitos de diferença, diversidade e desigualdade, pois têm implicações bastante diferentes. Referindo Manuel Delgado (1998: 25) “a diferença não é desigualdade, nem igualdade implica uniformidade, nem unanimidade. Os elementos de um sistema não se inter-relacionam e cooperam apesar das suas diferenças, mas sim pelo contrário: porque são diferentes. Por um lado, o direito à diferença, ou seja, o direito de cada indivíduo e de cada comunidade a aceitar-se diferente dos outros, e dotar de conteúdos esta vontade de diferenciação, supõe-se por outro lado, o direito à igualdade, ou seja, o direito daqueles que sejam aceites como são a ser indistinguíveis perante a luta pela justiça”.

Compreender a educação numa perspectiva global onde a interculturalidade está presente, provoca uma contínua reflexão crítica dos elementos culturais, iniciada pela própria cultura, retirando todos os valores que entram em conflito com os valores humanos universais, os quais devem ser partilhados por todas as culturas, sendo necessário um contínuo diálogo sobre os valores interculturais. (Essomba,1999).

A diversidade cultural não é um problema, não mostra diferenças, mas é sim um factor positivo, uma manifestação de riqueza humana, capaz de unir diferentes grupos e permitindo comunicação e entendimento entre culturas. (Malgenisi e Gimenez, 2000)

O modelo intercultural trata de respeitar todos os factores culturais e étnicos, inter-relaciona-los com todos os outros factores presentes nas relações entre os grupos humanos, tais como: factores económicos, culturais, políticos, de faixa etária, de sexo, de classe social, entre outros. (*Ibidem*)

“ O modelo intercultural propicia o conhecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e do diálogo, em participação activa e crítica para desenvolver uma sociedade democrática baseada na igualdade, na tolerância e na solidariedade” (Sales e Garcia, cit. Ciges, 2007)

Objectivos fundamentais, segundo Ciges (2007):

- Oferecer as condições para a igualdade de oportunidades educativas e participar activamente na sociedade e na transformação (construção e reconstrução) da cultura, dentro de uma sociedade democrática onde se formam as novas gerações como cidadãos críticos, que toma decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais. Benhabib, (2000)
- Valorizar a diversidade como elemento dinamizador e enriquecedor na interacção entre pessoas e grupos humanos.
- Procura dos valores mínimos comuns, que dão sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológica para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçado por um certo relativismo pós - moderno. Por isso se desenvolverão estratégias

comunicativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e procura de consensos e modelos alternativos (Diaz- Aguado, 2003).

- Tomar consciência das práticas sociais e educativas individuais e colectivas, que propiciam e resultam de atitudes estereotipadas e prejuízos éticos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afectivas, de conduta, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo. Este significado que a escola como instituição social, deve rever as suas práticas socioeducativas para garantir que não se favorece a exclusão ou discriminação de nenhum grupo ou pessoa. (Carbonell, 1996; 2000).

- Desenvolver competências multiculturais: conhecer, entender e valorizar distintas perspectivas culturais para superar etnocentrismos paralisadores e discriminatórios. Ter flexibilidade e capacidade de adaptação à mudança, não só quando se muda de país, mas também para viver em sociedade que muda a sua composição demográfica e seus valores de forma cada vez mais rápida. (Banks, 2002).

- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível, que incorpore os elementos multiculturais do envolvimento. De facto, toda a sociedade é multicultural, mas todos nós criamos a nossa própria identidade cultural a partir da nossa interacção com diferentes grupos culturais: somos o resultado de muitas e diversas influências. (McCarthy, 1994).

Neste sentido o modelo intercultural, compartilha as ideias do modelo inclusivo como superador das limitações dos modelos compensadores e integradores, desde a sua concepção da educação, a cultura e a diversidade são similares e não se centram exclusivamente naqueles grupos estigmatizados à priori e transformados em problemas. Defendem uma educação para todos, em igualdade, desde o princípio democrático de universalidade da educação, considerando a diversidade, em todas as suas manifestações, como positiva e enriquecedora, num marco social e político de luta pela justiça.(Lluch, 1995; López Melero, 1995).

1.2. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA MULTICULTURAL.

A escola vista como uma instituição escolar, é um espaço organizacional, que apresenta especificidades próprias, mas que compartilham, com outras organizações, aspectos da problemática ligados à identidade dos seus actores e às tensões inerentes à construção de uma identidade institucional colectiva. Neste sentido salienta-se a importância da logística (no sentido de gestão de recursos, equipamentos e informações), em que, necessariamente lidam com identidades multiculturais. Canen & Canen cit. Canen & Canem (2005: 41). Salienta que, articular toda a logística, como processo de promover um movimento contínuo de bens, serviços e pessoas nas organizações, vai enfrentar a pluralidade cultural, não só ao nível doméstico, mas também internacional, de modo a compreender as barreiras culturais e superá-las. Pensar em Multiculturalismo é essencialmente pensar sobre identidades plurais que existem na sociedade e ainda pensar nas respostas que fomentam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais (*Ibidem:42*).

O Sistema Educativo e particularmente a instituição escolar não podem ignorar o papel que desempenha os processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade cultural e ética dos alunos, que a frequentam. Todas estas problemáticas ligadas ao multiculturalismo colocam questões à política educativa, particularmente questionam o conceito debatido, que actualmente se debate “educação para a cidadania” e a sua importância para todos os jovens.

A educação promove o crescimento e desenvolvimento da personalidade, como cidadão responsável e participante no desenvolvimento humano da sociedade, uma democracia participativa e na solidariedade.

Neste contexto a compreensão e análise das mudanças, ocorridas numa sociedade multicultural, em contexto de globalidade, são necessárias para todo o processo em variados domínios e promotoras de igualdades de oportunidades. A sociedade está dependente da escola no caminho da igualdade, pois espera-se que a escola e os seus intervenientes na sua tarefa e função de educação para a cidadania democrática, estejam atentos à complexidade cultural e a descentralização dos valores

da sua própria cultura e olhar a sociedade na perspectiva das minorias, pois é indispensável as suas funções e funcionamento no contexto escolar para organização e estrutura r as actividades escolares, no sentido de promoção de igualdade de oportunidades. È necessário conhecer e valorizar as características das culturas das minorias e ter em atenção que os alunos quando entram na escola, já são portadores dos fundamentos de uma identidade cultural adquiridos durante a socialização primária, na família e na comunidade de origem. (Araújo 2008:10-20).

1.3. MODERNIDADE / PÓS-MODERNIDADE

PARADIGMA DA MODERNIDADE

Resultante de um capitalismo organizado, segundo Santos cit. Bessa e Fontaine, (2002), nos anos sessenta dá-se a internacionalização do mercado através dos movimentos que se iniciam com pessoas a mudarem-se de país para país, com a internacionalização do mercado, através de empresas multinacionais, que diminui o poder de regulação do Estado. Surgem novas tecnologias, a par de uma grande evolução informática.

Na pós-modernidade, através da atomização e fragmentação do social (Lypovetsky, cit. Bessa e Fontaine, 2002) que tem resultado não na dissolução do Vínculo Social, mas no surgimento de um novo tipo de existência individual. Uma existência repartida por uma rede de lugares e relações Sociais, que evidenciam as componentes comunicacionais e relacionais (*Ibidem*). O paradigma da modernidade começa a ser questionado e surge a necessidade da sua reconceptualização e da emergência de um outro que se inicia com o estilhaçar dessa unidade. (Magalhães, 1998: 25).

O eixo da emancipação a área pessoal e das relações onde a modernidade criou fossos incontestáveis, verificando-se ao nível dos princípios e dos valores, alguns desvirtuamentos. A racionalização, a impessoalidade das estruturas organizacionais, denotando-se “ algum desencantamento “ como refere Weber citado por Hargreaves, (1998: 9).

Na sociedade moderna a divisão do trabalho conduz a uma maior diferenciação dos indivíduos. O vínculo social é enfraquecido, numa sociedade industrial povoada

pela tecnologia e pela denominação do pensamento racional. Consequentemente a margem de interpretação individual dos imperativos sociais é alargada (Aron, 1991) apresenta as suas consequências:

As etapas do pensamento sociológico, existindo assim com o enfraquecimento da importância da vida em grupo, da reciprocidade da proximidade das relações e da continuação de objetivos comuns. Dá-se uma libertação da individualidade e de progresso da humanidade, onde as narrativas tradicionais são substituídas por metonarrativas emancipadas, ocupando a ciência e a técnica um lugar de destaque. Dá-se como que uma “Luz” onde se abrem horizontes. De acordo com Santos (1996) a regulação social passou a ser dominada pelo mercado em detrimento da comunidade, ou do próprio estado. Com todo o desenvolvimento social aliado à elevada aceleração Individual.

A Sociedade diferencia-se em dois elementos abstractos “ A Sociedade Civil concebida com a agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da Sociedade Civil” (*Ibidem*: 74). Sob a matriz do mercado o conceito de comunidade perde relevância. Enfraquece o vínculo Social e as relações entre os indivíduos, desenvolvem-se sob o signo da competitividade que traduz uma estrutura de relações mais adequadas à filosofia do capitalismo liberal.

Este contexto de carácter competitivo da estrutura de relações sociais reproduzindo-se na escola e na sala de aulas. Existe assim uma “ promoção” da competição onde através de um sistema de avaliação centrada na norma que diferencia os indivíduos entre si (Almeida, Ribeiro e Correia, 1994) e faz o sucesso de uns depender do insucesso dos restantes.

Esta competição, também é estimulada, ainda que inconscientemente (Slavin, 1996), ao recorrerem a modos de trabalho que podem designar como sendo de designar de tipo transmissivo e de orientação normativa, de acordo com a taxonomia apresentada por Lesne (1984). Onde o papel central cabe ao professor, detém o poder e o saber e trabalha no sentido da correcção dos desvios em relação a normas gerais de comportamento e conhecimento. Nesta estrutura organizacional, dominante na sociedade industrial, é favorecida a interacção aluno - professor e inibem-se ou punem-se as interacções aluno - aluno. Cada aluno recebe os saberes e conhecimentos que

o professor expõe, procurando reproduzi-los o melhor possível em provas, cujos resultados são expressos em termos quantitativos.

A divisão social do trabalho traduz-se também na sala de aulas. Procurando-se preparar cada aluno individualmente, cumprindo ordens e empenho eficiente de tarefas programadas (Darling-Hanmond.1997), acentuando o carácter reprodutor da escola e das metodologias de ensino (Apple; Darling-Hanmond; Lesne,), citado por Bessa e Fontaine (2002:23).

A docilidade, passividade e obediência são recompensadas, enquanto a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa e a autodeterminação são punidas e destruídas, replicando-se nas escolas, entre alunos e professores, as mesmas relações de hierarquia e subordinação que se encontram nas empresas.

Na sociedade moderna, o currículo oculta reproduz os valores da economia de mercado. O modo de ensino dominante prepara os alunos para virem a ocupar o seu lugar e a competir no mundo do trabalho formatando a concepção de si próprio, bem como as suas aspirações e valores, aos requisitos da divisão social do trabalho (Bowler e Gintis), citado por Bessa e Fontaine (2002). A modernidade nasceu como um projecto assente essencialmente, na racionalidade e uma estruturação. Nesta evolução Sociocultural entra-se no capitalismo desorganizado, com inícios em finais do sec.XIX e que se prolonga até pós guerra Mundial, onde se “procura” distinguir no projecto da modernidade o que é possível e o que é impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para de seguida se concentrar no possível, como se fosse único. (Santos, 1996: 76)

A escola e o seu modo de trabalho pedagógico dominante na modernidade obedeceram aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista. Toda a época de desenvolvimento industrial desenvolveu um sistema de ensino adequado às organizações industriais preparando toda a juventude para o mercado de trabalho, promovendo um currículo de promoção de diferenciação social e submissão, descurando o perfil adequado ao exercício de condição, de cidadãos. Toda esta concepção de funcionamento da escola e do trabalho pedagógico favoreceu a marginalização de outras formas de ensino/aprendizagem. (Bessa e Fontaine 2002:26-27)

Nesta época de controvérsia e crítica é fundamental abandonar um tipo de ensino que reproduz relações de hierarquia e subordinação, substituindo-o por modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de agirem colectivamente e democraticamente. A escola criada à imagem de uma evolução industrial é substituída por uma escola capaz de promover e desenvolver indivíduos cidadãos. (Bessa e Fontaine, 2002: 27)

Na actual sociedade moderna, cuja escolaridade obrigatória é um facto subjacente e incontornável a escola, os professores e demais sociedade deparam-se com inúmeras dificuldades e barreiras no percurso escolar e conclusão da escolaridade obrigatória. (*Ibidem*)

Além da classe económica, social e política, a exclusão a que os grupos sociais desfavorecidos estão sujeitos também é cultural. A escola enquanto espaço de reprodução Social e Cultural, já que o sucesso escolar não pode ser entendido como resultado directo das aptidões de cada aluno mas, outros sim, da correspondência, entre o capital cultural transmitido à criança pela sua família e o património cultural veiculado pela escola. (Bourdieu; Bourdieu e Passeron, citado por Bessa e Fontaine 2002: 25)

Ao reproduzir formas de diferenciação e hierarquização social, mas também de híper - segregação a escola contribui para a perpetuação das assimetrias que acompanham os fenómenos de neo - mediatização das sociedades contemporâneas.

É importante neste período de pós-modernidade definir propostas para a Escola Nova, uma escola que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino - aprendizagem. No contexto pós-moderno, “ o saber não é, e nunca mais será transmitida em bloco, e de uma vez por todas aos jovens antes da sua entrada na vida activa, (Lyotard, 1989: 102). Nova abordagem da pedagogia que transita do carácter cumulativo do conhecimento para a capacidade de actuar e de organizar individual e colectivamente em função de problemas e questões que surgem no dia-a-dia. Neste contexto o carácter transmissivo, reproduzidor, normativo e segregador do tipo de ensino até agora aplicado mostra-se

completamente desadequado permitindo a entrada de novos desafios na escola contemporânea. (*Ibidem*)

A pós-modernidade exige a revalorização das competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade de actuarem colectivamente como autores sociais no exercício de uma cidadania activa, acabando assim com o tipo de ensino que reproduz relações de hierarquia e subordinação, substituindo-o por modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de agirem colectivamente e democraticamente, criar uma escola que promova e desenvolva Indivíduos - Cidadãos ao invés de simples produtores consumistas. O que contribui o esforço de todos os intervenientes e todas as medidas de resposta pós - modernidade á forma de ensino/aprendizagem própria da modernidade, actualmente em crise. (Bessa e Fontaine 2002: 27)

1.4. SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade de hoje vê-se envolvida por teorias onde as palavras exclusão, diversidade, absentismo, abandono e multiculturalismo são uma constante. Que sentido assume a educação em termos de (re/des) construção da comprometimento da inerente inquietação diante dos tempos, dos espaços dos símbolos, das relações no presente, que se pretende que seja, não tanto nosso, mas tão somente gerida por nós, acolhe a tumultuosidade, que os acontecimentos, os limites, as sensibilidades, as medições, as presenças (e as ausências) introduzem nas racionalidades e nos corpos que tecem os sujeitos e os mundos. (Carvalho, 2002).

A pós - modernidade deu-nos a possibilidade de repensar a modernidade e de ter acerca desta ultima uma visão crítica – Bauman (*Ibidem*). Enrique Gervilla na análise sobre a eventual articulação entre as condições de vida pós - modernidade e as finalidades educacionais escreve, pensamos que hoje uma educação integral, justamente por ser integral tem de saber conjugar modernidade e pós modernidade, relacionando o esforço e o prazer a ética e a estética, o presente, com o passado e o futuro, a festa e o trabalho, o sexo e o amor, o quotidiano e o permanente, em definitivo, alcançar o máximo desenvolvimento, pessoal com mínimas limitações sociais. (*Ibidem*: 39-40)

Françoise Lauruelle diz « o nosso século vive sob o signo da diferença, assim como o SEC.XIX se constelou em torno da dialéctica. Se antes a diferença era um

procedimento periférico, uma escrava da contradição, como na dialéctica, e depois da estrutura, como no estruturalismo e derivados, tornou-se a partir de um certo momento, ela mesmo a, uma problemática, um princípio real e mesmo uma emoção a priori, uma verdadeira sensibilidade filosófica e transcendental sem a qual a filosofia estaria morta de hegelianismo ou de estruturalismo: de aborrecimento...». Com a sua libertação dos cânones lógicos e dialécticos conforme atesta Loruelle cit. Carvalho, (2003: 188) a diferença, na contemporaneidade, conquistou o estatuto de respeitável e já não de degradedado ou de “efeito secundário” do funcionamento da razão. Hoje no trilho dos paradigmas da complexidade, que a contradição, a própria contradição, são, muitas vezes, os únicos pilares de um método capaz de captar eficazmente uma realidade que teima em não se submeter, às formulações de uma razão linear e progressiva... colonizadora! São por isso imprescindíveis aqueles mecanismos na apreensão faz a transposição – da realidade educativa. Levar à contradição de conceitos tais como o esquecimento, solidão e silêncio que é possível levar à negação e a sua libertação judicativa e moralista que recai insistentemente na educação. Conforme diz Deleuze (*Ibidem*) citado por Fadigas « todo o conceito é, forçosamente paradoxo », desta atitude de um incondicional respeito pela diferença, resultou um movimento pós moderno, cujo contributo, resultante da sua postura essencialmente de oposição ao movimento moderno, nos aparece como absolutamente necessário enquanto metodologia de trabalho: afastando-se assim dos pilares da Moral da estética e do pensamento da modernidade, tentando assim um sentido eternamente renovado, tarefa impossível sem uma prévia desconstrução dos pilares acima referidos, daí e provisoriamente a “a etapa” - a diferença continua a emergir na contemporaneidade. sendo a diferença a ideal expressão do método subscrito, não é, no entanto, o seu resultado exclusivo. Enquanto resultado ela apenas o é na sua aliança com a igualdade. O pós modernismo rompeu com a ideia do progresso, mas não nos deixou a esperança, mais do que o pós modernismo herdámos a ontologia fractal que ainda hoje, anima o nosso pensamento, mas deixou-a sem o humano e a relação sem a antropologia e a ética. Tornou-se um meio para a concretização de uma heterodoxia do bem. Os direitos humanos, como matriz, que contempla o incondicional respeito pela diferença enquanto garantia pela igualdade e vice-versa, mantêm-se pois como um horizonte necessário à consolidação da contemporaneidade. A educação para e pelos direitos humanos, uma via privilegiada para essa mesma consolidação. Para nós pelo contrário são um conceito, porque eles são

uma totalidade fragmentária, são a possibilidade do simultâneo respeito pela diferença e pela igualdade.

Carvalho (2003: 12) diz-nos que a modernidade e a pós - modernidade « a modernidade deu - nos o sujeito, o indivíduo, a razão e o futuro. A pós – modernidade destruiu o sujeito com estruturas e discursos que, afinal, o substituíram criando a sua essência, comprometeu o indivíduo com uma sociedade que o deixou só, abalou a razão com racionalidades que, disputando a hegemonia que encontraram vaga, esmigalharam o saber, desertificou por fim o futuro retirando-lhe, pela desconfiança, a identidade do passado e a utopia ». Face a diagnósticos tão radicais há a necessidade de uma nova modalidade fractal - do tempo capaz de integrar criativamente os radicalismos denunciados, uma articulação entre o moderno e o pós-moderno. Opõe-se a uma ideia globalizadora absoluta a da modernidade, que nos diz, por ex. que há uma meta política que faz sentido em todo o mundo.

Igualmente rejeita a ideia de localidade absoluta, defendida pela pós-modernidade, que é a assunção de que todos os discursos possuem a sua especificidade, todos são legítimos. Concilia a horizontalidade do discurso moderno com a verticalidade do discurso pós - moderno, descobrindo uma certa obliquidade, que poderá ser distorcida, mas que é uma visão que se aproxima mais do real. (*Ibidem*)

A consciência da contemporaneidade encontra (...) a história na fractura das suas determinações que, simultaneamente, a condicionam e libertam: ela situa-se, de uma só vez, neste lugar, noutros lugares e em lugares nenhum, neste tempo, num outro e em lugar nenhum tempo histórico. Ela enfrenta situações limite, situações problema, porque ela própria é, em virtude da sua complexidade construtiva, uma instância com vai radicalizar, uma instância de problematização. É uma consciência filosófica (...). A consciência pedagógica, ao pretender construir a consciência da contemporaneidade, enquanto consciência utópica, é, antes de mais, uma consciência do risco que desvela, por entre as brumas da história, os horizontes da esperança...”. (Dias de Carvalho, cit. Fadigas, 2003: 190)

Estas são, por isso, as bases para compreender a “educação na sua relação com a contemporaneidade” (*Ibidem*).

1.5. SOCIEDADE MODERNA E ESCOLA GLOBALIZADA

Na sociedade moderna a divisão do trabalho conduz a uma maior diferenciação dos indivíduos. O vínculo social é enfraquecido, numa sociedade industrial povoada pela tecnologia e pela denominação do pensamento racional. Consequentemente a margem de interpretação individual dos imperativos sociais é alargada (Aron, 1991): deparamo-nos assim com o enfraquecimento da importância da vida em grupo, da reciprocidade da proximidade das relações e da prossecução de objectivos comuns. Dá-se uma libertação da individualidade e de progresso da humanidade onde as narrativas tradicionais são substituídas por meto-narrativas emancipadas, ocupando a ciência e a técnica um lugar de destaque. Dá-se como que uma “Luz” onde se abrem horizontes. De acordo com Santos (1996) a regulação social passou a ser dominada pelo mercado em detrimento da comunidade, ou do próprio estado. Com todo o desenvolvimento social aliado à elevada aceleração Individual.

A Sociedade diferencia-se em dois elementos abstractos “ A Sociedade Civil concebida com a agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da Sociedade Civil”. Santos, (1996: 74). Sob a matriz do mercado o conceito de comunidade perde relevância. Enfraquece o vínculo Social e as relações entre os indivíduos, desenvolvem-se sob o signo da competitividade que traduz uma estrutura de relações mais adequadas à filosofia do capitalismo liberal.

Este contexto de carácter competitivo na escola e em sala de aula, como estrutura de relações sociais. Existindo assim uma “promoção” da competição, onde através de um sistema de avaliação centrada na norma que diferencia os indivíduos entre si. Almeida, Ribeiro e Correia, (1994: 361-367), fazendo com que o sucesso de uns dependa do insucesso dos restantes.

Recorrer a modos de trabalho do tipo transmissivo com orientação normativa, dá-se o estímulo à competição, esta ideia é defendida por Slavin, citado por Bessa, Fontaine (2003) e por Lesne (1984), que apresenta que o papel central cabe ao professor. Este detém o poder e o saber e trabalha no sentido da correcção dos desvios em relação a normas gerais de comportamento e conhecimento. Nesta estrutura organizacional, dominante na sociedade industrial, é favorecida a interacção aluno - professor e inibem-se ou punem-se as interacções aluno - aluno. Cada aluno recebe

os saberes e conhecimentos que o professor expõe, procurando reproduzi-los o melhor possível em provas, cujos resultados são expressos em termos quantitativos (*Ibidem*).

A divisão social do trabalho traduz-se também na sala de aulas, acentuando o carácter reprodutor da escola e das suas metodologias. Apple; Darling-Hanmond; Lesne, citado por Bessa e Fontaine, (2003). Neste contexto procura-se preparar cada aluno individualmente, cumprindo ordens e empenho eficiente de tarefas programadas acentuando o carácter reprodutor da escola e das metodologias de ensino (Darling-Hanmond (*Ibidem*)).

A docilidade, passividade e obediência são recompensadas, enquanto a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa e a autodeterminação são punidas e destruídas, replicando-se nas escolas, entre alunos e professores, as mesmas relações de hierarquia e subordinação que se encontram nas empresas (*Ibidem*).

O modo de ensino dominante na sociedade moderna prepara os alunos para mais tarde ocuparem o seu lugar e a competir no mundo do trabalho, ocultando muitas vezes os valores que fazem parte do seu currículo, (valores da economia de mercado), formatando a concepção de si próprio, bem como as suas aspirações e valores, aos requisitos da divisão social do trabalho. Boeler e Gintis, (1976). A modernidade nasceu como um projecto assente essencialmente, na racionalidade e uma estruturação. Nesta evolução Sócio - cultural entra-se no capitalismo desorganizado, com inícios em finais do séc. XIX e que se prolonga até pós guerra Mundial, onde se “procura” distinguir no projecto da modernidade o que é possível e o que é impossível, de realizar uma sociedade capitalista em constante processo de expansão, para de seguida se concentrar no possível, como se fosse único. (Santos, 1996: 76).

A escola e o seu modo de trabalho pedagógico dominante na modernidade obedeceram aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista. Toda a época de desenvolvimento industrial desenvolveu um sistema de ensino adequado às organizações industriais preparando toda a juventude para o mercado de trabalho, promovendo um currículo de promoção de diferenciação social e submissão, descurando o perfil adequado ao exercício de condição, de cidadãos. Toda esta concepção de funcionamento da escola e do trabalho pedagógico favoreceu a marginalização de outras formas de ensino/aprendizagem (Bessa e Fontaine, 2003).

Nesta época de controvérsia e crítica é fundamental abandonar um tipo de ensino que reproduz relações de hierarquia e subordinação, substituindo – o por modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de agir colectivamente e democraticamente. A escola criada à imagem de uma evolução industrial é substituída por uma escola capaz de promover e desenvolver indivíduos cidadãos (*Ibidem*).

O diagnóstico sobre a situação actual da escola é sombrio. O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseado num saber cumulativo e revelado), é obsoleto, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, anda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Na dificuldade de prever o futuro da escola, existe a possibilidade de problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escola e não a consequência de um destino. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe. Segundo Rui Canário²⁴ a construção da escola do futuro, deverá orientar-se por três finalidades fundamentais:

- Construir uma escola onde se aprende pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;

- A de fazer da escola um sitio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e

²⁴ Retirado a 22 Janeiro 2010 em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u504.shtml>

intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro (*Ibidem*);

Toda a discussão sobre o papel da escola aumenta de intensidade em tempos de incertezas, tal como podem ser considerados os que se referem às últimas décadas do século XX e às primeiras do século XXI. Tempos de mudanças, tempos em que urge a necessidade de adaptação real a novas necessidades, novas culturas e novas gentes.

Para Arrighi e Silver (2001: 281) a globalização do sistema mundial ocorreu, portanto, através de uma série de rupturas dos padrões estabelecidos de governo, acumulação e coesão social, no decurso das quais uma ordem hegemónica estabelecida entrou em decadência, enquanto uma nova ordem emergiu que, com o correr do tempo, tornou-se hegemónica.

Para John Calhoun (citado por Pacheco e Pereira, 2007), o intervalo entre a decadência do velho e a formação e estabelecimento do novo, constitui um período de transição que, necessariamente, tem que ser sempre de incertezas, confusão, erro e fanatismo desvairado e feroz.

Kress (*Ibidem*), considera que a globalização traz novos argumentos para o debate em torno da escola. Tem a pretensão de instaurar uma “pedagogia mundial” Willinsky (*Ibidem*). Por sua vez diz-nos que: “o currículo tem-se tornado mais global”, no dizer de Roldão (2005).

Contudo, procurando a homogeneização dos espaços escolares na opinião de (Teixeira, 2001) tem como contraponto a questão da diversidade e identidade, que acentua a dicotomia global/local valorizando a micro político e as políticas de descentralização (Pereira e Pacheco, 2005).

Em princípio é contraditória a mistura do global com o local (entendido aqui como espaço territorial de um Estado, das suas escolas e dos seus professores: “A globalização apresenta com certeza, novos problemas para os Estados, mas fortalece o princípio cultural mundial de que os Estados-nação, são os principais agentes encarregados de identificar e gerências esses problemas em nome de suas sociedades” (Meyer *et al.*, Apud Ladwig, citado por Pacheco e Pereira, 2007).

Se estamos num momento de viragem, Kress (2003) identifica os seguintes factores que marcam o presente escolar: mudança do poder do Estado para o mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade mono - cultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber (do texto para a imagem). Esses factores estão na base da construção da sociedade do conhecimento (Touraine, 1984; Hargreaves, 2004). Por isso, a escola, cuja razão de ser é o conhecimento nas suas mais diversas formas de abordagem, passa a ser vista como um dos pilares fundamentais dessa sociedade, e reconhecida como “uma instituição cultural mundial” Ladwig, cit. Pereira e Pacheco, (2007).

É imprescindível que a escola trabalhe os saberes, que constituem o núcleo do currículo para a formação de alunos e cidadãos globalizados, assim identificados por Morin (cit. Pereira e Pacheco, 2007): O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. Questionando a todos os problemas do novo milénio. O acesso à informação, como proceder para a sua articulação, organização, perceber o contexto, o global ou Multidimensional e o complexo (*Ibidem*).

Ladwig (2003: 283) questiona-se sobre esta temática e considera que na prática, existe a valorização de saberes de determinados campos disciplinares, a que não é indiferente o seu valor simbólico, e de orientações essencialmente tecnicistas, incutindo-se nos alunos uma visão utilitária da escola.

Globalização e identidade são duas palavras com sentidos diferentes, que jamais estiveram tão próximas, sobretudo se utilizadas na definição das políticas sociais, económicas e culturais. Todas as mudanças em curso são globais, mesmo afectando o lado pessoal, nas suas identidades construídas nos contextos em que se inserem. Elas actuam em dimensões cujo traço comum é a compressão do espaço e a criação de lógicas identitárias que configuram uma racionalidade económica, embora a globalização, acima de tudo, seja política, tecnológica e cultural. Giddens, (2000)

A definição de novas identidades pessoais, profissionais, nacionais e supranacionais, dão a identidade à globalização, impondo-se a uma outra escala novas regras e novos procedimentos para a resolução dos problemas, da sociedade do conhecimento e do capitalismo informacional dentro de uma rede (Castells, 2000),

globalização contribui para a definição de macro políticas Ball (1997). Nesta base encontram-se os modelos de comportamentos e racionalidades técnicas que levam à recontextualização de políticas educacionais.

A globalização é uma ideologia dominante imposta e regulada pela lógica de mercado, com vista à instituição de novas identidades, é necessário analisar de que modo a macro regulação das políticas contribui para a regionalização de identidades nacionais partindo de uma vontade supranacional negociada ao nível das políticas económicas e sociais e das políticas de educação e formação. E de que modo favorece a convergência das práticas escolares ao mesmo tempo em que os discursos são legitimados pela noção de descentralização e pelo reforço da autonomia das escolas no que diz respeito ao seu projecto educativo e aos seus Projectos curriculares.

Se, por um lado, a globalização económica actua sobre a esfera cultural com o seu potencial homogeneizador, por outro, mostra-se incapaz de uniformizar a totalidade da cultura. Cria-se, deste modo, uma situação de hibridização cultural tanto nos países centrais como nos periféricos. Moreira, Macedo, cit. Pacheco e Pereira, (2007)

O hibridismo, “termo usado para descrever as formas pelas quais determinadas pessoas carregam consigo várias formas de identidade, de subjectividade, se preferirmos, formas essas que são, elas mesmas, definidas em relação a vários conjuntos de relações sociais históricas” (Ladwig, cit. Pacheco e Pereira, 2007), dentro de “um processo de tradução cultural” (Hall, 2003: 74), torna possível contrariar as identidades de legitimação, reconhecendo-se, que há sempre espaço para a construção de identidades pelos sujeitos comprometidos colectivamente com um dado projecto de formação.

Popkewitz (2001: 37), afirma que as escolas para além de serem espaços físicos, numa certa localidade, com processo de normalização, mas também espaços discursivos, constituídos pelo sistema de ideias, distinções e separações que funcionam para confrontar o aluno a determinadas normalizações.

A identidade como um outro espaço, que não é totalmente definido e aglutinado pela globalização, remete para questões muito diversas, caso da escolarização comum,

do padrão cultural que existe em função de currículos nacionais, da gestão diversificada do currículo e da definição dos conteúdos trabalhados escolarmente (*Ibidem*).

Segundo Hall, (2003: 89) considera que para surgir uma “nova lógica política é multicultural” imprescindível abordar as práticas democráticas através do reconhecimento por parte dos intervenientes especialistas, governantes, professores, alunos, pais, entre outros e em todo o reconhecimento na elaboração dos projectos educativos em especial ao atendimento por parte da escola e por parte dos professores face à diversidade, às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito do trabalho e modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas”. Burbules, (2003: 161)

Ainda que a autonomia curricular seja limitada, mormente em sistemas centralizados, seja na forma de planos curriculares e programas, seja na forma de objectivos e competências, a gestão do currículo (possível graças ao exercício de autonomia relativa por parte do professor) é um projecto importante, potencialmente interessante mas que, simultaneamente, comporta certos riscos (...) O simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo (Cortesão e Stoer, 2003: 201-202).

Cria-se a tensão entre a homogeneização cultural, que padroniza os conteúdos de aprendizagem, os métodos de ensinar e as formas de avaliar, originando a regularização curricular, e a diversidade, que têm marcado profundamente as reformas educacionais das últimas décadas, como se fosse possível conjugar a igualdade de oportunidades culturais com as desigualdades que são produzidas pelas lógicas de escolarização.

Diante das desigualdades que existem no terreno das escolas, mais reforçadas ainda com a tendência uniformizante do currículo e dos projectos organizativos, dado que as escolas tendem a ser cada vez mais parecidas entre si, a globalização, se não for admitida como uma inevitabilidade e como algo que institucionaliza uma pedagogia mundial, pode contribuir para a emergência de uma identidade de resistência. Isto porque que os actores educativos são capazes de criar o sentido de pertença a um

projecto educacional, onde os conceitos de autonomia, participação, comunidade e projecto não se encontram na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da administração central. Assim sendo torna-se pertinente a alusão da questão levantada por Almada Negreiros, onde se alude ao facto do ajustamento eficaz da experiência, das vivências e contextualização real, para melhor se compreender tudo que é suposto, aprender e para se aprender o que é necessário aprender.

De que servem os livros e a ciência

Se a experiência da vida

É que faz compreender a ciência e o livro?

Almada Negreiros, in «A Cena do ódio»

CAPÍTULO 3

ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA INCLUSÃO E NA PROCURA DO SUCESSO

1. A ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA INCLUSÃO E NA PROCURA DA MELHORA ESCOLAR

Os desafios da educação inclusiva colocam sérios desafios à Orientação Educativa flexível, num sistema educativo único, afastando-se assim da dualidade de sistemas – Regular e especial, acentuando assim a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores que lidam com a diferença. Visando uma escola centrada nas escolas e coordenada por princípios de política claramente estabelecidos, contribuindo assim para a melhoria de resposta a todos os alunos, incluindo aqueles que se encontram desfavorecidos.

A necessidade actual na emergência de uma resposta educativa para todos (escola inclusiva) debate-se com um cenário vulnerável com a existência do abandono acentuado da escola, absentismo, adolescentes em risco e multiculturalismo exige da escola uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola para todos, que constitui o vértice das acções a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional.

1.1. APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL DE ORIENTAÇÃO

Existem muitas definições para o conceito de orientação Educativa, no entanto todas abordam uma gama de perspectivas ligadas à educação e à função docente. Existem diversas abordagens, teorias, modelos e tendências, das quais se terão derivado conceitos e términos que nem sempre são utilizados com o mesmo sentido.

Ao nível prescritivo implica formular propostas e recomendações para o desenho de programas, baseados em resultados de investigações psicopedagógicas e teorias e modelos de intervenção eficazes e ainda segundo critérios e opiniões de entendidos.

Ao nível Descritivo tem como objectivo descrever o que está fazendo, contempla as experiencias de orientação nos centros escolares ou na comunidade, estudo de casos, descrevem fenómenos e acontecimentos tal como sucedem.

Partindo do princípio que não existe uma definição linear do que é a orientação educativa, podemos fazer uma análise crítica de toda a abordagem histórica, que se baseia e se envolve na procura sempre a melhora escolar.

1.2. ORIENTAÇÃO EDUCATIVA EM PORTUIGAL

O ensino, em Portugal, prevê uma série de estruturas de Orientação Educativa contempladas no decreto-lei 115-A/98, no despacho nº 173/ME/91, no Despacho Conjunto nº105/97, na Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, no Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário.

Tendo em vista o desenvolvimento do Projecto Educativo da organização escolar, as estruturas de Orientação Educativa que colaboram com o Conselho pedagógico e com o Conselho Executivo, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa são:

- Departamentos curriculares
- Conselhos de Directores de Turma
- Conselhos de turma
- Professor tutor
- Equipas de coordenação pedagógica

São estruturas de orientação educativa, aquelas que apoiam o Conselho Pedagógico e o Órgão Executivo, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, numa perspectiva da promoção da qualidade educativa, tendo em vista o desenvolvimento do projecto educativo da escola. A constituição de Estruturas de Orientação Educativa visa promover o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudos definidos a nível nacional e regional, o desenvolvimento de componentes curriculares de âmbito local, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo, nível ou curso, a organização, acompanhamento e avaliação das actividades a decorrer no contexto de sala de aula e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

A Orientação Educativa, surge como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino - aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida.

Ao criar os serviços de psicologia e orientação Decreto-Lei nº **190/91 de 17-05-1991** que visa dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e ainda profissional prevista no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tendo em conta os objectivos dos diferentes níveis de educação e ensino não superior, permitem-se dois modelos de organização dos serviços que, no essencial, se distinguem pela adequação das suas competências ao nível em que se inserem. Pelo carácter globalizante da educação pré-escolar e do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico configurou-se um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico, enquanto no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário a intervenção dos serviços inclui a vertente de orientação escolar e profissional.

Relativamente à composição das equipas técnicas que a desempenhar funções nos serviços, considerou-se que deveria ser estipulada a possibilidade de cada escola ou área escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades, contar com a colaboração de outros profissionais, além dos que constituem a equipa permanente de cada serviço. De facto, a eficácia dos serviços de psicologia e orientação, depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram, congregando a colaboração de outros serviços e promovendo o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

A experiência existente em muitas escolas, de trabalho conjunto de psicólogos e de professores, bem como a prática seguida em muitos outros países, aconselharam a que se definisse uma matriz funcional constituída por aqueles dois tipos de profissionais. No processo de modernização e de melhoria qualitativa do sistema

educativo, a criação dos serviços de psicologia e orientação, um factor de inovação que visa igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de actividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional.

O Ministério da Educação através de legislação de 1991 (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio) criou os serviços de psicologia e **orientação** integrados na rede escolar, os quais desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e ensino secundário. Nestes serviços encontram-se envolvidos os profissionais de psicologia e de serviço social (psicólogos e técnicos superiores de serviço social). Em 1993, foi definida a rede de funcionamento destes serviços, objecto de alargamento em 1996 e respectiva formalização em 1997, antecedendo o estabelecimento do regime jurídico da carreira do psicólogo, definido por diploma legal de 1997 (Decreto-Lei n.º300/97, de 31 de Outubro).

Estes serviços desenvolvem as suas actividades de forma integrada, articulando-se com os serviços de apoios educativos e com os serviços de saúde escolar.

Os serviços de psicologia e **Orientação** adoptam dois modelos de organização distinguindo-se, no essencial, pela adequação das suas competências ao nível de ensino a que se destinam: um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico atendendo ao carácter globalizante da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico; um modelo que inclui a vertente de **Orientação** Escolar e profissional, no 3.º Ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

No quadro da **Orientação** Escolar e profissional as actividades previstas legalmente revestem modalidades diferenciadas em função dos objectivos e das solicitações formuladas pelos alunos: programas de **Orientação** Escolar e Profissional; acção de Informação Escolar e Profissional, prioritariamente para alunos dos 9.º, 10.º, 11.º e 12.º Anos; atendimento individual (entrevistas e provas de avaliação psicológica); actividades de sensibilização ao mundo do trabalho (visitas de estudo, estágios, contactos profissionais...); acções de formação a professores e outro pessoal da escola; acompanhamento de estágios de cursos tecnológicos e profissionais integrados no sistema educativo; actividades de apoio psicopedagógico.

A equipa técnica de cada serviço, colabora com os órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, participa em reuniões do conselho pedagógico e, quando for caso disso, em reuniões dos conselhos de ano, ciclo, curso e turma.

A equipa técnica permanente de cada serviço pode ser constituída por um número de elementos variável, nomeadamente por psicólogos, por docentes habilitados com curso de especialização designados por "especialistas de apoio educativo", na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico, por docentes habilitados com cursos de especialização em **Orientação** Escolar e profissional, designados "conselheiros de **Orientação**" no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e por técnicos de serviço social.

Com o objectivo de garantir a integração e o sucesso educativo de todos os alunos, o governo cria em 1997 (Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho) os serviços de apoio educativo, integrados nas escolas e incumbidos de organizar respostas no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial.

Os serviços de apoio educativo abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola integrada. Estes serviços são garantidos por docentes com formação especializada em áreas específicas, colocados nas escolas em regime de destacamento.

São atribuições dos serviços: contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover nas escolas condições que favoreçam a integração socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; colaborar na promoção da qualidade **educativa** nomeadamente nos domínios da **Orientação Educativa**, da interculturalidade, da saúde escolar e da melhoria do ambiente educativo; articular respostas e recursos às necessidades educativas, recorrendo a outras estruturas e serviços existentes na comunidade.

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo funcionam a nível da escola ou do agrupamento de escolas. Visam a integração dos alunos e articulam a sua actividade

com as estruturas de **Orientação Educativa** e com outros serviços organizados pela escola ou o agrupamento de escolas, nomeadamente do âmbito da acção social escolar.

A partir de 1978, o ensino superior em **Portugal** estrutura-se segundo um modelo binário, com uma via de ensino universitário e uma via de ensino politécnico (Lei n.º 61/78, de 28 de Julho). No ano 2000, foi aprovada a organização e ordenamento do ensino superior (Lei n.º 26/00, de 23 de Agosto).

1.3. ESTRUTURAÇÃO DA ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

Para uma boa organização e coordenação de todos estes aspectos definiram-se estruturas a que se chamou *de orientação educativa*²⁵.

²⁵ Retirado a 10 Janeiro 2010 em <http://www.vivaescola.net/images/docs/falar-educacao.pdf>

| Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico |
|--|
| <p style="text-align: center;">Conselho de Docentes</p> <p>Educadores de Infância e professores do 1º ciclo. Este Conselho de Docentes tem a seu cargo a articulação das disciplinas (articulação curricular)</p> |
| <p style="text-align: center;">Conselho de Docentes Titulares de Turma</p> <p>Tem seu cargo a coordenação das actividades de cada ano de escolaridade</p> |

Tabela 10 : Orientação Educativa

| Ensino Secundário 2º ciclo e 3º ciclo |
|---|
| <p style="text-align: center;">As estruturas de orientação educativa são:</p> |
| <p>1. Os Departamentos Curriculares</p> <p>Os Departamentos Curriculares têm um coordenador eleito. Todos os professores do departamento têm direito a voto. Só podem ser eleitos professores profissionalizados.</p> <p>O funcionamento do Departamento Curricular (número de reuniões, tarefas de cada membro ou de cada grupo, etc.) é definido em cada escola e deve constar do Regulamento Interno (RI).</p> |
| <p>2. Os Conselhos de Turma</p> <p>Os Conselhos de Turma incluem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Todos os professores que dão aulas à turma.- Um delegado dos alunos.- Um representante dos pais/encarregados de educação. <p>O coordenador é sempre o Director de Turma que não é eleito, é designado pela Director da Escola.</p> <p>Cada escola pode estabelecer as suas regras para o funcionamento dos Conselhos de Turma.</p> |

| Ensino Secundário 2º ciclo e 3º ciclo |
|---|
| <p>As estruturas de orientação educativa são:</p> |
| <p>3. As Coordenações de ano, de ciclo ou de curso</p> <p>Para cada ano, ciclo ou curso há Conselhos de Directores de Turma. Destes Conselhos fazem parte todos os directores de turma do ano, do ciclo ou do curso e podem eleger um coordenador entre os seus membros.</p> <p>O modo de funcionamento destes Conselhos é definido por cada escola e deve figurar no Regulamento Interno.</p> |
| <p>4. Outras Estruturas de Orientação Educativa</p> <p>Se as escolas assim o entenderem podem criar outras estruturas, como por exemplo Representantes de Orientadores de Estágio, tutórias, animadores sócio culturais.</p> |

Tabela 11 : Estrutura e organização educativa em Portugal

1.4. O SUCESSO NA INCLUSÃO E AUTONOMIA ESCOLAR

“Se respeitar as pessoas como elas são, você poderá ser mais eficaz, ajudando-as a se aperfeiçoarem.”

(John Gardner) ²⁶

A palavra sucesso leva-nos a abordar eficiência, o atingir de objectivos, vitória e eficácia. Falar em escolas de sucesso (eficazes), é falar em escolas autónomas, dotadas de meios que respondem de uma forma útil e atempadamente aos desafios do quotidiano. Uma escola em que os seus actores sociais e profissionais estão implicados directa e responsabilmente no seu funcionamento, contribuindo para a sua identidade formadora, o seu ser específico e diferenciador, que facilita a adesão dos diversos actores na elaboração de um projecto próprio.

Ao longo dos tempos tem-se experimentado múltiplos e variadas mudanças no sistema de ensino, encaminhando-se para uma melhoria na educação e uma qualidade educativa não tem comparação. Como nos diz Santos Guerra (2003) tem que existir muito cuidado com os modos pedagógicos pois nem sempre estão claras as suas intenções nem as suas origens.

Desde os anos 60 a evolução do movimento das escolas eficazes é determinante para o reconhecimento do estabelecimento de ensino, como objecto científico. Um dos maiores contributos no esforço para a criação de escolas eficazes e a co-responsabilização dos diferentes actores (professores, alunos, pais, comunidade...) na criação de escolas eficazes, incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local, Nóvoa, (1999: 1-8).

²⁶ Retirado de: *Jornal Carreira & Sucesso* - 297ª Edição

Ao longo das últimas três décadas, a procura da eficácia da escola tem sido questão pertinente, sendo questão central do debate político-ideológico sobre a educação. É difícil determinar exactamente quando se deu o início do interesse pela investigação sobre as escolas eficazes, pois várias disciplinas têm desde há muito vindo a estudar as instituições educativas e as salas de aula, com base em diversas perspectivas analíticas. Pode-se dizer que, no mundo anglo – saxónico (particularmente nos Estados Unidos da América e no reino unido), o catalisador essencial deste campo de pesquisa foi a publicação dos trabalhos de Coleman *et al.* (1966) e de Jencks *et al.* (1972). Noutros países, o interesse por ela decorreu de tradições intelectuais distintas, como o estudo dos métodos de ensino, do currículo e da organização das escolas, na Holanda, ou o campo da administração educacional, particularmente forte na Áustria (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). A preocupação com a igualdade de oportunidades numa sociedade fortemente dividida por clivagens económicas e raciais que suscitou a realização e publicação dos primeiros grandes estudos sobre os efeitos da escolaridade, nos anos 60 e 70 do século XX, nos Estados Unidos da América. Com a promoção destas investigações, os decisores políticos tinham a esperança de reestruturar as escolas e assim conseguir uma maior igualdade na sociedade. Até finais dos anos 70, a questão de saber se a escola concreta frequentada pelo aluno fazia ou não a diferença no seu sucesso educativo foi ignorada, geralmente, pela investigação educacional tradicional, porque os cientistas sociais acreditavam que os factores ligados à família – incluindo a pertença social e o estatuto económico dos alunos – tinham muito mais influencia sobre o desenvolvimento das crianças.

- A escola passou a ocupar o centro da pesquisa, sendo vista como o lugar onde o sucesso (ou insucesso) era produzido. Sistematizando a evolução desta problemática, Barroso (1996) refere a existência de três gerações de investigação sobre as escolas eficazes, caracterizadas por paradigmas e por metodologias diferentes:

- Uma primeira geração (representada por Coleman e Jencks), que tentou medir os efeitos reais dos programas de democracia no ensino e de integração racial nos EUA e que, embora não se propusesse avaliar explicitamente os efeitos de escola, procurava perceber qual a proporção do

rendimento dos alunos que se podia atribuir à instituição por eles frequentada e qual era atribuível aos seus ambientes familiares e sociais;

- Uma segunda geração (integrada, por exemplo, por Rutter e Mortimore), que representou uma “reação” contra o cepticismo que caracterizou a primeira vaga de estudos e que fez incidir as suas críticas à geração anterior sobre dois aspectos – o tipo de instrumentos de medida utilizados e o tipo de modelos de análise a utilizar;

- E uma terceira geração (a partir dos anos 90), em que alguns dos factores identificados pela geração anterior viram a sua importância atenuada ou qualificada.

Segundo Lima (2008), ainda podemos acrescentar, ainda uma quarta geração (especialmente desde os anos 90), que procura concretizar uma fusão entre o campo dos estudos da eficácia da escola e o dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino.

A noção de escola eficaz para Cousin (1998) é uma questão complexa e múltipla “ embora os indicadores que existem à nossa disposição sejam elementos mensuráveis, eles são, por definição, de natureza subjectiva. Eles dependem do investigador”. Para medi-la podemos escolher inúmeros indicadores alternativos: a taxa de passagem, num determinado ano ou nível de ensino (por exemplo, no último ano do ensino secundário), o grau de aquisição de conhecimentos pelos alunos, a taxa de passagem num ano relativamente à de outro, etc.

Como reconhece Creemers (1997: 109), no passado, o único critério de eficácia considerado na análise das escolas era o dos resultados académicos obtidos pelos alunos, que se mediam de uma forma muito pobre, pois resumiam-se a aspectos como, por exemplo, a proporção de alunos que transitava do ensino primário para o secundário, ou as notas obtidas nos exames, sem mencionar o contributo das escolas para a educação dos alunos. Por outro lado, a avaliação da eficácia exige um estudo comparativo, pois ela subentende que há escolas “melhores” do que outras. Consequentemente, torna-se necessário “harmonizar os critérios de julgamento e definir as modalidades de comparação” (Cousin, 1998: 4). Colocando-se a questão principal

que se coloca é a de “saber se a eficácia reenvia para um valor absoluto ou relativo”: uma má escola é má em si mesma, ou por comparação com outras.

Têm sido utilizadas três formas principais para julgar o desempenho de uma escola. Gray *et al.*, citado por Lima, (2008)

1ª Comparar esse desempenho com um padrão nacional (p.ex., a média nacional). Embora esta tenha sido, historicamente, a tendência dominante, tem interessado pouco aos investigadores desta área;

2ª Determinar o grau de eficácia de uma determinada instituição educativa, tendo em consideração o perfil dos alunos que a frequentam. Esta opção implica comparar escolas com características semelhantes, quanto à sua população estudantil. Neste caso, a eficácia é entendida como um conceito relativo cujo grau só pode ser determinado através da análise de dados empíricos relativos a cada instituição. A escola eficaz será, neste caso, a que consegue levar os seus alunos para além do que seria esperado, dadas as características iniciais desses estudantes, aquando do seu ingresso na instituição.

3ª Determinar se a escola está “melhorar” a capacidade acima referenciada, ao longo do tempo.

Os primeiros estudos sobre a eficácia da escola, tinham como finalidade explícita conseguir a equidade na educação. A definição original com maior impacto sobre este campo de pesquisa foi a de Edmonds (citado por Lima, 2008), que entendeu “escola eficaz” como uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. A preocupação inicial de Edmonds dizia respeito, pois, em especial, à aquisição de competências básicas por parte dos alunos das minorias étnicas e das famílias pobres que frequentavam as escolas primárias, sendo seu objectivo principal que estes atingissem os níveis mínimos de sucesso apresentados pelos filhos das famílias das classes médias.

Por sua vez António Nóvoa (1999) diz-nos que a modernização do sistema educativo passa pela descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. As escolas têm que adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incomparável com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Trata-se de erigir as escolas e agrupamentos de escolas, como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Johnson, Livingston e Schwartz (citado por Morgado, 2004), a partir de inquéritos realizados junto de professores sobre atributos de uma escola eficaz, enunciam como características mais pertinentes: liderança, organização, definição clara do currículo e dos objectivos, envolvimento parental, expectativas positivas, regulação do trabalho dos alunos e dispositivos promotores do desenvolvimento da equipa.

O gradual desenvolvimento dos processos de autonomia das escolas permitirá, de forma progressivamente mais sólidas, entende-las como estruturas, como modelos de organização e funcionamento com contornos diferenciados, visando como objectivo centrar promover o ensino, a aprendizagem e a formação dos indivíduos. Esse objectivo, por sua vez pode ser comprometido por razões relativas ao mau funcionamento das escolas (Ainscow, *Ibidem*).

Nesta perspectiva mais institucional, as escolas poderão também ser entendidas como sistemas de relações e interacções entre pessoas, que serão, naturalmente, mais positivas e facilitadas numa escola de qualidade (*Ibidem*).

A escola face a todas a multiplicidade de necessidades numa sociedade globalizada, tem que possuir liberdade de acção, possuir autonomia de acção para aderir a reformas ou mudanças globais.

A referência à “autonomia das escolas” surge, na maioria dos países, integrada num conjunto alargado de reformas ou mudanças globais da administração educativa que visam, em geral, reforçar as atribuições, competências e recursos dos órgãos de governo das escolas, no quadro do que nos países anglos – saxónicos vulgarmente se designa de “ school based management” ou “ local school management”. Sousa Fernandes cit. Barroso, (2006: 23) adverte: “ a autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição”

Esta distinção é importante para não confundir, na análise deste processo, dois planos distintos: o da definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas “autonomia decretada”, (*Ibidem*); o das dinâmicas sociais que em cada organização, e para lá das determinantes políticas – administrativas, produzem formas de regulação autónoma “autonomia construída” (*Ibidem*).

Deste último ponto de vista, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola. Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às diversas estratégias “reformistas”, neste domínio. Na política educativa portuguesa, durante o século XX, o tema da “autonomia das escolas” ocupou um lugar importante na retórica governativa e na produção normativa. O primeiro momento decorreu durante a Primeira República e teve como um dos principais impulsionadores Sobral Cid, que foi ministro da Instrução Publica entre Fevereiro e Maio de 1914. O segundo momento ocorreu depois da aprovação da Lei de Bases de 1986 e teve como protagonista Roberto Carneiro, que foi ministro da Educação do XI Governo Constitucional, entre 1987 e 1991. O terceiro momento ocorreu com Marçalo Grilo, ministro da Educação do XII Governo Constitucional, entre 1996 e 2000.

Convém referir que esta não é uma situação exclusivamente Portuguesa, como nos salientam Bollívar, 2004, Meuret, 2004, Meuret e Broccolli 2000, Munin, 1999) e resulta de uma diversidade de factores entre os quais se destacam, no caso português:

- Uma perspectiva normativa de mudança que se limita a determinar uma “autonomia decretada”, descurando promover e garantir as condições necessárias à prática de uma “autonomia construída” resultante da acção concreta dos actores sociais.
- Dissonância cognitiva entre discursos, normas e acções resultantes da sobreposição e das disputas entre lógicas e interesses divergentes, introduzindo o efeito da micro política na definição e aplicação das decisões macro políticas.

- Lógica aditiva na produção normativa, com a acumulação de normas e dispositivos com princípios, objectivos e procedimentos contraditórios. Daqui resultam o hibridismo do sistema educativo e a inoperância de muitas das inovações aparentemente desejadas.
- Coexistência ou sobreposição de um modelo de coordenação e controlo baseado na “obrigação de resultados”. Demailly, (2001)
- Emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação e serviços desconcentrados do ministério da Educação, ou agências locais que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do “reforçada sua autonomia” e acabam por assumir um apertado controlo da sua execução.
- Erosão dos dispositivos de regulação institucional por força do jogo e da acção estratégica dos actores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogéneo, de racionalização à priori, por uma diversidade de processos e racionalidades a posteriori.

O carácter ficcional destas políticas fazem com que a autonomia, mais do que a expressão de uma vontade emergente das escolas ou de uma tentativa de resolução de problemas por parte da administração educativa, tenha sido, sobretudo e nestas circunstâncias, uma expressão simbólica destinada a mobilizar as escolas para aceitar as mudanças a introduzir pelo centro do poder político (nomeadamente no domínio da gestão) e a servir de legitimação de novas modalidades de controlo.

Como assinala Bolívar (citado por Barroso, 2006: 28):

“ (...) No caso da autonomia das escolas não existe só uma contradição entre retórica e prática; ela é sobretudo um mecanismo do discurso pedagógico através do qual, nestes tempos de debilidade para impor normas, o Estado se vê forçado a recorrer ao discurso da “autonomia” para justificar o seu governo da Educação. (...) a questão não reside no facto de a autonomia se ter ficado pelo discurso, sem se traduzir verdadeiramente na prática, mas sim no facto de ela já fazer parte dos próprios dispositivos de construção do discurso das políticas educativas actuais, o que explica que possa ser utilizada por políticas educativas de sinais ideológicos muito distintos”

Desde 1998 sobretudo, com a publicação do Decreto – Lei nº 115-A/98, da construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino público. Com a publicação desse diploma foi dado às escolas o poder/dever de construir os instrumentos da sua autonomia: o projecto educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades. Para além de elegerem os seus órgãos de administração e gestão e decidirem, nomeadamente, sobre estruturas e funções de gestão intermédia (Rodrigues, 2006: 90).

Salvaterra (1997) educar é “ *acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima a educação, havendo coisas que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, num processo em que todos podemos melhorar-nos uns aos outros por meio do conhecimento*”.

Mobilizar, então, a comunidade escolar em torno deste sentir, repensar a atitude a tomar face a situações de acentuado absentismo, sistemático atraso, faltas de material, falta de estudo e motivação, desresponsabilização individual, indisciplina e inventariar os recursos disponíveis, construindo soluções: salas de apoio a alunos com problemas de integração, turmas com currículos alternativos, reforço do apoio em disciplinas de mais insucesso, promoção do rigor e disciplina na sala de aula, reforço da prática da avaliação formativa, definição do peso das atitudes e valores na avaliação, envolvimento da família, superação da dicotomia, cumprimento de programas versos “*saber – fazer*”, “*saber – ser*”, “*saber – estar*”. Assim temos o Decreto – Lei 115 – A/98, já mobilizados por uma filosofia de Escola tão atenta aos saberes como às atitudes e valores, enfatizando a educação para a cidadania, em sentido lato, e uma cultura de rigor e exigência. Construindo assim os alicerces para um projecto educativo, procurando a definição de regras claras, exequíveis, no qual cada acto do quotidiano, cada regra ou medida adoptada reflectisse *uma* mesma racionalidade. Assentando a construção da autonomia no princípio da reflexão, da participação, da responsabilização e abertura. Neste sentido perseguimos respostas para os problemas que mais inquietam todos: como lidar com o abandono escolar? Como melhorar a assiduidade? Como ultrapassar o paradoxo que é, numa escolaridade obrigatória, “não ser obrigatório” ir à escola, na formulação mais extrema? Como combater a indiferença, a desresponsabilização? Construindo uma escola com personalidade, assertiva, mas

habitável, empenhada em reabilitar o sentido primordial da palavra autoridade no sentido de crescimento.

São criadas estratégias: a atenção do currículo oculto; a construção de uma rede de apoios educativos, promotores de igualdade de oportunidades, mas, ainda aqui, de forma disciplinada e responsável; a diversificação de contextos de aprendizagem, com um PAA (Plano Anual de Actividade), rico em oferta cultural e de formação cívica diversificada e atenta a toda a população escolar; a institucionalização da ligação à família, a cultura de trabalho cooperativo, com responsabilização de todas as estruturas intermédias; a prática do auto - avaliação em sedes diversas; rentabilização de recursos internos, nomeadamente do gabinete de psicologia de orientação e de professores com redução da componente lectiva; investimento em biblioteca/CRE; disponibilidade para a abertura ao meio, e, mais recentemente, algumas experiência da área da tutoria, em desenvolvimento actualmente. Também se regista no geral uma maior abertura aos pais, existindo acções conjugadas no combate aos problemas considerados prioritários e na procura da qualidade e da educação como condição para a liberdade, aumentando o grau de satisfação individual pelos (mesmo que pequenos) progressos obtidos, aumentando também o grau de exigência com o desempenho, induzindo a prática do auto – avaliação (Santos, 2006: 90-93).

Sendo a escola um sistema aberto, à partida as escolas são diferentes de qualquer outro tipo de organização. Uma gestão eficaz é uma das condições para que o ensino e a aprendizagem de sucesso sejam possíveis para todos os professores e alunos de cada escola do Agrupamento. As escolas, na generalidade, são organizações excessivamente normativas pelo que a sua liderança, em contraste com as administrações de rotina, implica um esforço altamente moral e normativo, e que deve ser assumida, como algo importante para uma administração escolar eficaz (Gaspar, 2006: 98).

A Orientação Educativa tem uma estreita relação com a diversidade, uma vez que é através desta, que a sua estrutura organizativa desenvolve as diversas propostas educativas, configura as situações de relação com os elementos pessoais, define a cultura escolar e identifica a escola como sistema de educação institucional. No campo da diversidade, é imprescindível abordar a organização escolar, onde são abordados os aspectos organizativos como elementos fundamentais na atenção aos alunos com

necessidades educativas especiais nos diversos centros escolares, integrando assim a educação especial, a integração, a atenção à diversidade e atenção aos alunos com necessidades educativas especiais.

“ (...) A Organização vincula-se no desenvolvimento curricular. Por um lado proporciona ferramentas para elaborar o currículo; por outra parte, desenvolver o currículo exige considerar os aspectos organizativos implicados em íntima conexão com outros âmbitos como é a didáctica ou a Orientação. De alguma maneira a prática curricular actua como conglomerante de reflexões e práticas realizadas desde distintos campos do conhecimento”.

Esta é a opinião de muitos autores, entre eles Fernandez Pérez (citado por Martinez, Urquizar, Reche 2006: 218), que afirma:

“ (...) as condições, circunstâncias, meios, instrumentos e recursos, sequências e tempo que tornam possível e optimizam a prática em função dos objectivos para o desenho curricular e seu desenvolvimento concreto nos centros educativos”

Face a toda a diversidade em meio escolar, onde a integração de todos sem excepção é uma realidade, inicia-se uma nova concepção da vida na escola, onde há a urgência de transformar o processo educativo para dar resposta a todas as formas de ser, às maneiras de aprender, de receber cultura e de tudo o que significa o tratamento individualizado da educação e do ensino. Nesta nova concepção há a salientar a importância da Organização escolar, como disciplina pedagógica que permite dar uma resposta sistematizada às exigências da escola para a diversidade. Delimita as condições, o condicionamento, os recursos, os espaços e os tempos em que desenvolve uma resposta educativa e sobretudo define uma estrutura organizativa que configura as situações de relação, a cultura escolar e a identidade do sistema educativo. Este novo conceito de escola, com a integração escolar, implica uma revisão da cultura escolar até agora dominante e dos sistemas de apoio e recursos materiais e pessoais, para assim atingirem e caminharem para uma “escola eficaz”.

Reynolds citado por Martinez, Urquizar e Reche, (2006: 222), a partir de trabalhos realizados por Murgatroyd e Reinolds (1985), e das suas próprias

investigações, estabelece uma série de aspectos básicos para conseguir um adequado desenvolvimento organizativo nas “escolas eficazes”:

- O desenvolvimento organizativo deve centrar-se mais nas escolas em que o trabalho de cada professor em classe.
- Tem de projectar-se mais na solução de problemas que em procurar um desenvolvimento regular da escola a longo prazo.
- Potenciar as mudanças em conduta real, antes que pretender mudanças nas atitudes dos membros do grupo.
- O processo deveria ser mais responsabilidade do pessoal das escolas antes de algo imposto desde fora.
- A direcção do processo deveria ser de “baixo para cima” antes que de “cima para baixo”, participando activamente o pessoal da escola.
- Requerem-se processos constantes de evolução de seus efeitos e seu conhecimento dos implicados, para que se possa julgar a afectividade das mudanças.
- O calendário deve ser estabelecido a longo prazo.
- Não deve ocupar-se da organização formal e dos processos escolares, mas também atender às relações existentes entre os membros da organização.

Assim também Mortimore (citado por Martínéz , Urquízar e Reche, 2006), também estabelece uma série de factores implicados de forma directa numa organização eficaz da escola:

- Uma direcção decidida.
- Que a administração educativa se implique no processo de organização.
- Que o professorado se implique de forma activa e consciente.
- Permanência e continuidade do professorado no centro.
- Que a jornada escolar esteja bem estruturada.
- Procurar um ensino motivador para os alunos.
- Potenciar a comunicação professor aluno.
- Originar um clima positivo no centro.

- Implicar a família dos alunos no centro.
- Estabelecer secções de trabalho com os alunos centrados somente num tema.

Balshaw (*Ibidem*) considera que estando em curso um projecto de integração tem que se ter em conta os seguintes factores:

- As pessoas pelo seu papel no centro e pela sua satisfação de implicação no projecto.
- Os projectos pelo tratamento de informação e pela própria toma de decisões.
- As percepções atendendo às perspectivas dos diferentes agentes implicados e clima de relações entre eles.

González Jiménez (*Ibidem*) considera que a organização de um centro que propícia a integração é aquela que:

- Facilita a participação, cooperação, integração de todos os alunos, considerando-os como um recurso humano do centro enquanto podem assumir responsabilidades e partilhar conhecimentos e experiencias com os outros.
- Favoreça que qualquer aluno pode aprender segundo as suas possibilidades sem ter que efectuar grandes adaptações no seu ambiente normalizador.
- Implique todos os profissionais do centro em tudo que seja básico para funcionar e se responsabilize pelas tarefas de cada um segundo interesses, motivações, experiencia, formação... de maneira que cada um se sinta considerado e útil.
- Garantia desde a coordenação, o consenso do projecto educativo do centro entre membros da comunidade educativa» (*Ibidem*).

1.5.A ESCOLA EFICAZ (SUCESSO). A MELHORA NA ESCOLA - (BOA ESCOLA)

É muito mais fácil chegar a um acordo sobre o que é uma escola eficaz do que definirmos, de forma ampla, o que é uma boa escola. Citando a investigação de Sara Lawrence Lightfoot, relatada no seu livro *The Good High School* (1983), é um bom exemplo dessa procura de uma definição de eficácia com significado e profundidade. Deste estudo emerge uma lista única ou um conjunto único de indicadores para uma boa escola não é assim tão facilmente alcançável. As boas escolas são ricas e diversificadas. Os seus retratos revelam escolas que servem, de uma forma singular, vizinhanças diferentes, possuem uma mistura de objectivos e de metas únicas, usam formas de atingir esses objectivos e essas metas únicas e têm directores que apresentam uma mistura única de estratégias e de estilos de liderança. A boa qualidade está no tipo de abrangência dos objectivos e na sensibilidade às características e necessidades e metas únicas que constroem a personalidade da escola. A boa qualidade constrói-se a partir do mundo - da - vida e desenvolve-se a partir deste.

Definir uma boa escola não é fácil e talvez seja por isso que os políticos tanto evitam tentar fazê-lo. No entanto intuitivamente, a “boa qualidade” é conhecida e reconhecida independentemente de ser difícil defini-la com precisão e medi-la adequadamente. Conhecemos as boas escolas quando as experimentamos, apesar de nem sempre podermos especificar com precisão os seus componentes. Sabemos que nas boas escolas as coisas “se mantêm unidas”, um sentido de objecto reúne as pessoas em torno de uma causa comum, o trabalho é significativo e a vida é importante, os professores e os alunos trabalham em conjunto com espírito e os feitos são prontamente reconhecidos (Lima, 2008).

Dizer que as boas escolas têm uma moral alta, ou alcançam resultados mais elevados nos testes, ou mandam mais alunos para as universidades e deixar as coisas assim é fugir à questão. A boa qualidade é tudo isto e muito mais. Também os encarregados de educação têm concepções amplas do que é uma boa escola, pois a maioria, fornecem uma visão expansiva do sucesso escolar. Os objectivos de que muitas preconizam o desenvolvimento de um gosto pela aprendizagem, do pensamento crítico, e das aptidões para a resolução de problemas, avaliação de estética, curiosidade e criatividade e competências interpessoais. Apesar de provavelmente ficarem muito

tristes pelo facto dos seus não terem dominado “ o básico”, os pais querem uma educação completa para os seus filhos. Os pais querem uma educação completa para os seus filhos. (Goodlad citado por Lima, 2008)

Segundo Duttweiler (1990) conclui que as boas escolas, podem ser descritas na generalidade como sendo centralizadas nos alunos. Fazem um esforço para servir todos os alunos, criar redes de apoio para os assistir, envolve-los nos assuntos da escola, respeitar e celebrar as diferenças étnicas e linguísticas entre eles e colocar o seu bem-estar em primeiro lugar. As boas escolas oferecem também programas academicamente ricos que realçam objectivos cognitivos tanto superiores, como inferiores, proporcionam um ambiente enriquecido, têm um programa extracurricular activo, proporcionam uma aprofundada cobertura de conteúdos e verificam apropriadamente o progresso do aluno fornecendo o feedback necessário. Duttweiler salienta também que as boas escolas fornecem uma estrutura normativa distinta que apoia o ensino e a aprendizagem. Acreditam que todos alunos podem aprender e sentem-se responsáveis por fazer com que isso aconteça, acreditam na sua capacidade de influenciar a aprendizagem, concebem programas para assegurar o sucesso académico, comunicam as expectativas aos alunos, fornecem um ensino focalizado e organizado, adaptam o ensino às necessidades do aluno, evitam problemas académicos, antecipam e corrigem os conceitos errados dos alunos e usam várias estratégias de ensino. Para além disso, o ensino decorre dentro de um clima escolar positivo caracterizado por um sentido de ordem, objectivo e direcção, alimentado pela consistência das relações entre professores, por uma atmosfera de incentivo e um ambiente centrado no trabalho aberto, amigoso e culturalmente convidativo. As boas escolas alimentam também a interacção colegial, criando ambientes profissionais que facilitam o trabalho docente. Os professores participam na tomada de decisões que afectam o seu trabalho, partilham um sentido de decisão e de comunidade, são reconhecidos e tratados com respeito e dignidade pelos outros no local de trabalho. As boas escolas têm um desenvolvimento profundo do corpo docente que realça a troca de técnicas práticas de ensino e transforma a aprendizagem numa parte integrante de um ambiente educativo de colaboração. Onde existe uma liderança compartilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento,

objectivos e a sua missão. As boas escolas alimentam uma resolução criativa dos problemas e têm o hábito de transformar os problemas que enfrentam em desafios. Empenham-se na resolução de problemas com dedicação, criatividade, persistência e profissionalismo. Por último, Duttweiler citado por Lima, (2008), descobriu que as boas escolas envolvem os pais na vida escolar.

Uma boa escola é a escola que envolve o aluno, um local acolhedor, carinhoso, bem disciplinado, onde as pessoas investem tempo nas crianças e onde existe um bom relacionamento entre professores e pais.

MacBeath, (*Ibidem*) e os seus colegas salientam que “*se pudéssemos falar de uma perspectiva paterna estaríamos a falar de uma postura que colocava o desenvolvimento e crescimento pessoal no centro*”

Barry McGaw após um estudo realizado sobre a opinião dos pais sobre a escola eficaz, faz ecoar que a escola eficaz prepara os seus alunos segundo as suas capacidades e se sintam capacitados de escolher o que querem ser. (*Ibidem*)

Barry McGaw (*Ibidem*) e os seus colegas na Austrália relatam: “acima de tudo, os pais querem escolas onde os alunos aprendam a pensar bem de si próprios, a desenvolver um sentido de auto-estima e confiança em si próprios que os conduza na sua vida adulta e não ao dos seus colegas”.

1.6. INDICADORES DE UMA “BOA ESCOLA”

Seis perspectivais compostas “indicadores de uma boa escola” segundo Thomas Sergiovanni (2004: 108):

| |
|--|
| Aluno |
| Os alunos são bons, uns para os outros; todos são tratados com justiça; atmosfera agradável; os professores controlam mas sem rigidez e ajudam nas dificuldades. |
| Professor |

| |
|---|
| A comunicação é boa entre todos; o desenvolvimento dos recursos humanos é bom; ambiente agradável (edifício); os alunos são motivados e felizes; existe um espírito de ajuda no atingir das suas pretensões. |
| Pais |
| Existe uma atmosfera acolhedora e amistosa; a disciplina é boa; o tempo extra é dedicado aos alunos que aprendem mais devagar; a relação entre professores e pais é boa. |
| Administração |
| Os alunos sentem-se seguros, todos trabalham com objectivos claros; é fornecida informação com qualidade aos pais e visitantes; as regras são aplicadas com justiça e imparcialidade; todos os alunos são ajudados a atingir aquilo de que são capazes. |
| Funcionários Auxiliares |
| Os recursos são bons e actualizados, as salas de aulas são limpas, quentes e confortáveis; os funcionários e auxiliares são valorizados pela sua competência e pelo seu contributo; o ambiente é amigoso e acolhedor; o desenvolvimento dos recursos humanos envolve todos os funcionários. |
| Director (membro da direcção, Administração) |
| A escola goza de uma boa reputação entre a comunidade; Há uma liderança forte exercida pelos quadros superiores; ma escola possui um ambiente feliz e acolhedor; os alunos são ajudados a alcançar o seu potencial individual; a escola é um lugar seguro para alunos e professores. |

Tabela 12 : Indicadores de uma “boa escola” segundo Thomas Sergiovanni (2004: 108)

Nestes indicadores de uma escola de qualidade, não podem ser esquecidas algumas características fundamentais para a eficácia de uma boa escola, nomeadamente:

- O ambiente escolar;
- As relações - colegiais, entre funcionários e auxiliares, professores e ainda outros dos quadros superiores;
- Sala de aulas – lugares interessantes e estimulantes;

- Apoio à aprendizagem – individualizada e específica;

Apoio no ensino – apoio eficaz à função dos professores, atenção aos laços casa – escola; tempo e recursos – inter - relação com a Eficiência e a organização; organização e comunicação - sua relação com o ambiente e com a comunicação; equidade – a abertura da escola para com os indivíduos com deficiências e à oportunidade das pessoas com necessidades especiais virem a obter sucesso e ainda respeito e consideração com as diferenças; reconhecimento da realização – reconhecimento e recompensa pelo esforço e a excelência sob múltiplas formas. Incluindo também o reconhecimento pelo bom desempenho dos funcionários, com reflexo de um clima genuinamente positivo e compensador; os laços casam - escola – valorizando o envolvimento dos pais, na troca de informações entre casa e a escola, fomentando assim uma melhor inclusão.

Hoje a maioria dos investigadores deste campo de pesquisa concorda que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efectivamente, o valor que ela acrescenta aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam. As concepções de eficácia baseadas no valor acrescentado reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição.

O cálculo do valor acrescentado pela escola implica a introdução de ajustamentos estatísticos que visam “anular” os efeitos exercidos pelos diversos factores que o aluno já traz consigo.

A adopção da noção de “valor acrescentado” significa, pois, que uma escola pode ser classificada como “eficaz”, independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente: *“as escolas que servem populações muito desfavorecidas podem ser altamente eficazes. Do mesmo modo,” as escolas que servem populações muito desfavorecidas podem não conseguir ser eficazes e (poderão, até) promover o insucesso dos seus alunos”*.(Sammons, cit. Lima, 2008: 34-35)

Sem o cálculo do valor acrescentado pela escola, cai-se no erro comum de se presumir que os resultados escolares mais elevados apresentados por determinadas instituições, significam que elas são mais eficazes e que os valores mais baixos são sinal de falta de eficácia e, portanto, de uma educação de menor qualidade. Os efeitos desta

presunção errónea podem ser desastrosos para as instituições educativas, para os seus líderes, os seus profissionais e os seus alunos, especialmente, quando inspiram a construção de listas ordenadas de instituições com base em resultados brutos que obtêm e dão origem a movimentos políticos de culpabilização das instituições e dos seus profissionais.

Em Portugal tem-se optado por estratégias mais simples que consistem em colocar as escolas em grupos (ou clusters) de instituições construídos com base em indicadores sociais relativos ao seu corpo discente, extraídos de dados oficiais de recenseamento da população (por exemplo, ao nível do concelho, ou freguesia) e referentes à área provável de recrutamento da escola. Contudo, só faz sentido utilizar este modelo se conseguir estabelecer a validade da atribuição de áreas de recrutamento específicas às escolas. Ora, a área de recrutamento de uma escola não é facilmente identificável devido a uma diversidade de factores, existindo estudos que mostram que os indicadores obtidos para o bairro onde uma escola se situa podem ser distintos dos que são apurados quando se consideram, por exemplo, dados baseados em zonas construídas a partir dos códigos postais dos alunos que frequentam. Também se têm identificado diversos problemas inerentes à utilização de dados retirados de censos oficiais. - Isto significa que este tipo de abordagem pode conduzir a resultados distorcidos, sendo cada vez menos sensato atribuir-se, de uma certa forma linear, uma área de recrutamento potencial a uma determinada instituição educativa. Existe uma pressão crescente para que as escolas apresentem informações sistematizadas sobre os resultados que obtêm, que permite a um público cada vez mais exigente e aos responsáveis políticos ajuizar da eficácia da sua acção educativa. Em suma o movimento de escolas eficazes deu contributos muito importantes ao mundo da educação actual: Combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é importante para contrariar as diferenças sociais existentes) e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto – estima aos profissionais do ensino, levando – os, a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. O combate ao determinismo ao fatalismo no campo educativo é uma das suas grandes conquistas e o optimismo que desencadeou é responsável pelo facto de ser actualmente o campo de conhecimento educacional mais utilizado pelos profissionais do ensino em muitos locais do mundo. Não obstante as origens progressistas deste

movimento, que teve por objectivo original melhorar a escolaridade das crianças pobres, e mau grado os notáveis progressos que conseguiu concretizar ao longo de quase três décadas, ele é, hoje altamente vulnerável a diversos perigos. (Lima, 2008)

1.7. A ESCOLA INCLUSIVA: A ESCOLA, OS ALUNOS, OS PROFESSORES, A COMUNIDADE E A FAMÍLIA

“ A dificuldade de ser homem ou mulher começa a aprender-se na Escola. A vitória mais doce é ganha sobre nós próprios à ignorância e ao medo.”

João Lobo Antunes

A **escola** como uma instituição social de socialização de crianças e jovens tem um papel importante neste processo de inclusão e exclusão, uma vez que ela pode suportar e dar os primeiros passos do processo que levou à exclusão social, para muitos cidadãos. (Morin, 2004)

Deste modo torna-se impreterível que a escola seja valorizada e renovada, na medida em que dela depende o alicerce de uma vida e ainda se desenham muitos destinos, surgindo assim a necessidade de uma renovação da sua própria concepção, de modo a torná-la “mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos, ainda que, de qualquer maneira, sejam diferentes; enfim, uma renovação no sentido da evolução da escola actual para uma escola inclusiva” González (citado por Baptista *et al*, 2007). A educação inclusiva é um fenómeno social que emergiu de uma complexa construção social. Esta educação visa a promoção de valores de aceitação, de respeito, de igualdade de oportunidades, possibilitando, mais tarde, a transição para a vida activa (Clark, Dyson e Millward; Fonseca) (*Ibidem*). Os jovens, alvo de exclusão social, terão maiores probabilidades de terem discriminação e problemas financeiros na vida adulta, uma vez que encontrarão menos oportunidades para participar nos vários segmentos da sociedade. (Ainscow, 2003)

A escola inclusiva é o caminho e orientação da escola eficaz, a escola abrangente, de todos e para todos, tornando-se importante a definição do que é a escola eficaz. A escola eficaz implica centrar a escola como objecto de estudo das Ciências da Educação, tratando-se de um domínio do saber que ainda se encontra em fase de estruturação e que corresponde em sentido lato, a uma “ pedagogia centrada na escola”.

Implica também uma abordagem que permita responder de uma forma organizada à questão: O que é a escola? Embora existam afirmações que esta pergunta é susceptível de uma pluralidade de respostas. Não existindo qualquer dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica. Fazendo uma distinção analítica entre três dimensões da escola que pode corresponder a uma tentativa de definição: a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição. A forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem. Correspondendo à dimensão da pedagogia, a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traços persistentes, por exemplo na literatura. Constitui-se progressivamente como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-os à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referências exteriores que lhe permitam criticar-se e transformar-se.

A escola como organização que tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizado (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos. As organizações escolares que historicamente conhecemos, correspondem a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Contudo, apesar de definir constrangimentos que, parcialmente, determinam os modos de trabalho escolar (de professores e alunos), a dimensão organizacional da escola constitui aquela que menos debate e polémica concita. Ao longo dos dois últimos séculos, este tipo de organização, que historicamente sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz aparecer como “natural”. Constituindo-se na matriz que condiciona a acção dos actores

educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível, como também contribui para a estabilidade da escola. De facto, se, por um lado, o processo de naturalização desarma os educadores para a perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, por outro lado, os debates e os projectos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modelo existente, conduzem a invariantes organizacionais que condena à ineficácia as “querelas” sobre os métodos pedagógicos.

Finalmente, a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto.”De valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva Durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação.

As dimensões: pedagógica, organizacional e institucional é faces diversas de uma mesma realidade e encaminham-se para campos de análise e de debate que podem e devem ser distinguidos, uma vez que deles depende a orientação da escola, a sua actuação e resultados obtidos ao nível pessoal e social.

Na emergência e procura incessante de uma escola eficaz, é de todo pertinente abordar Waller (cit. Canário 2005:72), a vida seria doce na sala de aula se os professores não tivessem que obrigar os alunos a trabalhar. Infelizmente seria essa a realidade inelutável:

“ Os alunos devem aprender as coisas que eles não desejam aprender e devem aprender até à náusea mesmo as coisas que lhes interessam. Os professores têm que obrigar os alunos a trabalhar. Os professores devem manter a ordem na sala de aula de modo que os alunos possam aprender” .(Ibidem)

Na escola actual um dos grandes problemas e barreira à eficácia pretendida é a própria apatia e desmotivação demonstrada pelos próprios alunos. Daí que o problema da desmotivação dos alunos pelo trabalho escolar tenha as suas raízes e sua repercussão

nas s características e diversas actuações da escola. Noam Chomsky (*Ibidem*: 73) “vê” a escola desta maneira:

“Qualquer um que tenha lidado com crianças sabe que são curiosas e criativas. Querem explorar as coisas e descobrir o que acontece. Grande parte da escolarização consiste em tentar fazê-las perder isso e adapta-las a um molde, faze-las comportar-se bem, deixar de pensar, não causar problemas.”

Como em qualquer problema existe sempre uma causa inerente também na procura de eficácia da escola surgem possíveis causas que desencadeiam as barreiras e a inércia de todo o sistema. Neste sentido questionamos: Será que o problema reside nos professores? Será que o problema reside na escola? Numa reflexão sobre modos possíveis de promover a melhoria do funcionamento da escola, o famoso filósofo Karl Popper avança com a proposta aparentemente simples, mas algo desconcertante, de nos desembaraçarmos dos “ professores infelizes”. Segundo Popper citado por Canário (2005: 74) muitos professores estão, de algum modo, prisioneiros da escola e profundamente infelizes por não poderem sair. Para eles, a sua proposta é clara: é preciso construir “ *pontes de ouro para que possam ir-se embora*”. E justifica “ *Enquanto os professores permanecerem amargos, tornarão as crianças amargas e infelizes*”.

Citando Ivan Illich (1971: 41) ” *uma aprendizagem baseada na criação e na descoberta supõe participantes iguais, no sentido em que “possam experimentar, no momento da sua reunião, espantos e curiosidades comparáveis*” Nesta perspectiva os professores só podem resolver o seu problema se modificarem a forma e conteúdo do trabalho escolar que a escola tradicionalmente atribui aos alunos: receber e repetir informações.

1.8. O PROFESSOR COMO AGENTE DE MUDANÇA

Partindo da palavra educação e partindo da sua origem: latim *educere* “ guiar”, conduzir, “ o educare.” Verbo composto do prefixo “ex” (fora), significa conduzir para

fora, ou seja, prepara o indivíduo para o mundo.²⁷ Assim sendo o professor, como agente de educação é protagonista numa mudança, onde a educação inclusiva, uma educação heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

O professor, detetor de um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem tem em mãos, um desafio vital no desenvolvimento de todo o processo. Citando Doyle (citado por Ferreira e Santos, 2007: 35-38), neste exercício da profissão de professor estão associadas duas funções: 1º aprendizagem - relacionado basicamente com o ensino. 2º Ordem – relacionado basicamente com a organização. Destas funções resulta a definição de um conjunto de tarefas inter-relacionadas, necessárias ao funcionamento efectivo da classe. Pois é difícil separar na prática pedagógicos os dois processos de organização e ensino.

Para Emmer (citado por Ferreira e Santos, 2007: 39), a organização da sala de aula envolve um conjunto de comportamentos e de actividades do professor que em primeiro lugar estão direccionados para obter cooperação e envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares, nomeadamente o arranjo físico da sala, os procedimentos para manter as regras, a organização das rotinas e das transições entre actividades, estratégias para manter a atenção dos estudantes e todas as actividades diversificadas que permitirão que o ensino ocorra.

Kounin (*Ibidem*) “a organização de sala bem-sucedida é aquela que «mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um alto nível de envolvimento na tarefa». Neste sentido podemos concordar que numa escola inclusiva, aberta e motivadora é de vital importância a eficácia do processo de ensino em espaço aula. Segundo Ainscow (1997: 16) falar em educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aulas, no grupo e com o grupo heterogéneo, apontando três factores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

²⁷ Retirado em 04/01/10 de <http://www.estacio:br/rededeletas/numero19>

“ Planificar para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

Utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades;

“Improvisação”- o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Neste sentido, para além de uma mudança de mentalidades e atitudes perante à educação, na promoção da educação inclusiva e sucesso da educação para todos é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter (1997: 41) preconiza é a criação de “professores de métodos e recursos”, nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existentes, para actuar como “consultor” de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular”

È uma abordagem pertinente uma vez que o papel de professor está a colocar em causa todo o desenvolvimento e formação integral dos alunos. O professor é uma referência que se impõe em toda a idade escolar. É a figura que mostra o presente e traça caminhos para o futuro. Assim sendo é de grande responsabilidade toda a actividade docente. A contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. Toda a actividade docente é um desafio, contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições

necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (Ferreira e Sanches, 2007)

O professor é o principal agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como actualmente. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo à democracia nas suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. Ao professor cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e traz para primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida. (Delors, 1996)

Para a eficácia de todo o ensino e qualidade da educação é necessário antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida. A escola eficaz é a escola aberta ao mundo, à realidade, à inovação e ao desenvolvimento. (*Ibidem*: 153)

1.8.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DIVERSIDADE

O objectivo principal da formação é o de melhorar toda a prática docente, tanto a nível de conhecimento como destreza ou atitudes, através de processos críticos, interpretativos e reflectir, requerendo intencionalidade e motivação. O professor como agente principal de mudança, tem que estar em permanente evolução ao nível dos seus conhecimentos, uma vez que a actualidade educativa exige, de uma forma geral, uma aprendizagem constante e actualizada, que por sua vez deve ser integral e adaptada ao contexto. (Delors, 1996)

A formação inicial do professor tem constituído uma preocupação constante, tendo aumentado com as novas exigências sociais. Nos últimos tempos, a formação inicial e permanente do professorado tem um papel preponderante, na procura de diminuir a diferença, que existe entre a teoria e a prática, e entre o que se pretende desde as distintas disposições e o que na realidade ocorre nas escolas. O professor tem que estar em permanente evoluir, uma vez que a actualidade educativa, exige de uma forma

geral uma aprendizagem constante e actualizada, que por sua vez deve ser integral e adaptado ao contexto. (*Ibidem*)

Os professores são confrontados com a necessidade de novas abordagens na sua formação, de domínio de novos saberes para responder adequadamente ao processo de ensino/aprendizagem. A formação possibilita a resposta apropriada aos novos cenários de todas as políticas actuais. Mudar e melhorar, para prosseguir mais além e conseguir dar a resposta adequada ao contexto com que se deparam. Saber confrontar-se com as situações que, em cada momento, se comprovam com novos contornos. As problemáticas tanto as sociais, pessoais, como as culturais exigem da parte do professor uma atenção permanente e uma capacidade para resolver novos problemas. Interagir com as equipas multidisciplinares, família, comunidade, mobilizando todos os recursos ao seu alcance, internos ou externos e ainda conseguir superar as inovações que se impõem no seu dia-a-dia, fazem da formação um caminho para estudar, investigar e produzir novos saberes, como tentativa de encontrar diferentes soluções para questões diversas que se colocam, intempestivamente, em cada instante. O professor é confrontado com os caminhos do conhecimento, impondo-se uma posição de permanente pesquisa, flexibilidade mental e, mais do que memórias, o despertar de novos sentidos, mantendo-se numa posição de constante aprender, constante questionamento, para que lhe seja possível dar respostas fundamentadas, á variabilidade e ao imprevisível, de cada situação. O professor tem de manter o trabalho de prosseguir para a inovação, conservando os saberes adquiridos. Procura avaliar a validade dos processos, na tentativa de alcançar a fórmula mais adaptada aos diferentes públicos-alvo. (Canário, 2007)

A formação inicial do professor tem constituído uma preocupação constante, tendo aumentado com as novas exigências sociais, que de uma forma geral exige actualização no desenvolvimento de competências. Há a necessidade de fazer face a novos desafios do conhecimento, conduzindo a um desempenho mais adaptativo e mais eficaz. Os caminhos do conhecimento, sempre em construção, impõem um posicionamento de permanente pesquisa, sendo necessário trabalhar seguro, cultivar a flexibilidade mental, a abertura á inovação e a humildade de quem aprende, não esquecendo contudo o alargamento do seu universo de saberes á constante complexidade. (*Ibidem*)

A formação ao longo da vida vai de encontro á citação “É preciso fazer da escola a vida e, da vida, a escola. Avaliar para clarificar e consolidar os percursos, favorecer as incursões dos novos rumos da educação do futuro. Diagnosticar, reflectir, avaliar ou simplesmente melhorar” . (Couvaneiro e Reis, 2007: 27).

Existem muitas investigações realizadas em função das necessidades de formação dos professores em exercício da sua profissão, na área de integração e diversidade, tal como apresentam: Tait; Patton e Braithwaite; Guillforprimeira, citado por Sola Martínez *et al*, (2006). A partir da investigação realizada nos Estados Unidos, mediante um questionário, Tait (*Ibidem*), concluiu que a maioria dos professores obtém a primeira formação dirigida a alunos com necessidades educativas especiais, suas características e exigências, quando os encontram pela primeira vez na sala de aulas.

Este facto é uma realidade reconhecida em contexto escolar de Portugal, onde a formação é um elemento muito deficitário, que urge a ser resolvido e que cria muitos constrangimentos aos profissionais de educação.

A formação do professorado para a educação especial, integração ou diversidade, enfrenta no geral algumas dificuldades originadas de diversa proveniência, produzindo uma atitude negativa por parte do professorado, caracterizada pela não-aceitação da integração nas escolas e nas aulas.

A qualificação dos profissionais permite descrever e desenvolver programas de utilidade e eficácia implicando os professores mediante compromissos complexos em determinados campos de actuação, enriquecido pelas suas próprias experiências.

Fortes (Sola Martínez *et al*, 2006), destaca três factores fundamentais como provocadores dessa situação de desânimo do professorado e da dificuldade que enfrenta a sua formação.

1. O pouco interesse que desperta nos professores os modelos educativos estabelecidos para a educação nas crianças com deficiência.

2. A não existência de uma política estatal com directrizes globais que permitam o desenvolvimento de programas de formação para professores no campo da educação especial.

3. A não existência de projectos evolutivos globais dos programas ou cursos desenvolvidos.

Todos estes aspectos dificultam e complicam uma educação integradora concebida desde a diversidade, existindo no entanto outros que podem ser resumidos em:

Falta de formação inicial para fazer frente às diferentes diferenças, dificuldades e patologias que se apresentam na escola.

Necessidade de ajustar planos de estudo, projectos e perspectivas das leis que recolhem a atenção à diversidade, integração, pluriculturalidade, entre outros.

Falta de formação dos profissionais nas novas técnicas de actuação colaborativa e reflexiva, mediante as quais se enfrentam os problemas que mais tarde aparecem na escola e servirão de autoformação do próprio professorado.

A existência de directrizes gerais na educação tradicional, de corte horizontal, abordando um tratamento homogéneo esquecendo-se da «individualidade» (Sola Martínez *et al*, 2006).

Domingo (*Ibidem*) assinala outros factores que condicionam igualmente a formação do professorado:

- Criar o clima idóneo para a interacção e a cooperação,
- Motivar os alunos formulando as expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e de reconhecimento.
- Aceitar a diferença como uma componente da normalidade,
- Fomentar a convergência de todos os educadores mediante a actividade aberta em equipa.

Numa abordagem sistémica, onde são conjugados, inter-relacionadas e analisadas diversas situações pedagógicas com a finalidade de facilitar o processo de toma de decisões. A formação é considerada como pela UNESCO (1976: 25) como:

“a intenção própria de quem quer actuar ou reflectir sendo determinado a abordagem pelos limites do sistema”

Podendo assim ser aplicado de duas maneiras:

- Como instrumento de análise crítica de um sistema existente. Por regra geral nunca se dispõe de toda a informação precisa sobre os elementos que caracterizam uma situação. Provocando uma reflexão e um desenho de câmbio dos objectivos previstos no processo de formação.
- Como instrumento de transformação de um sistema com o fim de avaliar criticamente o modelo empregado e examinar com detalhe as diferentes etapas e operações que se tem levado a cabo no processo.

Villar Angulo citado por Sola Martinez *et al* (2006), refere que a reflexão sobre a prática «permite entre outras virtualidades comprovar a potencialidade consubstancial de teoria compreensivas que unem a teoria e a prática para estabelecer mudanças locais do ensino das estratégias de formação do professorado frente a grandes universais»

O aspecto reflexivo na formação é um propósito de ir descobrindo mediante a constante procura e reajuste de programas, novas formas que melhorem o sistema educativo e a qualidade de ensino. Cornbleth (citado por Sola Martinez, 2006: 351) diz que «a acção que está informada e o juízo reflexivo estão na base do profissional que como tal se distingue o técnico competente». Implica o professor em processos de reflexão sobre sua própria prática é um elemento fundamental na indagação, Tom (*Ibidem*) diz-nos: “fazer de problemática o ensino é criar dúvidas acerca do que, debaixo de circunstâncias ordinárias, parece ser eficaz, ou em prática aceitável. O objecto das nossas dúvidas pode ser princípios aceites de boas pedagogias, formas típicas de resposta do professor aos temas de gestão de classe, crenças sobre as relações da escola e a variedade ou definição de autoridade do professor tanto em classe como num contexto educativo mais amplo”.

Tendo em conta a experiência e algumas investigações realizadas em contextos de privação sociocultural, tem-se identificado lacunas e carências, que os professores detectam na sua formação e que se acusam no exercício da sua profissão docente. As

necessidades da formação inicial do professorado, com respeito à atenção da diversidade e tendo em conta o princípio de formação, com uma base sólida de tal maneira que se pode confrontar com outras realidades da escola e da sua filosofia integradora. Esta perspectiva deve ser peça chave dos professores especialistas em educação especial, como também para os professores – tutores, como primeiros responsáveis da educação na diversidade, têm de adquirir, no nosso entender, uma série de conhecimentos e destreza elementares, de carácter preciso para desenvolver, com êxito a sua actividade docente nas aulas integradoras. Sola Martínez *et al*, (2006)

Atendendo a estas indicações, podemos resumir as necessidades de formação do professorado em sua fase inicial nos seguintes pontos:

Conhecimento básico do campo, objectivo e cientificidade da diversidade e seu adequado tratamento.

Conhecimento da natureza dos alunos e suas características diversificadas.

Domínio nas técnicas de evolução inicial e conhecimento do ponto de partida (como diagnosticar, recorrer a dados, trata-los e interpretá-los para actuar em consequência).

Identificação dos factores que influenciam, condicionado o favorecimento as possibilidades de aprendizagem.

Contextualizar o conceito de diversidade no conjunto dos campos afins ou complementares.

Saber incorporar a atenção a diversidade nos contextos organizativos dos centros e organiza-los nos documentos pelo que se regem os mesmos. Projecto educativo do centro (PEC), Projecto Curricular de Centro (PCC), Plano Anual de Centro (PAC), Programação de aula (PA), Programa de desenvolvimento Individual (PDI) e Adaptações Curriculares Individuais (ACIs) (*Ibidem*).

Domínio de técnicas e metodologias para o tratamento adequado da diversidade.

Conhecimento para a aplicação de técnicas e critérios de evolução adequados, tanto inicial como ao longo de todo o processo e finalização do mesmo na atenção à diversidade.

Conhecer as funções e possibilidades dos mesmos sistemas de apoio: orientadores, psico-pedagogos, fisioterapeutas, conselheiros familiares, assistentes sociais, etc.

Formação para possibilitar a coordenação dos responsáveis da atenção à diversidade nos seus diferentes âmbitos.

Segundo a UNESCO (Meyer – Bisch, citado por Sola Martinez *et al*, 2006: 335):

“Uma escola só verdadeiramente democrática, em conformidade com as leis que a constroem, se está a menos de um passo, mais adiante que a sociedade média, se é capaz de apresentar aos alunos e a estudantes o melhor da sociedade contemporânea prepara-los quanto menos às mudanças previsíveis ...”educar é habituar o aluno (desde a escola primária até á universidade passando por todas as escolas profissionais) a ideia de que sempre estará no limite de algo desconhecido.

A UNESCO (1994), aponta ideias para a formação do profissional a fim de que este realize a função educadora da escola, do presente e do futuro.

- Um processo aberto às necessidades da sociedade.
- Processo disciplinado.
- Abordagem participativa.
- Atitude reflexiva e investigadora.

Reflectir e abordar as práticas pedagógicas actuais, leva-nos a repensar a formação do professor, que em contexto escola é confrontado pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Dando ênfase à valorização da dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos, fomentando assim a inclusão e educação (*Ibidem*).

Uma reflexão sobre a situação actual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentada na concepção de competência profissional. Exigindo metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações – problema na reflexão sobre a actuação profissional. Tendo como dimensão principal a docência, incluindo também a participação em projectos educativos, a produção de conhecimentos (*Ibidem*).

Segundo Nóvoa (2009: 28), o campo da formação de professores está particularmente exposto a um efeito de excessos de teorias em torno os debates educativos, com propostas educativas e indicações sobre o futuro da formação de professores, citando que: a necessidade de formação de professores construída dentro da profissão. Indicando cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha e público.

Neste século XXI, assistimos a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Nos anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Nos anos 80 com as reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pelas organizações administrativas e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Actualmente volta-se ao tempo dos professores, o seu contributo, o ser ou não ser “bom professor”. Este conceito sendo de difícil definição pode ser analisado, através de uma lista interminável de competências, procurando assim os atributos ou características que definem “o bom professor”. Esta abordagem conduz já em segunda metade do século XX à consolidação de uma trilogia que teve grandes sucessos: Saber (conhecimentos), Saber – fazer (capacidades), Saber – Ser (atitudes).

Nos anos 90, apareceu o conceito de competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e sobretudo, nas reformas educativas. Nóvoa sugere um novo conceito, pretendendo romper com um debate sobre as competências que parece saturado. Adota um novo conceito que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e professor, mais na produção identificação dos professores. Coloca, assim numa (pré) disposição que não é natural mas assumido, na definição pública de uma personalidade do professor. Nóvoa (2009: 30-31) apresenta

cinco disposições na definição de professores do dia de hoje, encaminhando-nos para o repensar a formação do professor.

1. O conhecimento. Seguindo as palavras do filósofo Francês Alan (citado por Nóvoa, 2009: 30)

” Dizem - me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez, mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina.”

O trabalho do docente consiste na prática que conduzem à aprendizagem dos alunos.

2. A cultura profissional. ser professor é compreender a sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

3. O trato pedagógico. Muito difícil de definir, este conceito incluiu a capacidade de relação e de comunicação, sem a qual não se cumpre o acto de educar. É também essa serenidade de quem é capaz de dar ao respeito conquistando os alunos para o trabalho escolar.

Divulgar o conhecimento que está ao alcance de todos. No ensino as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais.

4. O trabalho de equipa. Os nossos modos de actuar ao nível do profissionalismo docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, dos trabalhos em campo de intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se cada vez mais em torno de “ comunidade de práticas”, no interior de cada escola mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam às dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

5. O comportamento Social. Existem muitos tipos de comportamento e na sua análise todos convergem no termo inclusão Social, diversidade cultural. Hoje a escola obriga-nos a ir mais além das fronteiras da

escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, fazendo parte dos “*Ethos*” da actividade docente.

Sem descorar o saber científico de uma determinada área do conhecimento e a formação académica obtida por parte do professor, a formação do professor incide sobre: **a prática, profissão, a partilha, a pessoa e a escola.**

A Prática - A formação de professores deve assumir uma forte componente próxima, centrada na aprendizagem do aluno, e de estudo de casos concretos, como referencia o trabalho escolar.

O debate educativo esteve muito tempo marcado pela dicotomia entre a teoria/prática e a formação por sua vez esteve sob o domínio de referências externas do que por referências internas no trabalho docente.

Profissão – a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Devolvendo a formação dos professores aos professores, pelo conhecimento de causa e pela experiencia global das diversas situações comuns em contexto escolar.

Pessoa – a formação de professores deve dedicar-se em especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tracto pedagógico. Existindo a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal, um auto conhecimento.

O registo escrito, tanto das vivencias pessoais, como práticas profissionais e essencialmente para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. Nóvoa, (2009: 40).

Partilha – A formação do professor deve valorizar o trabalho de equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos da escola.

A emergência do professor “colectivo”, (professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Hoje a complexidade do trabalho escolar

reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Neste sentido falamos na necessidade de existir “um tecido” profissional enriquecido pela necessidade de integrar na cultura docente, um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

A Escola – A escola como local de formação permite a partilha da prática, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão do trabalho docente, transformando a experiência colectiva em conhecimento profissional e permitir desenvolver os projectos educativos das escolas (*Ibidem*).

1.8.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, com a actual política educativa a formação tem um papel de relevo e actualmente têm existido muitas inovações e incentivos neste campo. De acordo com o **Despacho n.º 2609/2009**,²⁸ a formação contínua dos profissionais da educação constitui um Factor de potencial melhoria do desempenho profissional dos docentes, assegurando a actualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos respectivos conhecimentos, competências e capacidades, revestindo -se, por isso, de particular importância na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao seu funcionamento e aos resultados obtidos.

De entre os objectivos da formação contínua destacam-se, ainda, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional, a adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos. *Diversidade das instituições responsáveis pela oferta de formação.*

Actualmente formação contínua é assegurada por:

²⁸ Retirado a 25 Janeiro 2010 em http://www.minedu.pt/np3Content/?newsId=3119&fileName=despacho_2609_2009.pdf

- Centros de formação constituídos pelas escolas que se associam, para o efeito;
- Instituições de ensino superior;
- Centros de formação das associações profissionais ou científicas;
- Serviço da administração central, ou regional de educação, em áreas consideradas relevantes, para o desenvolvimento do sistema educativo não promovido pelas outras instituições;
- Outras instituições cuja intervenção seja considerada pertinente nesta área

De acordo com o Despacho n.º 18038/2008²⁹ e considerando o papel central que a escola deve desempenhar na concepção, organização e operacionalização da formação contínua dos profissionais da educação; Considerando a importância de centrar a formação contínua dos profissionais da educação na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem e à conseqüente melhoria dos resultados escolares; Considerando que os centros de formação de associações de escolas devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas no levantamento das suas necessidades de formação e na elaboração dos respectivos planos de formação, concorrendo para a elaboração dos seus próprios planos de acção.

A actividade dos centros de formação de associações e escolas constitui uma mais-valia para os estabelecimentos de ensino ao nível do diagnóstico das necessidades, da elaboração dos planos e da dinamização da formação, requerendo -se a co-responsabilização das escolas na definição da organização e funcionamento dos centros. Os centros representam as várias escolas associadas e mediante as

²⁹ Retirado a 23 Janeiro 2010 em:

<http://www.min-edu.pt/np3Content/?newsId=2318&fileName=2947729477.pdf>

necessidades, os projectos de escola, tentam dar resposta ao nível da formação contínua, assim como também facultar o acesso de acções de formação que por sua vez também vão ser uma mais-valia no ciclo de avaliação dos docentes.

A formação contínua dos profissionais da educação constitui um factor de potencial melhoria do desempenho profissional dos docentes, assegurando a actualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos respectivos conhecimentos, competências e capacidades, revestindo -se, por isso, de particular importância na qualificação do serviço público prestado pelas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao seu funcionamento e aos resultados obtidos.

Como determina o Despacho n.º 2609/2009³⁰, a actividade dos centros de formação de associações de escolas constitui uma mais -valia para os estabelecimentos de ensino associados, ao nível do diagnóstico das necessidades, da elaboração dos planos e da dinamização da formação, requerendo -se a co – responsabilização das escolas na definição da organização e funcionamento dos centros. Para a operacionalização da actividade dos centros de formação de associações de escolas é necessário definir a respectiva estrutura e a afectação de recursos humanos e financeiros que lhes permitam atingir os seus objectivos com qualidade e rigor. De acordo com o **Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro**, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação.

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional. Assim o Ministério da Educação como determina o **Despacho n.º 29398/2008**, decidiu, para tal, e em articulação com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de

³⁰ Retirado a 23 Janeiro 2010 em:

<http://www.min-edu.pt/np3Content/?newsId=2318&fileName=2947729477.pdf>

professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1.º ciclo. Determinando o seguinte:

Mantém -se em vigor, dando -se continuidade ao Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, adiante designado por PNEP, criado através do despacho n.º 546/2007, que contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

a) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;

b) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;

c) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da Matemática e a valorização das competências dos professores nesta disciplina constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional.

No sentido de melhorar os níveis de sucesso dos alunos na disciplina de Matemática, o Ministério da Educação, no âmbito do Plano de Acção para a Matemática, (**Despacho n.º 6754/2008**)³¹, decidiu desenvolver um programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, em articulação com os agrupamentos escolares e escolas não agrupadas e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

³¹Retirado a 25 Janeiro 2010 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1751&fileName=despacho_6754_2008.pdf

A educação científica de base assume um papel fundamental na promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de Competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada. **Despacho n.º 2143/2007**,³² entre os factores que contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento destas competências, salienta-se a importância de iniciar nos primeiros anos de escolaridade o ensino das ciências de base experimental, de forma a estimular a curiosidade e o interesse das crianças pela ciência, bem como proporcionar aprendizagens próprias deste nível etário. Neste contexto, o Ministério da Educação decidiu, em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores e com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares, desenvolver um programa de formação em ensino experimental das ciências para professores do 1º ciclo do ensino básico.

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional (**Despacho n.º 546/2007**).³³

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9º ano (2005).

Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna,

³² Retirado a 25 Janeiro 2010 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1208&fileName=despacho_2143_2007.pdf

³³ Retirado a 27 Janeiro 2010 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1207&fileName=despacho_546_2007.pdf

assinalam-se os objectivos referenciais (*benchmarks*) estabelecidos para a União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5 % em 2010.

Dando continuidade ao Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ³⁴. Neste contexto, o Ministério da Educação decidiu, em articulação com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores e com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares, desenvolver um programa de formação em ensino experimental das ciências para professores do 1.º ciclo do ensino básico, tendo finalidade experimental das ciências a melhoria do ensino, **Despacho n.º 701/2009**.

³⁴Estes programas visam valorizar as competências dos professores e melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas áreas disciplinares referidas. O seu desenvolvimento é de iniciativa central e realiza-se através da articulação estabelecida entre o Ministério da Educação, os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação Inicial de professores e as escolas. A sua promoção e a sua execução são concretizadas através de protocolos celebrados entre o Ministério da Educação e os estabelecimentos de ensino superior que, no respectivo distrito, devem acompanhar as escolas. A promoção do trabalho em rede entre escolas em articulação com as instituições de formação inicial de professores é uma dimensão central dos dispositivos de formação a implantar. No quadro destes programas, as actividades a desenvolver assumem a forma de sessões de formação, de acompanhamento e de supervisão da prática docente dos professores do 1.º ciclo. A coordenação e o acompanhamento de cada um dos programas são da responsabilidade de uma comissão nacional criada para este efeito, constituída por professores de instituições de ensino

³⁴ Retirado a 22 Janeiro 2010 em:

http://www.min-edu.pt/np3Content/?newsId=3045&fileName=despacho_701_2009.pdf

superior com experiência em actividades de formação e investigação em ensino nas áreas disciplinares respectivas.³⁵

Actualmente o sistema de ensino contempla a divulgação de uma formação para a diversidade, tal como comprovam as alterações introduzidas, divulgadas pelo Ministério da educação publicadas em Decreto - Lei entre 2005 a 2009 no âmbito de Educação especial. Através da análise de alguns desses testemunhos em forma de “decreto” é possível comprovar o trabalho realizado junto das escolas, dos professores e dos alunos com necessidades educativas especiais, nos últimos quatro anos, dando a conhecer a reorganização da oferta de educação especial, a qual teve como principal objectivo assegurar a todos os alunos com necessidades educativas especiais as melhores condições para aprendizagens de qualidade numa escola inclusiva. Assim, foram tomadas diversas medidas, nomeadamente a criação de um grupo de recrutamento de docentes específicos para a educação especial e de uma rede de escolas e de agrupamentos de referência, nos quais existem unidades de apoio especializado, destinadas às diferentes problemáticas³⁶.

1.9. A COMUNIDADE E A FAMÍLIA

Existem três factores básicos na vida das pessoas: Família, comunidade e meio ambiente. Através da interacção destes factores é possível encontrar os meios mais adequados para dar resposta a todas as suas dificuldades. Por este facto é necessário sensibilizar e mobilizar todos estes factores e materializar formas positivas que permitam minimizar os riscos para a população infantil e juvenil e para a família na sua globalidade.

³⁵ Retirado a 22 Janeiro 2010 em: <http://www.min-edu.pt/np3/45>

³⁶ Retirado a 22 Janeiro 2010 em: <http://www.min-edu.pt/np3/4547.html>

A família é a base de suporte no desenvolvimento de cada pessoa é um conceito que adquiriu grande importância no nosso tempo, é a primeira célula social da qual fazemos e a grande responsável pela formação integral e individualizada de cada um.

Citando alguns autores sobre este conceito verificamos:

Dias citado por Almeida, (2005: 85), “família é a unidade básica de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade”.

Ramos e Prado (citado por Almeida, 2005: 85), “ O papel da família estável é oferecer um campo de treino seguro, onde as crianças possam aprender a ser humanas, a amar, a formar a sua personalidade única, a desenvolver a sua auto - imagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e imutável, da qual e para a qual nascem”.

“A família como elemento fundamental da sociedade tem o direito de protecção da sociedade e do estado e à efectividade de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros” (art.º 67º da Constituição).³⁷

O programa do XII governo introduziu em 1º lugar no capítulo IV – referente ao reforço da solidariedade e à melhoria da qualidade de vida – um subcapítulo sob a família. Ali se definem princípios e políticas que visam reconsiderar a família como fundamento da sociedade repositório dos seus valores essenciais e escolares da solidariedade entre gerações. Além disto a família deve ser protagonistas e parceiros activos de uma política familiar global e integrada. Reconhecer este papel à família é reconhecer um papel insubstituível no desenvolvimento e realização pessoal dos seus membros como refere o programa do governo: “ uma política global e integrada de família obedecerá assim às seguintes orientações estratégicas essenciais:

³⁷ Retirado a 23 Dezembro 2009 em <http://bo.io.gov.mo/bo/i/pt/crppt/crpp1t3.asp#Artigo%2067.º>

- Criação de condições que permitam conciliar a vida familiar com o emprego, nomeadamente facilitando o acompanhamento dos filhos nos primeiros anos de vida e reconhecendo o valor sócio - económico do trabalho na família e da função educativa e de solidariedade;
- Protecção da maternidade e da paternidade como valores humanos inalienáveis
- Reforço das condições de trabalho mais adequada para mulheres grávidas tendo em vista normal desenvolvimento da criança e protecção da saúde da mãe.
- Apoio e estímulo ao movimento associativo da família.”

Ribeiro (1992: 16) considera que a família antecede o estado mas este deve fornecer meios necessários para o desenvolvimento e protecção. A família é a sociedade natural mais conforme à natureza do homem. Em todas as culturas, com as respectivas convicções religiosas, políticas ou éticas, a família é uma instituição que ultrapassa os séculos, com estruturas e formas de vida diversificada, onde existem certos elementos básicos: comunidade de amor e solidariedade; comunhão de sonhos, angustias e sofrimentos; elemento ecológico natural, onde se desenvolve o ser humano – onde nasce, cresce e morre como pessoa; escola de virtudes e de fortalecimento da personalidade; convive entre gerações e transmissão de valores, cívicos e educacionais; elemento fundamental para assegurar a coesão social.

Por todos os factos apresentados e inerentes à pessoa, como ser humano, a eficácia e sentido na intervenção pedagógica, requer o envolvimento com a comunidade, esta interacção leva a que um olhar realista do que a comunidade espera de nós. Dando-nos a perspectiva das necessidades reais e encaminham-nos para projectos colectivos, onde com a participação de todos se realizam obras (Senge, 2005: 278-282).

A este respeito o Dr. Santos (citado por Madeira, 1992: 38) refere: “ *do ponto de vista socio-político não me parece possível o estabelecimento de um plano de acção educativo para a infância sem a participação activa e generalizada da comunidade*” referindo que a grande resposta está na criação de respostas sociais, designadamente centros comunitários que nas comunidades locais, integram serviços que atendem as necessidades globais da população.

Nesta linha entende-se que as respostas inovadoras surgem “ espontaneamente “ nos locais consoante as necessidades sentidas pelas populações e cada uma delas com características próprias olhar para agir de Maria Joaquina madeira. Atendendo à perspectiva dinâmica “ olhar para agir” leva-nos a repensar o continuo da acção social, face a uma série de solicitações cada vez mais numerosas alargando o campo de intervenções não como um qualquer principio de monopólio mas para uma acção conjunta articulando todos os parceiros sociais, criando uma política intersectorial. Atender às necessidades da população como uma prioridade conduz a alteração de condições deficitária e sobretudo eliminação da exclusão e outros factores de risco (*Ibidem*: 37).

CAPÍTULO 4 –

O TERRITÓRIO TEIP COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E FACTOR EDUCATIVO

1. A ESCOLA DE SUCESSO (EFICAZ) NO INTERVIR, INTEGRAR E INCLUIR (ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA)

O movimento das escolas sucesso ou eficazes influenciou a política educativa, com o seu envolvimento na preparação de políticas de discriminação positiva das instituições educativas. Esta influência nota-se claramente em Inglaterra. Com a publicação do relatório Plowden (1967), o reconhecimento da existência de zonas geográficas nestes pais com concentrações particularmente elevadas de alunos em situação de desvantagem social conduziu ao desenvolvimento de zonas educativas prioritárias (EPA – Educational Priority Areas), semelhantes às ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) criadas em França e aos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que seriam instruídos mais tarde em Portugal. No caso Britânico os investigadores envolvidos no estudo da eficácia das instituições educativas desempenharam um papel central na planificação das intervenções estatais neste domínio, especialmente, na Autoridade Educativa da Zona interior de Londres (Lima, 2008: 273).

Em 1963, o ministro da Educação inglês, Sir Edward Boyle, encarregou a Central Advisory Council for Education, presidido por Bridget Plowden, de fazer um estudo aprofundado, a nível nacional, sobre a educação, ao nível do ensino primário e a transição dos alunos para o ensino secundário. O texto de estudo entregue em 1966 e publicado em 1967, ficou conhecido como o Relatório Plowden (1967). Do ponto de vista pedagógico, o grande ênfase referido pelo relatório incidiram sobre a aprendizagem individual, a flexibilidade curricular, a centralidade da componente lúdica da aprendizagem da criança, a utilização do ambiente circundante como recurso pedagógico, a aprendizagem pela descoberta e a importância de uma avaliação sistemática do processo dos alunos Gillard citado por Lima (2008). O facto mais relevante deste relatório é ter chamado a atenção para a existência de fortes “handicaps sociais” entre crianças que frequentam o ensino primário em determinadas zonas geográficas do país e ter defendido a introdução de formas de discriminação positiva na atribuição de recursos às escolas localizadas nessas áreas. Para estas instituições, defendeu-se uma política de discriminação dos recursos e que as encarasse, portanto

como potenciais agentes de interrupção do ciclo de desvantagem em que muitos alunos tinham sido apanhados. (*Ibidem*: 273-274).

1.1. DESCRIMINAÇÃO POSITIVA EM CONTEXTO ESCOLAR

No relatório efectuado por Plowden, a defesa de formas positivas de discriminação das escolas situadas em zonas económicas e socialmente deprimidas e carenciadas, concretizou-se numa proposta central: a criação de Zonas Educativas Prioritárias (Educational Priority Areas). Esta proposta surgiu na sequência de uma longa série de estudos e até de relatórios anteriores sobre o problema das desigualdades sociais perante a educação.

O desenvolvimento de uma política de discriminação positiva a favor de áreas educativas prioritárias constituiu, foi a chave do relatório de Plowden (1967). As propostas avançadas para as escolas situadas nessas áreas foram diversas e tentaram motivar todos os seus intervenientes, existindo: mais bens consumíveis, turmas mais pequenas, professores mais experientes e mais competentes, incentivos salariais para atrair estes docentes, prioridade na recepção de verbas para obras ou para a criação de novos edifícios escolares, expansão da educação de infância, contratação de auxiliares educativos e de professores de apoio, criação de centros de professores, desenvolvimento de ligações com assistentes sociais colocados nas escolas, aprofundamento das relações entre as escolas e as instituições de formação de professores, parcerias escola – famílias, experimentação do modelo das escolas comunitárias. Plowden *et al.* (1967) propuseram que se fixasse objectivos concretos de melhoria da vida escolar nas instituições acima referidas: numa primeira etapa, seria necessário fazer com que aquelas que apresentavam padrões baixos de desempenho os subissem até se enquadrarem na média nacional; numa segunda fase, deveriam tornar-se ainda melhores do que as outras organizações.

Foram também sugeridos no relatório, os critérios e objectivos a ter em conta para identificar as escolas e as áreas com necessidades especiais de apoio e para determinar o nível de assistência que lhes deveria ser facultado: por exemplo, a dimensão das famílias, a sobrelotação das habitações, as baixas taxas de assiduidade dos alunos às aulas, a proporção de alunos que não falavam a língua inglesa, a percentagem de alunos da escola com direito a refeições grátis – um critério que se tornaria central

nos estudos britânicos sobre a eficácia da escola - ou a percentagem de homens com empregos manuais semi-qualificados ou desqualificados, residentes na área de recrutamento da escola. Em 1971, na ILEA (Inner London Educational Authority) que adoptou o índice deste tipo para as suas escolas do ensino primário, utilizando-o no apoio dado a estas instituições, o que se materializou na distribuição de consideráveis quantias em dinheiro, ao longo de cerca de uma década. Em 1973, esta Autoridade também estabeleceu um índice para o ensino secundário. Estes índices foram sujeitos a revisões bianuais ao longo de uma década.

Todos os instrumentos originais incluíram informações sobre aspectos sociais, tais como: refeições grátis na escola, a dimensão da sua família, a natureza monoparental ou não dessa família e a ocupação profissional dos pais, todos os critérios propostos por Plowden e tal. (1967). Mais tarde, adicionou-se informações sobre a fluência dos alunos na língua inglesa e sobre a sua origem étnica (também referida pelos mesmos autores). Existindo uma mudança crucial operada na diminuição dos dados recolhidos ao nível da área geográfica (recenseamento estatísticos) e o aumento da informação registada individualmente para cada aluno. Esta inversão de estratégia contou com um forte contributo da pesquisa sobre a eficácia da escola.

Os índices de prioridade educativa permitiram medir as situações de desvantagem múltipla existente na escola, isto é, a percentagem de alunos com desvantagens nos diversos critérios de prioridade e não apenas num ou outro. Em 1981, a ILEA iniciou uma revisão profunda dos seus índices de Prioridade Educativa. Foram efectuadas várias pesquisas no sentido de encontrar uma base empírica e teórica que fosse mais adequada para fundamentar a distribuição de recursos pelas escolas, em consonância com as políticas de discriminação positiva recomendadas pelo Relatório Plowden. Neste sentido foram encontrados dois aspectos fundamentais para a eficácia desta política de eficácia da escola:

1º Passou a focalizar-se o nível do aluno, individualmente considerado, e não, como anteriormente, a informação agregada ao nível de toda a escola.

2º Na análise da relação dos antecedentes dos alunos e os seus resultados educativos, sublinhou-se a necessidade de se utilizar informação à entrada no estabelecimento de ensino, tendo em vista evitar o perigo potencial de se recompensar

com mais recursos as escolas que apresentassem um desempenho abaixo do que deveriam demonstrar.

A partir de 1981 e com base de dados sobre a situação de desvantagem social dos alunos, os investigadores propuseram que a política de discriminação positiva se baseasse no cálculo, para cada aluno, da probabilidade ou “risco” de vir a ter um sucesso educativo reduzido, alguns anos mais tarde. Isto permitiria também construir um índice por escola, que se basearia da percentagem de alunos dessa instituição que estivessem nessa situação de risco. Este conjunto de preocupações mobilizou e aplicou diversos critérios – chave do trabalho metodológico desenvolvido pelos pesquisadores do campo da eficácia da escola. Lima, (2008: 273-285)

Inicialmente, a política proposta por Plowden *et al.* (1967) ao nível nacional e sustentada tecnicamente pelos investigadores, ao nível local, teve um acolhimento muito favorável e conduziu a um forte investimento educativo nas escolas colocadas em zonas consideradas de prioridade educativa. Com a eleição do primeiro governo trabalhista de Tony Blair, em 1997, destacou o combate à exclusão social como uma das suas prioridades e propôs a figura das “Zonas de Acção educativas” (Educational Action Zones) como forma de melhorar os níveis de sucesso das escolas frequentadas pelos grupos sociais mais desfavorecidos. Estas zonas, encontraram no discurso sobre a eficácia da escola uma das suas principais inspirações, foram constituídas com base em grupos (clusters) de cerca de vinte escolas primárias, secundárias e do ensino especial, localizadas em áreas geográficas rurais e urbanas que apresentavam níveis profundos de desvantagem social. As consideradas “Zonas de acção educativa” visaram o objectivo de aumentar os padrões de desempenho dos alunos, apoiando-se na criação de parcerias que envolvessem as escolas e as suas comunidades, pais, autoridades educativas locais e empresas, e promovendo formas imaginativas e inovadoras de combater o insucesso educativo. Estas zonas para alcançar os objectivos traçados foram autorizadas a libertarem-se dos requisitos normativos, em vigor no todo nacional, relativos a dois aspectos: o cumprimento do currículo Nacional Britânico, para terem assim oportunidade de se concentrarem mais nas questões da Língua materna e da Matemática; e as condições da contratação de docentes, tendo em vista atrair o pessoal de que necessitavam. Para além disso gozaram de prioridade no acesso a fundos disponibilizados por outros programas públicos, como iniciativas de promoção da

saúde, de jardins-de-infância, de organização de programas para alunos dotados ou de realização de escolas de Verão, destinadas a melhorar os níveis de literacia e de numeracia (*Ibidem*).

Em Dezembro de 2001, o governo Inglês pretendendo implementar uma nova iniciativa pôs fim às zonas de Acção Educativa, surgindo assim: o programa “excellence in cities”. Trata-se de um programa lançado em 1999, destinado a apoiar as áreas carenciadas, que se iniciou em algumas autoridades educativas locais, e posteriormente aumentou ao nível do país. O programa canalizou para a escola recursos e ofereceu-lhes um conjunto de estratégias focalizadas em três áreas temáticas: Ensino - aprendizagem, comportamento e assiduidade e liderança. Trata-se, como é notório, de áreas que ocupam o lugar proeminente nas listas de factores de eficácia apresentadas pelos investigadores deste campo. Ao todo, estavam envolvidas no programa, em 2006 cerca de mil escolas do ensino secundário e mais de mil do sector primário. Aumentando o movimento das escolas eficazes em Inglaterra (*Ibidem*).

1.2. AS ZEP (ZONES D’EDUCATION PRIORITAIRE) – FRANÇA E AS TEIP, (TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA) – PORTUGAL

Em França e Portugal, esta influência exerce-se sobretudo de forma indirecta, por emulação do exemplo britânico. Em França, as políticas de educação prioritária teve o seu início em 1981, ano em que foram concebidas as ZEP, (Zones d’Education Prioritaire), com o objectivo de combater as desigualdades sociais perante a educação e que assentavam na ideia de que era a conjunção de factores de ordem económica, social e cultural, que explicava as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar de muitos alunos. Para identificar as Zonas onde fenómeno era mais acentuado, utilizou-se critérios semelhantes aos ingleses: Baixo sucesso escolar, categoria sócio profissional do chefe de família, desemprego, dimensão da família, proporção de alunos de ascendência estrangeira, entre outros. A essência da política consistiu em fazer com que cada zona definisse e apresentasse um projecto educativo próprio, assim como parcerias locais, o que a habilitaria a meios suplementares, designadamente, recursos financeiros adicionais (incluindo critérios indemnizatórios), redução dos tamanhos das turmas, possibilidade de adoptar uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar, mais lugares docentes, mais horas de ensino, entre outros.

No início, esta política afectou mais dez por cento dos alunos matriculados do ensino básico, embora se tenha concentrado em apenas uma dezena de Départements. Segundo Bénabou, Kramarz e Prost citado por Lima, (2008), os critérios na elaboração da carta geográfica das ZEP, os procedimentos educativos foram misturados com critérios políticos, constituindo uma explicação para a menor influência na pesquisa sobre a eficácia da escola deste país. Os mesmos autores estimam que, em 1990, um aluno matriculado numa escola ZEP mobilizasse um esforço financeiro de cinco por cento superior ao que dizia respeito a um aluno que não estivesse colocado numa escola com esse estatuto. A ideia oficial era não prolongar a assistência a estas zonas por demasiado tempo (as intervenções foram planeadas para durarem apenas quatro anos, até as escolas recuperarem o seu atraso) evitando a constituição de *ghettos escolares*. *Tal desígnio não foi conseguido: em 1989, foram criadas outras zonas, a partir de 1990, quase todos os anos conheceram o surgimento de novas ZEP*. Contudo, poucos anos depois, na globalidade as ZEP conheceram uma evolução, até 1997, ano em que foram relançadas, tendo a sua carte revista posteriormente, no virar do século (*Ibidem*).

A implementação das ZEP foi acompanhada de outras duas medidas (1) a criação REP (*réseaux d'Éducation Prioritaire*), constituídas por escolas do ensino básico (e alguns – poucos – liceus) nas quais a concentração de dificuldades justificava uma atenção especial e (2) a instituição de contratos de sucesso, celebrados entre os responsáveis de cada REP e as autoridades educativas. Assim, à lógica territorial das ZEP adicionou-se uma política assente numa lógica de rede. Com as REP pretendeu-se evitar o fechamento de certas ZEP sobre si próprias e combater o isolamento de determinados estabelecimentos de ensino. Em 1998, foi aprovada na Assembleia Nacional francesa uma emenda legislativa que aprovava um aumento das dotações orçamentais destinadas às ZEP. A partir do ano de 2000, foram constituídos “pólos de excelência escolar” (uma ideia semelhante aos *excellence clusters* ingleses) que tinham por objectivo encorajar o estabelecimento, nas REP, de parcerias com outras instituições, como universidades, organismos de pesquisa, empresas, entidades culturais, associações desportivas, entre outras. No ano de 2004, a educação prioritária abrangia o dobro de alunos franceses (*Ibidem*).

Em 1996 apareceram em Portugal os territórios Educativos de Intervenção Prioritárias (TEIP). Este projecto foi inspirando nas ZEP francesas, significando que a

influência da pesquisa sobre a eficácia da escola sobre estas políticas foi ainda mais indirecta do que no caso francês Canário (2004). Foi uma experiência realizada no início dos anos 90, num contexto realizado anteriormente em zonas suburbanas com forte presença de imigrantes (Benavente, 2008). Pretendendo melhorar o ambiente e qualidade educativa, foram atribuídos objectivos oficiais de melhorar a qualidade dos ambientes educativos e das aprendizagens dos alunos. Melhorar a integração entre os três ciclos do ensino básico e articulá-los com a educação pré-escolar e com as políticas de formação, aprofundar a ligação da experiência escolar dos alunos à vida activa e assegurar a coordenação das políticas educativas numa área geográfica específica, adequando-as às necessidades da comunidade residente nesse território (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto). Aos professores foram concebidas horas no horário para destinarem a estes projectos, mais recursos (incluindo do meios materiais) e a dimensão das turmas foi reduzida. Também se definiu processos de incentivo a uma redução da mobilidade docente nestas instituições e os currículos foram flexibilizados. Outra estratégia - chave foi o envolvimento das escolas em parcerias com os serviços de acção social e de saúde (entre outros), os pais e as autarquias, a nível local, que juntos integravam um conselho pedagógico em cada território.

No caso destes em Portugal, estes tiveram a inovação de serem as próprias escolas a proporem -se voluntariamente para a criação de territórios.

Nas últimas duas décadas, tem-se verificado um enorme crescimento da procura de informação sobre o funcionamento dos sistemas de educação por parte dos políticos, dos gestores e dos consumidores dos serviços educativos, reflectindo um interesse gradual por parte de todos. Por esta razão, a questão de saber qual a melhor forma de medir o desempenho das escolas e de relatar publicamente essa informação tem assumido cada vez mais relevância. Neste sentido, aparecem vários projectos procurando a sistematização e aplicação de políticas integradoras em espaço escolar, tal como nos afirma Sarmento a política para a inclusão social só pode ser uma política integradora implicando um vasto programa de dimensões sociais capaz de articular múltiplas dimensões e domínios. (2003: 79).

- **PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS**

Em 1992, no contexto do Programa Educação para Todos, patrocinado pelo governo central, lançou-se um processo experimental de avaliação das instituições educativas, Observatório da Qualidade das Escolas. Tratava-se, essencialmente, de um dispositivo externo que procurava fomentar a auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino. Ao observatório foi atribuída a missão de medir a qualidade da escola com base numa série de 18 indicadores, abrangendo o contexto da instituição (interna e externa), os seus recursos físicos, financeiros e humanos), os processos nela desenvolvidos e os seus resultados (académicos e não académicos), para além de recolher informação sobre o contexto familiar dos alunos.

- **PROGRAMA QUALIDADE XXI**

O Programa Qualidade XXI, foi outra das iniciativas de avaliação externa por parte do Ministério da Educação, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional, visava apoiar e fomentar o desenvolvimento organizacional das escolas básicas e secundárias, propondo a utilização flexível de um quadro global de referências e de alguns instrumentos propostos pelo Instituto para as instituições utilizarem na sua auto-regulação e pilotagem. Na opinião Rutter *et al.* e Mortimore *et al.* citado por Lima, (2008), investigadores sobre a eficácia, a informação recolhida incidiam sobre quatro áreas temáticas: os resultados da aprendizagem; os processos internos ao nível da sala de aula; os processos internos ao nível da escola e as relações da instituição com o seu contexto.

1.3. TERRORIZAÇÃO – CONSTRUIR TERRITÓRIOS PARA MELHORAR O ENSINO

Em termos gerais, poder-se-á dizer que a territorialização das políticas educativas consiste numa alteração das relações e papéis do estado, relativamente às formas de decisão política e de administração da educação, e à transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro na tomada de decisão. Barroso (1997: 30)

Enquanto medida de política educativa, a territorialização constitui-se num processo complexo e ambíguo que, muitas vezes, se baseia em pressupostos diferentes e cujos efeitos nem sempre coincidem com os enunciados no seu discurso.

“A territorialização das políticas educativas é considerada por Barroso (1998) como um conceito usado para referir: “ uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política” (Ibidem: 31).

Outro aspecto muito importante é a forma como estas medidas são apropriadas e desenvolvidas, e os efeitos que tem no quadro específico do desenvolvimento e no contexto particular – social, cultural e histórico – dos países que as implementam. No caso de Portugal e no quadro de um país da semiperiferia europeia, importa ter em conta a natureza da dimensão local. *“Que ocorre em contexto de uma tradição de Estado incompleto, mas de natureza centralista. A hipótese, pois fica colocada é a de que à particularidade do desenvolvimento e configuração de Estado em Portugal corresponde a uma especificidade local que se revela como simultaneamente presente e inexperiente”.* Stoer e Rodrigues, citado por Barbieri, (2002)

Tendo em conta que o processo de globalização diz respeito à escola por uma variedade de motivos: económicos, uma vez que altera as relações entre a educação e o emprego; culturais, dada a necessidade de um conjunto mais diversificado de histórias e de convicções, políticas, uma vez que há uma reorganização de poderes e do conceito tradicional de soberania.

Boaventura Sousa Santos (*Ibidem*) salienta, a toda esta situação não é alheio o papel da escola do estado que tradicionalmente tinha uma missão de homogeneização cultural e ainda aponta o facto de os procedimentos da territorialização terem tido alguma unidade com o desenvolvimento do Estado – nação. Realçando uma dialéctica entre territorialização e desterritorialização, considera que a desterritorialização das relações sociais parece decorrer da mais intensa interdependência global, que anteriormente era realizada, nomeadamente, pela vigilância produzida pela tradição, pelo uso comum da língua. E, neste processo, o Estado – nação, cuja principal característica é,

provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interacção relativamente obsoleta, ou pelo menos, relativamente descentrada (*Ibidem*: 18).

Esta autora refere a aparente contradição face à territorialização do Estado – Nação, pela emergência de um novo «localismo» assente:

“Numa revalorização do direito às raízes (em contraposição com direito à escolha). Este localismo, simultaneamente novo e antigo, outrora considerado pré – moderno e hoje em dia reclassificados como pós – moderno, é com frequência adoptado por grupos de indivíduos “translocalizados, não podendo por isso ser explicado por genius loci ou um sentido de lugar único, contudo, assenta sempre na ideia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper – real”. Santos, (1993: 18)

Para Barbieri (2002) é através deste quadro de descentralização de políticas do estado e de territorialização das políticas educativas em Portugal que se insere a medida legislativa que, através do despacho 147 – B/ME – 96, cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A construção de políticas e práticas educativas, tendo em conta um território singular (contextualizado) requer um questionamento crítico e uma superação da forma escolar e da sua tendência extraterritorialidade, de modo que a aprendizagem não seja cerrada, quase exclusivamente, num registo didáctico e técnico. A ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da “ ilusão pedagógica” que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem é um dos pontos críticos e dignos de reflexão. Manifesta-se no caso dos TEIP, por três dimensões principais: a primeira diz respeito à definição do problema que justifica a “ intervenção prioritária”; a segunda prende-se com o factor de a acção educativa, conduzida ao nível local, permanecer “ refém” da forma escolar; a terceira diz respeito à persistência de modalidade de regulação burocrática centralizada por parte da administração (*Ibidem*).

As finalidades sociais da política TEIP são relativizadas pela existência de uma forte lógica administrativa que atravessa e estrutura esta medida de política educativa. Através do documento oficial referente aos TEIP (despacho 147 – B/ME/96), estes são

definidos como “agrupamentos de escolas”. O sentido desta definição torna-se mais compreensível à luz das medidas posteriores, no âmbito da gestão e autonomia dos estabelecimentos de ensino, em que o conceito de agrupamento”, enquanto processo administrativo de reordenamento da rede escolar, emerge como a face mais visível da mais recente “reforma da gestão” (*Ibidem*).

À dimensão Social e a prioridade de toda a política (“prioritária”) da política TEIP impõe-se uma dimensão administrativa, para racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas. Esta imposição dupla, permite compreender as afirmações da secretaria de estado da inovação que, em Maio de 1997, no quadro de uma avaliação muito positiva dos TEIP (“ultrapassaram as minhas expectativas”), pois previa o desaparecimento dos TEIP num futuro breve, a partir da sua integração na “territorialização” perdem a designação de intervenção prioritária e deixam de existir como TEIP, passando a ser designados por territórios, alguns em zonas difíceis e outros com melhores condições. As questões relacionadas com a (re) organização administrativa e pedagógica da rede escolar são questões pertinentes. O que aparece como não pertinente é a utilização do conceito de “território educativo” como sinónimo de “território escolar”, de acordo com a definição proposta por Cardi (*Ibidem*):

“O território escolar corresponde a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, através da criação de uma rede pedagógica – administrativa de estabelecimentos de ensino que devem corresponder às necessidades em educação escolar daquela área”.

Numa perspectiva abrangente questionam-se em termos “escolares” um problema educativo que se apresenta como um fenómeno social total, a relação entre a escola e processos de exclusão, nas zonas ditas “difíceis”.

O carácter redutor do conceito de “território educativo” presente nas respectivas medidas da política educativa, verifica-se no modo como foram definidos, à partida, os territórios alvo de uma intervenção prioritária.

Os critérios adoptados são de natureza administrativa e escolar, dependendo de todo o funcionamento da respectiva escola, pois estas têm um papel instrumental sendo

que a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, ficando todo o trabalho a desenvolver com as parcerias para uma fase posterior, normalmente esta é implementada no decorrer de todo o processo.

As parcerias ao nível local são uma mais-valia para todo o processo, pois para além de serem um complemento, são também um meio de envolvimento de toda a comunidade. Neste processo de inovação pressupõe-se um diagnóstico. O que por sua vez, leva à problematização de uma situação, o que implica não só identificar um conjunto de problemas (produzindo “listas avulsas”) mas, sobretudo, produzir compreensão sobre o modo complexo como eles se articulam (não há problemas isolados, mas, sim, “feixes de problemas”). Ora, o diagnóstico que nos é proposto, quer pela administração, quer pelas escolas, relativamente aos diferentes territórios de intervenção, surpreende pela sua uniformidade, marcada por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas. Nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Luís Fernandes (*Ibidem*) designa por “territórios acossados”, “cercados pelo estereótipo” através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da “redução cognitiva” e do “evitamento experiencial” que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras (*Ibidem*).

De um modo sistemático é adoptado, nestes diagnósticos, a perspectiva do défice (Souta, 1997), realçando as dificuldades, e ignorando eventuais potencialidades ou pontos fortes. Em muitos bairros de maioria imigrantes (africanos), as famílias estão mais próximas do paradigma tradicional (família alargada, fortes relações de vizinhança) e não do estereótipo da família “desestruturada”. Mas esta maneira de ver conduz a estratégias de acção baseadas em “programas de educação compensatória, tornando invisíveis os factores internos que condicionam a situação escolar “ a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto “ Souta, (1997: 85). Trata-se de um ponto de vista etnocêntrico, em que a acção permanece refém da forma escolar.

Este facto exprime-se basicamente através de uma perspectiva “patolizante” das dificuldades escolares dos alunos, o que induz estratégias de acção de natureza compensatória e curativa (apoios pedagógicos acrescidos, “currículos alternativos) construídos a partir de uma racionalidade didáctica. Deste ponto de vista, todos os

problemas são a partir de uma racionalidade didáctica. Deste ponto de vista, todos os problemas são intrínsecos aos alunos e o que se torna fundamental é proceder à sua despistagem para desencadear mecanismos de compensação. É assim que no relatório, elaborado pela comissão Nacional de Coordenação, realizado em Novembro de 1999, se assinala como actividade importante “ a detecção precoce e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem no ensino pré - escolar”.

Para responder ao crescimento numérico e à diversidade dos públicos escolares, os currículos alternativos, representam uma variante aperfeiçoada do modo como a organização escolar historicamente respondeu ou seja, reduzindo a complexidade e tratando um grupo como se fosse apenas uma pessoa, o famoso “ aluno médio”. A criação de turmas com “ currículos alternativos” obedece a esta lógica de diferenciar para criar grupos mais homogéneos, em exemplo turmas especial só de ciganos, que está também presente nos chamados “grupos de nível”. Por outro lado, a importância colocada na articulação “das matérias”, como fundamento principal da cooperação entre redes de escolas, indicia uma perspectiva redutora das potencialidades dessas redes, exprimindo um “encerramento” sobre as dimensões da racionalidade didáctica.

Finalmente o carácter redutor de “ território escolar” está também presente no tipo de relação e controlo que a administração central mantém com as escolas, tributária de uma regulação burocrática e centralizada que seria impossível se estivesse em causa a construção de “territórios educativos” com parceiros e instituições não escolares. A metodologia centralista e normativa, justificada pelo voluntarismo e a urgência, é congruente com o papel da administração na criação e desenvolvimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas ou, mais recentemente, nos procedimentos burocráticos – administrativos para promover os “agrupamentos” de escolas. A definição inicial das fronteiras de cada TEIP é também exemplificativa do protagonismo centralista da administração (Canário, 2005: 167-170).

“Territorializar para integrar e ensinar no contexto do desenvolvimento do currículo, é percorrer os caminhos seguidos por cada escola ou região de modo a que se chegue a uma “autêntica territorialização do ensino”. Zabalza, citado por Canário, (2005)

Territorializar o currículo não responde necessariamente às políticas curriculares descentralizadas, na medida em que estas existem quer no plano dos discursos, quer no plano das práticas escolares. Com o denominado projecto de flexibilização curricular para a educação básica (ensino fundamental e médio), o governo português define as orientações globais das políticas educativas, legitimando no discurso o currículo nacional que tem marcado o processo curricular desde meados do século XIX e logo em seguida regulamenta a reorganização curricular em termos de programas, com as matérias escolares, de cargas horárias e tempos lectivos e de normas para a avaliação das aprendizagens (*Ibidem*).

O movimento de territorialização a que se assiste desde a década de 80, tem constituído uma tendência relativa ao estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, que assume formas diferentes, conforme o contexto político e administrativo – mais ou menos centralizado – dos países que o expandem. Esta tendência decorre do interesse da investigação, mas também da administração, em que a escola é reconhecida como um espaço privilegiado de coordenação, em que a escola é reconhecida como “ um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança “ (Barroso, 1996: 6).

Este processo de territorialização inscreve-se num complexo e ambíguo fenómeno de descentralização que não pode ser dissociado do processo de procura mas, também, de necessidade de legitimação do estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e do combate à exclusão escolar. Contudo, e como comenta Barroso (1997: 29), “a territorialização enquanto medida política, é um processo controverso que obedece, por vezes, a lógicas diferentes e tem efeitos práticos contrários aos anunciados na sua retórica”: mas que têm em comum a intenção de promover o reforço da autonomia das escolas. Uma diversidade de modalidades que subjazem aos princípios de territorialização. Barroso, (1999: 13) destaca que esta diversidade varia entre uma “autonomia dura” e uma “autonomia mole”. No primeiro caso “autonomia dura” inserem-se as reformas neoliberais da educação, aplicadas nos países anglo-saxónicos, como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Nova – Zelândia, promovidas por governos conservadores e com a finalidade de “ introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública” no segundo caso “autonomia mole” – estas medidas são implementadas

em países europeus, predominantemente da Europa do sul, tais como Portugal, Espanha e França e têm como finalidade “aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo”.

Robertson e Dale (citado por Barbieri), referindo-se essencialmente à Nova Zelândia e Inglaterra, consideram que a legitimação se constituiu num problema para o Estado e que no campo da Educação tem como efeito novas formas de organização política das respectivas agendas e da oferta educativa.

Há uma procura de equilibrar as necessidades de mercado e as necessidades de coesão e de ordem social através de uma redistribuição de meios e de uma acção localizada dos poderes do estado. Os mesmos autores destacam a reconstrução do conceito de comunidade pelo próprio estado que passa a ser um “ conceito colectivo relativamente ao qual é necessário harmonizar o comportamento das pessoas e ao qual se atribuiu responsabilidade por esse comportamento das pessoas e ao qual se atribuiu responsabilidade por esse comportamento (Robertson e Dale, *Ibidem*).

Em Portugal, algumas medidas legislativas vêm apontando a manifestação de uma vontade política de aplicação de formas de territorialização educativa. É o caso do «Decreto da autonomia» de Fevereiro de 1989, a criação da Área – escola, dos Centros de Formação de Associação de Escolas, entre outros. Apesar de Portugal ser um país com características diferentes dos países anglo – saxónicos onde as medidas de territorialização das políticas educativas correspondem à introdução da lógica de mercado na educação, vários autores (Afonso, 1995; Correia, Stoleroff e Stoer, 1993, Correia, 1994), salientam que esta lógica teve influência em Portugal, principalmente, e tal como refere Barroso (1997) no período em que Manuela Ferreira Leite era Ministra da educação.

Relativamente a outros países, no quadro de uma «autonomia mole», são implementadas medidas de políticas educativas em que há uma transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, a reestruturação do funcionamento dos órgãos de gestão da escola, a remodelação da rede escolar, a obrigatoriedade de elaboração de projectos educativos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controlo, passando a escola a ser considerada como um espaço privilegiado e “determinado” de

gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida “como” e “em” parceria na tomada de decisão.

Ao contrário deste tipo de medidas, outras são inseridas numa lógica de promoção da escola pública, enquanto condição para assegurar a democracia e a equidade. Neste caso, a autonomia e a ideia de uma maior participação da comunidade local prevêm o envolvimento de diferentes actores sociais no sentido de desenvolverem uma acção colectiva que se concretiza numa educação assente em princípios de solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional.

Esta perspectiva, tal como defende Barroso (1997), insere-se numa “Lógica de serviço público”, na qual o Estado surge como o organizador de um sistema de ensino propiciador da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. As competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições. Deste modo, “a devolução de competências às comunidades locais e à escola não põe em causa o papel do Estado, mas transforma-o” (*Ibidem*: 38).

Da mesma forma que a territorialização, obedece a princípios e lógicas diferentes, também o conceito de território, indissociável dos processos de territorialização, pode ser entendido e perspectivado, a partir de diferentes abordagens e pontos de vista.

O conceito de território, aponta para a “flexibilidade” e para as diversas relações e articulações que lhe são indissociáveis. Roque Amaro, citado por Barbieri (2002) no trabalho intitulado “*o puzzle*” territorial dos anos 90 salienta que falar em território entendendo-o como um espaço “*apropriado, organizado e reconhecido*” de um ponto de vista político, social, económico e ideológico, por um grupo ou classe social, (supostamente) em nome da população que nele habita e com ele se identifica.

O que nos leva a citar uma certa identidade pertença territorial, uma solidariedade territorial e uma vontade de autonomia territorial e, também, da importância de articular diferentes perspectivas espaciais, tais como, espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço de comunicação e informação,

espaço político e administrativo, espaço jurídico, espaço ideológico e espaço geográfico. Amaro, citado por Barbieri, (2002).

Do ponto de vista teórico, as lógicas territoriais *infranacionais* enquadram-se no “paradigma territorialista” que perspectiva um desenvolvimento endógeno e *bottom up*, em oposição ao “paradigma funcionalista” relativo ao desenvolvimento *top down*, no qual, a principal finalidade se situa ao nível do crescimento macroeconómico (Henrique, 1990).

“Paradigma territorialista” baseia-se:

“Reconhecimento de que a integração funcional em mecanismos de grande escala tem acarretado fenómenos de “desintegração regional” e nos esforços de construção de uma proposta de desenvolvimento regional alternativo, que viesse ao encontro de uma reconstrução do próprio conteúdo e problemática do desenvolvimento”. Stohr, citado em Henriques, (1990: 51)

Este paradigma, pressupõe que a resolução dos problemas das pequenas comunidades envolve a inclusão de estratégias que conduzem ao reforço da identidade nacional, acompanhadas do restabelecimento de poderes de decisão dessas comunidades. Neste sentido, importa dar especial importância à criação de estruturas que possibilitem e promovam uma melhor redistribuição do poder local (Henriques, 1990). Pelo paralelo que se pode estabelecer com a territorialização das políticas e acções educativas e, particularmente, com os TEIP, parece interessante referir os valores fundamentais em que assenta este paradigma:

a) A satisfação de necessidades básicas de todos os membros da sociedade, entendida como melhoramento das condições de vida da população de qualquer sociedade territorial em termos quantitativos e qualitativos, constitui o seu critério de referência fundamental;

b) O desenvolvimento deverá ser determinado pela população enraizada em determinado território com base na mobilização integral de todos os seus recursos naturais, humanos e institucionais para a satisfação prioritária das suas necessidades básicas;

- c) O desenvolvimento deverá ser igualitário e comuna lista por natureza;
- d) O desenvolvimento deverá assentar num grau elevado de auto determinação territorial;
- e) Deverá tratar-se do desenvolvimento de pessoas e não de lugares;
- f) Deverá ser defendido um crescimento económico selectivo, orientado para a redistribuição, e deverá ser atribuída prioridade ao envolvimento de toda a população numa actividade produtiva (criação de emprego);
- g) O desenvolvimento pressupõe estruturas de tomada de decisão articuladas territorialmente e a várias escalas (Henriques, 1990: 53-54).

Gontcharoft citado por Barbieri, (2002) propõe outro ponto de vista sobre os territórios, salienta dois factos: a dificuldade de determinar quando é que o termo começou a ser utilizado, regular e frequentemente, e a dificuldade de saber em que circunstâncias passou do singular, “ordenamento do território”, para o plural, “os territórios em desenvolvimento”. No entanto, realça que a utilização do termo território está ligada, simultaneamente, à noção de planificação, relativa à pesquisa de um espaço óptimo para delinear acções públicas” a partir de cima” e a noção autogestionária, relativa à pesquisa de um espaço óptimo para a implementação de projectos, “a partir de baixo”, de desenvolvimento local e de mobilização social.

Valente de Oliveira (1996), a propósito da desconcentração, diz tratar-se de uma operação de transferência de poderes para órgãos hierárquicos inferiores, de forma a aproximar o desempenho de funções aos seus destinatários, mantendo a responsabilidade de definição de normas na instância central, dos quais dependem.

Bouveau, Charlot e Glasman (citado por Barbieri, 2002: 37) identificam também esta distinção entre desconcentração e descentralização, relativamente às relações entre a escola e o território, no âmbito da política ZEP, considerando que os dois processos podem andar a par, mas não necessariamente o caso: reforçando os seus órgãos periféricos, o Estado pode enfraquecer os poderes territoriais.

O território para além de ser uma visão da gestão do espaço, corresponde também a uma nova concepção da acção pública, mais planificada e de base mais económica, que se materializa, entre outras, numa acção sobre os bairros, em contratos de cidade e em zonas consideradas sensíveis, tratando-se “para o estado, de escolher o território que lhe permitirá mais eficácia” Goncharoff, (1999: 1). Para este autor, a descentralização acentua para o estado a importância da descentralização, ou seja, a exigência de diferentes alternativas de escolha de uma escala territorial a par das exigências das colectividades locais.

O território aproxima-se de um conceito ambivalente, polissémico e não estabilizado:

“Não há um verdadeiro território sem o projecto dos autores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento” (Ibidem: 4).

Segundo Barroso (1998), encarar a associação de escolas enquanto um dispositivo flexível” na constituição de redes e sistemas de escolas pode contribuir para:

- Permitir a *emergência* de territórios através de processos de identificação múltipla que dão sentido à relação das escolas com o espaço local.
- Garantir a *coerência* de um sistema educativo local, assegurando a continuidade entre diferentes níveis e estabelecimentos de ensino.
- Promover a *complementaridade* dos recursos educativos através da cooperação entre escolas, em diferentes domínios, nomeadamente, da gestão (Barroso, 1997: 30).

1.3.1. O PROJECTO TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)

O aparecimento deste projecto teve origem na detecção de uma realidade própria de todas as sociedades cada vez mais heterogénea e cada vez mais globalizada. As desigualdades entre contextos sociais são os grandes potenciadores de risco de insucesso. Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se factores potenciadores de risco, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o

insucesso escolar e trabalho infantil alguns exemplos da forma como esta degradação se manifesta.

O aparecimento dos TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, juntamente com os Currículos alternativos são as medidas actualmente mais pertinentes das políticas educativas, que de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente fragilizadas. Os Teip e os currículos alternativos representam a “bandeira” das políticas contra a exclusão (Benavente, citada por Canário, 2004).

Os TEIP – territórios educativos de intervenção prioritária surgem como uma medida de política educativa – o despacho 147 – B/ME/96. Que afirma a pretensão de apoiar as “populações mais carenciadas” criando nas escolas “ condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” com o principal objectivo de “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”. Criado pelo Ministério da Educação em 1996, constituem uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades. Em todo este processo o projecto educativo torna-se central, prevendo-se que assuma esse carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para diminuição das desigualdades.

O PE – Projecto educativo da escola assume a forma de “ferramenta” essencial na integração dos TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, não se restringindo somente ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projectos e intenções que compõem determinado TEIP. Desta forma assume um carácter territorializada de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição das desigualdades. Barbieri, (2003)

Os TEIP – Territórios Educativos de intervenção prioritária são implementados em Portugal nos anos de 2006/07, pelo Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de Agosto, no qual foram integradas inicialmente cerca de 38 Agrupamentos. Nestes contextos escolares foram desenvolvidos experiencias de integração e promoção de sucesso

escolar, que se tornaram um testemunho e incentivo à inovação e desenvolvimento de projectos escolares. A experiência positiva levou que esta experiência fosse alvo de estudo e atenção por parte do Ministério da educação, o que resultou numa retoma deste projecto “ TEIP”.³⁸

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro, a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, foi criado um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que promove a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

Tal programa foi concretizado através do Despacho Normativo n.º 55/2008,³⁹ de 14 de Outubro, que contém um conjunto de objectivos gerais convergente com os objectivos de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e que teve, ainda, em consideração os princípios consignados nos artigos 3.º e 4.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Por esta via foi introduzido o princípio da discriminação positiva na afectação de

³⁸ Retirado a 11 Janeiro 2010 em:<http://www.min-edu.pt/np3/40>

³⁹ Retirado a 12 Janeiro 2010 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf

recursos às escolas que deve ser alargado à generalidade dos projectos e das medidas do Ministério da Educação.

As escolas consideradas escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projectos deste Ministério. Segundo o disposto no n.º 1 do artigo 64.º-A do Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro, determina: que as escolas que se apresentaram como territórios urgentes de intervenção foram consideradas escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projectos deste Ministério.

De acordo com a Portaria n.º 365/2009⁴⁰ de 7 de Abril. Uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, é condição básica de coesão social de crescimento e modernização do País e constitui um instrumento central na construção de uma sociedade justa, solidária e democrática.

Considerando que esta linha orientadora se encontra expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importa, pois, criar condições que permitam a universalização da educação básica e promoção do sucesso educativo de todos os alunos, particularmente das crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar.

Considerando que os contextos sociais em que as escolas prioritárias se inserem apresentam risco de insucesso escolar, abandono e indisciplina, entende-se que compete à escola oferecer os recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento educativo e social destes jovens. Ao longo de várias épocas, a política de territórios, tanto a nível local como nacional, teve efeitos negativos na vida das escolas, sobretudo pelo ausência de mecanismos de articulação e coordenação das várias políticas

⁴⁰Retirado a 23 Dezembro 2009 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3445&fileName=portaria_365_2009.pdf

sectoriais, verificando-se uma desigualdade educativa, provocada por uma desigualdade territorial, económica e social. Rodrigues (2010:127)

Na sequência das medidas já adoptadas no âmbito do Programa de Apoio às Escolas Inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, importa, pois, dotar estes agrupamentos e escolas de mecanismos de selecção e fixação de docentes com competências específicas, a fim de poder melhor fazer face às dificuldades existentes e proporcionarem condições geradoras de sucesso escolar e educativo, bem como de reinserção social destes alunos. Assim, ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 64.º-A do Decreto-Lei n.º 20/2006, com a redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: as escolas TEIP – Territórios Educativos prioritários Têm um concurso prioritário e autónomo, orientado segundo um determinado perfil para a colocação dos seus docentes, obedecendo aos artigos publicados, em portaria de Estado.

Verifica-se hoje uma nova perspectiva em matéria de políticas educativas e sociais nomeadamente, no que se refere à promoção do sucesso educativo, desenvolvimento comunitário e inclusão social. Amplifica-se, cada vez mais, a lógica de apelar para novas formas adaptadas a necessidades específicas. Pretende-se, acima de tudo, uma mudança. Uma mudança que se quer particularmente visível no aumento de eficácia dos processos de prevenção e intervenção. Tendo como palavra-chave de acção a heterogeneidade e o discurso dos professores estrutura-se em torno da nostalgia perdida. Nóvoa, Alves e Canário, (1999)

1.3.2. O TERRITÓRIO ESCOLAR INCLUSIVO, FACE AO TERRITÓRIO TEIP

Um percurso escolar bem-sucedido é também uma oportunidade de elevação da auto-estima dos participantes bem como uma possibilidade de intervir e modificar o seu próprio destino, alargando o leque de alternativas. Sob as políticas educativas direccionadas para “públicos-alvo”, baseadas na discriminação positiva e combate total à exclusão social. Canário, (2005)

Os Territórios educativos de intervenção prioritária actualmente estão em crescimento “galopante”, pois são uma mais-valia na construção de uma escola inclusiva, onde todos têm a mesma atenção, onde todos são parte de um sistema escolar de todos e para todos. A escola inclusiva é um movimento movido ao som da justiça e equidade social, é a consciencialização da existência de minorias com necessidades urgentes, que chamam a atenção de todos os intervenientes em educação. A escola e seus intervenientes directos, a sociedade, a família têm que ter um papel activo na preparação e desenvolvimento do conhecimento (*Ibidem*).

A escola como elemento fundamental na construção da sociedade tem a responsabilidade e dever de contemplar todos os factores envolventes na educação inclusiva, para assim combater todo e qualquer problema de exclusão social. Cabe à escola proporcionar os meios adequados para existir uma abrangência contextual de todos os tipos de factores que favorecem de uma forma global a inclusão, onde é fundamentada uma educação de todos e para todos (*Ibidem*).

A educação inclusiva está no horizonte das escolas TEIP, sendo facto, o desencadear de sistemas e mecanismos na procura de uma escola melhor, de uma escola eficaz, onde o aparecimento da autonomia escolar teve e tem um papel crucial no desenvolvimento e progressão de todo o sistema escolar (*Ibidem*).

As escolas TEIP têm como instrumento fundamental do seu desenvolvimento o próprio projecto educativo, que actualmente é apresentado como chave fundamental de todo o processo de ensino/aprendizagem, onde: à luz da teoria curricular prática e, de acordo com os parâmetros de modelo de desenvolvimento curricular processual, a diversificação curricular deve ser entendida como um processo de alteração de

objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos. Tratar-se-á, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor. Por sua vez o Prof. José Pacheco (2006) apresenta o artigo: “Re-significar a Escola” diz o seguinte:

“ (...) Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemónicas. Será preciso reconfigurar as escolas uma proposta de mudança de paradigma do funcionamento da escola... (Ibidem).

A adequação do currículo á heterogeneidade dos professores, alunos, contextos, escolas, enquanto contextos da vida real, levará a uma prática pedagógica que transformará as aprendizagens em actos profícuos e significativos para todos os alunos.

Segundo Vilar (1993) o P.C.E.- Plano Anual de Actividades deve estar articulado com P.A.A.- Plano Anual de Actividades (com o Regulamento Interno - R.I. e com o Projecto Educativo da Escola - P.E.E., porque neles estão inseridos valores culturais e sociais, prioridades, crenças, expectativas, que enriquecem e ultrapassam a dimensão curricular dinamizando todas as funções organizacionais da escola e proporcionando uma abertura à comunidade na sua vertente social e cultural.

Construir o currículo exige então, “autonomia a nível de um projecto que é parte integrante de uma cultura comum e de uma cultura que se pretende próxima da realidade dos alunos, permitindo assim, atender às suas características, necessidades, interesses e ritmos próprios de aprendizagem” (Morgado e Pacheco, 2002: 27).

Em Portugal, as referências ao projecto educativo surgem nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, mas é no Decreto-lei 43/89⁴¹ que

⁴¹ Retirado a 25 Novembro em : <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dl43de89.htm>

relaciona o Projecto Educativo com a autonomia do estabelecimento de ensino Associada à ideia de projecto educativo está a noção de que este contribui para uma gestão com vista a uma melhoria da qualidade da escola mas, tal como salienta Barroso (1992: 34)

“ não resultam especificamente do projecto de escola, mas sim do conjunto de modificações na administração em que ele se integra gestão centrada na escola, gestão participada, planificação estratégica, auto análise da escola, etc.”

Este projecto também supõe um desejo de mudança de uma determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade e que, na maioria dos casos se justificam em termos de carência. Thurler, (1996)

No caso dos projectos TEIP, que assenta numa dimensão instituída resultante de um enquadramento legal e com dependência hierárquica, importa ter em conta uma outra dimensão, a instituinte, que traduzirá o espaço de liberdade e de autonomia dos actores, tendo em conta as suas motivações e vontades próprias. Neste sentido o projecto Educativo de uma escola ou agrupamento começa a ser entendido como um projecto com múltiplas dependências (currículo nacional, escola, família, turma...)

Com a adequação e concretização de todos os elementos incorporam-se e mobilizam saberes e recursos que fazem da escola, “uma instituição de vivências e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças e jovens”. Leite *et al*, (2001: 12)

A autonomia escolar originada pela tentativa de inclusão num projecto contextualizado e adaptado a todos sem exclusão, é o primeiro reforço da procura de uma eficácia no ensino. A liderança e todo o trabalho de equipa e cooperação e partilha de culturas, conhecimentos e vontades, são uma mais-valia em toda a envolvência e factor principal no sucesso educativo, respondendo de forma pessoal, a todas as necessidades de um contexto real independente e único. O papel do professor cujo profissionalismo é determinante no percurso de construção do conhecimento assente em pilares fundamentais de crescimento: Saber, saber ser, saber estar e saber fazer. A existência de projectos diferenciados, que consagram a autonomia escolar dos

Agrupamentos de escola tem o objectivo principal de um projecto pedagógico é fazer com que a escola tenha sentido para aqueles que a frequentam: crianças, adolescentes ou adultos, para que sejam cumpridas suas funções sociais mais importantes: ensinar, aprender e crescer.

Segundo Correia (1997), o projecto educativo não se deve limitar a definir um conjunto de finalidades e estratégias mais ou menos consistentes mas “visa instituir um espaço comunicacional tendencialmente democrático, onde tanto as finalidades como as estratégias estão submetidas às regras de um acordo inter subjectivo que não é imposto por referências exteriores às subjectividades, mas se desenvolve em torno de referências que elegem a expressão das subjectividades como finalidade prioritária do projecto”

Verifica-se hoje uma nova perspectiva em matéria de políticas educativas e sociais nomeadamente, no que se refere à promoção do sucesso educativo, desenvolvimento comunitário e inclusão social. Amplifica-se, cada vez mais, a lógica de apelar para novas formas adaptadas a necessidades específicas. Pretende-se, acima de tudo, uma mudança. Uma mudança que se quer particularmente visível no aumento de eficácia dos processos de prevenção e intervenção. Um percurso escolar bem-sucedido é também uma oportunidade de elevação da auto-estima e do autoconceito dos participantes bem como uma possibilidade de intervir e modificar o seu próprio destino, alargando o leque de alternativas.

A fragilidade dos níveis de escolaridade justifica, por si só, este projecto que se propõe partir de abordagens sistémicas e ecológicas de desenvolvimento, um projecto de inovação, integração e inclusão “TEIP”. Território Educativo de Intervenção Prioritária, pretende implementar e alimentar práticas de envolvimento da comunidade educativa em projectos que visam o sucesso escolar, educativo e social. Utilizará planos de intervenção concertados e contextualizados, conducentes à promoção desse sucesso e da igualdade de oportunidades, constituindo-se como pólo (emergente e inclusivo) dinamizadores, de prevenção e intervenção, com projectos reflectidos, ágeis, capazes de descongestionar processos burocráticos no acesso a dispositivos e equipamentos sociais. Acreditando que uma acção conjunta, com forças externas ao campo de acção da Escola, isto é, a ajuda de técnicos especializados e outros recursos, bem como a

articulação com os parceiros e/ou instituições do meio, permitem suprir todas as dificuldades diagnosticadas.

De acordo o despacho que regulamenta a constituição dos TEIP, de acordo com o Despacho normativo n.º 55/2008⁴², as escolas envolvidas têm de apresentar um projecto educativo plurianual, prevendo diversas medidas de intervenção na escola e na comunidade local.

A elaboração dos projectos, que tem em vista a optimização dos recursos disponíveis em cada território educativo, favorece a articulação das intervenções dos vários parceiros, nomeadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, elementos da Escola Segura, autarquias, instituições de solidariedade social, empresas, centros de emprego, centros de saúde, serviços de acção social e comissões de protecção de menores.

Prioridades de Desenvolvimento Pedagógico.

A concepção e a organização do projecto educativo das escolas deve corresponder às seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, como o recurso a percursos curriculares alternativos, a planos de recuperação, a cursos de educação e formação e a cursos profissionais;
- Flexibilização da gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares, orientando a avaliação dos alunos segundo as competências definidas para o final de ciclo de escolaridade;

⁴² Retirado a 25 Novembro 2009 em:

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf

- Fixação das áreas de intervenção que possam dar resposta às necessidades específicas das escolas, em áreas como: a ligação ao mundo do trabalho, a educação para a saúde, o desporto escolar, os apoios educativos especiais, a educação para o empreendedorismo, a dotação em recursos humanos e, ainda, a segurança e a prevenção da violência;
- Articulação estreita com as famílias e a comunidade local.⁴³

O projecto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa, a assinar entre a escola e o ME (Ministério da Educação), através da respectiva direcção regional de educação. Segundo esse contrato-programa, o ME, (Ministério da Educação) compromete-se a conceder apoios pedagógicos e financeiros para a execução dos projectos, enquanto as escolas assumem a responsabilidade pela criação de condições para a promoção do sucesso escolar dos alunos, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso aos planos de recuperação, percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação.⁴⁴

Os projectos educativos devem contemplar:

- A identificação das situações - problema;
- As propostas de intervenção e as metodologias a adoptar;
- A identificação dos recursos humanos da escola e da comunidade;
- O plano de acção a desenvolver;
- Os objectivos e metas a atingir, sempre que possível quantificados;
- As modalidades de avaliação dos projectos;
- Os mecanismos de auto-avaliação

⁴³ Retirado a 1 Janeiro 2010 em: <http://www.min-edu.pt/np3/2756.html>

⁴⁴ Retirado a 20 Janeiro 2010 em

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf

A apresentação de projectos formaliza-se através da entrega de um dossiê com os itens anteriormente discriminados, que será analisado por uma comissão constituída por representantes do ME, das direcções regionais de educação e do Observatório de Segurança na Escola.

Cabe à referida comissão apoiar a formulação dos projectos, seleccionar as escolas candidatas, negociar os contratos-programa, monitorizar a execução dos projectos no terreno e, ainda, proceder à avaliação do programa, produzindo um relatório que contenha recomendações para a sua melhoria. Retomando o conceito de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a assinatura dos contratos-programa permite às escolas otimizar os meios materiais e humanos, em função de um projecto educativo que tenha em conta o contexto social em que se insere o estabelecimento de ensino.

Para fazerem frente aos seus problemas específicos, as escolas envolvidas apresentaram diversas estratégias, tais como:

- **Reforço dos recursos humanos**, especialmente de animadores socioculturais e das equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO);
- **Aposta na melhoria dos resultados escolares**, através de programas de tutoria que permitam o apoio escolar dos alunos, individualmente e em pequenos grupos;
- **Reforço do tempo de trabalho destinado a disciplinas nucleares** como a Língua Portuguesa/Português e a Matemática, recorrendo aos tempos destinados à oferta de escola e ao Estudo Acompanhado, bem como ao crédito horário das escolas, para apoiar os alunos nestas disciplinas, em articulação com o Plano Nacional de Leitura e com o Plano de Acção para a Matemática;
- **Reforço do ensino da Língua Portuguesa como Língua não Materna**, assegurando o apoio dos alunos, em pequenos grupos, de acordo com o seu nível de proficiência linguística;
- **Aposta na diversificação da oferta formativa para jovens**, alargando a oferta de cursos de educação e formação e de cursos profissionais;

- **Aposta na qualificação dos adultos**, através de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e de cursos de educação e formação de adultos (EFA), com impacto positivo na valorização da escolaridade dos filhos;
- **Valorização do diálogo com as famílias**, promovendo reuniões em horário pós-laboral, e chamando os pais à escola para participarem em actividades que incluam a leitura e a apresentação da sua história de vida, entre outras;
- **Melhoria das condições de segurança nas escolas**, generalizando a utilização de cartões magnéticos e de circuitos de videovigilância.

EQUIPAS TEIP⁴⁵

1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:

- a) Do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa;
- b) De representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos Definidos no regulamento interno;
- c) De um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo Director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- d) De um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia.

⁴⁵ Retirado a 14 Novembro 2009 em <http://www.min-edu.pt/np3/2756.htm>

2 — Podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinares com peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.

3 — Na falta da comissão a que se refere a alínea *d*) do número anterior, podem ser agregados à equipa multidisciplinar, de acordo com o projecto apresentado e de forma equilibrada, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, empresas e instituições de emprego e formação profissional.

Artigo 17.º

Acompanhamento e avaliação dos projectos

1 — O acompanhamento e avaliação dos projectos aprovados é um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP, sendo matéria da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente.

2 — A avaliação compreende uma avaliação técnica que contempla:

a) A auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais;

b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação, podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente;

c) Uma avaliação externa, da responsabilidade de uma entidade exterior e independente, contratada pela DGIDC (Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular), que avaliará o Programa na sua globalidade.

3 — A avaliação realizada a qualquer dos três níveis definidos anteriormente não dispensa os compromissos decorrentes das candidaturas ao POPH, (Programa Operacional do Potencial Humano).

1.3.3. OS INTERVENIENTES, PROTAGONISTAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS TEIP

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento”

Platão

O professor detém um papel fundamental nesse cenário, exercendo sua acção de modo que tantas crianças, adolescentes e famílias participem de forma interactiva do processo de escolarização. Para tanto, esse profissional da educação “profissionalizou-se” para possuir condições de definir os melhores caminhos e condições que garantam a aprendizagem dos alunos. Neste quadro o facto de os alunos serem encarados, no quadro da política TEIP, como o problema número um, com que se defrontam decisores e professores, recebe uma confirmação convergente do conjunto, muito diverso, de fontes empíricas a que recorreremos. Os alunos (pelos seus atributos pessoais e sociais) constituem “o problema”, está presente nos diferentes tipos de documentação empírica consultados, desde os produzidos pela administração, aos “diagnósticos” presentes nos documentos produzidos ao nível dos territórios, até aos documentos de caracterização individual dos alunos. Este modo de encarar o aluno conduz, naturalmente, a construir estratégias de acção baseadas numa racionalidade didáctica que enfatiza a importância decisiva dos requisitos prévios à aprendizagem e tende, portanto, a ignorar a questão central da construção do sentido e da relação com o saber por parte de quem aprende (os alunos). Assim, a “queixa” principal pode resumir-se à ideia de que com estes alunos não é possível trabalhar, antes de se proceder à sua socialização escolar, ou seja, de transformar crianças em alunos (de preferência idênticos). Deste modo, a socialização na escola não coincide com a construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes, antes as precede. Assim se associa a socialização na escola da relação com o saber (Canário, 2005: 170-171).

Os professores têm oportunidade de dar continuidade a todo o trabalho adoptado pelo projecto TEIP, uma vez que existe a possibilidade de uma colocação, recrutamento “especial”, segundo a adequação de um perfil exigido pela escola. Este perfil procura

ultrapassar as lacunas que por vezes surgem relacionadas com a desmotivação e falta de interesse e envolvimento numa metodologia de projecto a desenvolver pela escola a fim de alcançar as metas pretendidas. Neste projecto é factor importante a continuidade pedagógica onde o professor tem oportunidade de acompanhar as suas turmas ao longo de ciclos. Resultando daí as equipas pedagógicas onde são adequadas as aprendizagens aos perfis dos alunos. Estas equipas conhecedoras da realidade específica e contextualizada compromete-se e envolve-se cooperativamente no sucesso pedagógico. Neste sentido há a salientar o papel do Director de turma, que funciona como a figura central desta organização pedagógica, coordena a Equipa pedagógica, acompanha os trabalhos dos seus alunos, estabelece ligação entre a Escola e a Família, estando atenta a todos os factores que estejam ligados com o aluno. Sendo suporte e estrutura de todo o percurso escolar do aluno.

Neste sentido são implicados diversos procedimentos, a diferentes níveis de intervenção, de diversos agentes: o professor, ao nível *micro* da aula, os responsáveis da gestão ao nível *macro*, da escola. No nível *meso*, *situam-se* outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina (ou o chefe de departamento curricular, segundo o chamado «novo modelo de gestão», estabelecido pelo Decreto-Lei nº 172/91 e em experimentação em diversas escolas) e o director de turma. A nível *macro*, podem e devem salientar-se os papéis dos responsáveis pela gestão e direcção da escola que são os agentes e dinamizadores da política educativa global da escola, com as repercussões que a mesma tem na cultura e clima da instituição (Roldão, 2007:2).

A escola, a família, as tutórias, os professores e todos os intervenientes da acção educativa, sob coordenação forte e eficaz de uma liderança organizacional, "factor de promoção de estratégias concertadas de actuação em projectos de trabalho; interagem com parcerias extra escola, nomeadamente: associações, empresas, comercio e instituições, envolvendo todos na construção de uma escola com metas ansiadas, uma escola mais eficaz, mais abrangente, numa dimensão verdadeiramente territorial. Surgem também as tutórias e os gabinetes de apoio ao aluno, que também têm um papel central em todas as actividades desenvolvidas pela escola, são a orientação e sustentáculo da integração e orientação do aluno, motivam, orientam, ajudam a realizar e fomentar uma boa relação com todo o contexto escolar.

1.3.4. TUTORIA E GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMILIA (GAAF)

A tutoria, também chamada de “mentoring”, um método utilizado para efectivar uma interacção pedagógica em que os tutores acompanham e comunicam com os seus alunos de forma sistemática, planeando, entre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência das suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo. A acção tutorial significa a ajuda sistemática que se presta ao aluno ao longo da sua escolaridade. Entende-se, assim, a acção de tutoria, como um trabalho colaborativo entre alunos, docentes e encarregados de educação de forma a combater problema de assiduidade, resolver dificuldades de aprendizagem dos alunos, de facilitar a sua integração na escola e nos grupos - turma, e de atenuar eventuais situações de conflito.

A escolha do professor tutor, recai num profissional que conhecendo bem os currículos e as opções do aluno e da sua família, promove as acções necessárias para ajustar posições e expectativas. Os destinatários da tutoria são os alunos em situação de dificuldades na escolarização e na aprendizagem, associadas a factores de natureza não predominantemente cognitiva. Trata-se, sobretudo de alunos que apresentam:

No domínio académico:

- Pouca motivação e investimento para as aprendizagens e realização das tarefas escolares;
- Dificuldades de organização para o cumprimento das tarefas;
- Gestão desajustada do seu papel de estudante (impontual idade, esquecimento de materiais, incumprimento de tarefas, etc.);
- Desajuste relativamente às expectativas da escola e dos professores;
- Ameaçados pelos riscos de desorganização do percurso escolar (absentismo; abandono; saída precoce).

No domínio pessoal e dos relacionamentos:

- Isolamento, retracção social ou outras dificuldades de relacionamento com os adultos e, ou com os pares;
- Comportamento depressivo (notória e persistente tristeza);
- Comportamento frequentemente agressivo na relação com os colegas e/ou adultos;
- Exibição de comportamentos pré - delinquentes: agressões menores ocultam (mentiras, roubos), danos contra a propriedade, actos delinquentes (roubo por escalada, uso de cheques ilegais, roubo de viaturas, venda de droga, infracções, etc.);
- Desorientados, perdidos, sem perspectiva.

Em termos gerais, podemos dizer que a tutoria, visa diminuir os factores de risco e incrementar os factores de protecção do aluno nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social, potenciando, desse modo, o seu bem-estar e a sua harmoniosa adaptação às expectativas académicas e sociais da escola. Em termos mais específicos colocam-se os objectivos que se seguem:

- **No Domínio Pessoal:**

- Ajudar o aluno a conhecer-se melhor (interesses, motivações, valores, pontos fortes, pontos fracos);
- Informar e apoiar os alunos em problemas relacionados com a sua idade e desenvolvimento, bem como com a sua história pessoal.

- **No Domínio da Socialização:**

- Ajudar na integração do aluno na escola, procurando despertar nele atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares;
- Fomentar comportamentos de participação na vida da escola;

- Analisar com os alunos os seus comportamentos, procurando promover a adopção de comportamentos favoráveis a uma boa integração na escola, nomeadamente no campo das amizades.

- **No Domínio da Aprendizagem:**

- Analisar com o aluno os seus resultados escolares, procurando retirar ilações de tal análise;

- Acompanhar a sua aprendizagem em termos globais, tendo em vista, nomeadamente, detectar áreas bem-sucedidas e áreas de dificuldade e mesmo, eventualmente, de necessidades educativas especiais;

- Ajudar o aluno a analisar as suas dificuldades de rendimento escolar, identificando possíveis causas e consequências, bem como formas de superação ou minimização;

- Ajudar os alunos a fazer um melhor uso da escola, a saber usar este recurso a seu favor;

- Ajudar os alunos a perceber quais são as expectativas da escola, do currículo, dos professores e a corresponder a isso;

- Ajudar o aluno a tomar consciência das suas concepções sobre a aprendizagem (O que é aprender? Como se aprende?) e a motivação para o estudo;

- Apoiar o aluno na aquisição de estratégias de aprendizagem e técnicas de organização e estudo;

- Ajudar os alunos a aprender a reconhecer os progressos;

- Ajudar os alunos a definir o seu projecto escolar;

- Aconselhar, programar e eventualmente propor ao Director de Turma (DT) programas de recuperação, apoio e reforço educativo.

A estratégia do tutor não se limita a incidir no aluno. O tutor deve assumir um papel mediador entre o aluno e os professores, ou entre o aluno e os pais ou, ainda, entre estes e os professores. Por isso, a sua capacidade de relacionamento, a sua iniciativa e dinamismo na resolução de problemas são essenciais à prossecução dos objectivos traçados.

No exercício das suas funções o professor tutor desempenha uma destacada função de mediação na relação entre as necessidades dos alunos que acompanha e a resposta que outros adultos ou estruturas podem assegurar e, ou, em que podem colaborar. Além da intervenção directa junto dos alunos, o tutor é um gestor de recursos, que pode ter a iniciativa de proposição de medidas a serem executadas por outros, só, ou em colaboração. Assim:

- **Na relação com os pais/encarregados de educação compete ao professor tutor:**

- Informar os pais/encarregados de educação de alunos sinalizados sobre as finalidades e modo de funcionamento da tutoria na escola;

- Informar os pais/encarregados de educação sobre os objectivos visados pela tutoria no apoio ao seu filho/a ou educando/a, bem como sobre o previsto horário de funcionamento;

- Promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação na prossecução dos objectivos da tutoria, escutando as suas opiniões, solicitando a sua colaboração e especificando e registando o modo de concretização da mesma;

- Reunir com os pais/encarregados de educação a seu pedido ou quando o tutor considere necessário, com vista a uma avaliação contínua e conjunta das estratégias e recursos mobilizados na escola e na família, bem como da evolução do aluno.

- **Na relação com os outros professores e estruturas da escola compete ao professor tutor:**

- Acertar com o DT do/a ou dos/as alunos/as sinalizados/as os objectivos e o funcionamento de cada apoio tutorial;
- Acertar com o DT e, ou, com a equipa docente, em colaboração com o professor de EE, quando for caso disso, medidas de apoio ao aluno a desenvolver na aula, quer no domínio das aprendizagens académicas, quer dos relacionamentos e conduta social;
- Promover, em colaboração com o DT, a integração do/a aluno/a nas Actividades de Enriquecimento Curricular e/ou de Apoio Educativo disponíveis na escola, quando for caso disso;
- Desenvolver a acção de tutoria de forma articulada com os Serviços Especializados de Apoio Educativo (NEE; Serviço de Psicologia e Orientação, SPO), quando a colaboração destas estruturas se apresentar necessária;
- Facilitar a cooperação entre os docentes da (s) turma (s) e os pais/encarregados de educação do/a (s) aluno/a (s).

Segundo Mora (1998:24), a criação da figura do tutor é um outro modo de institucionalizar uma parte da actividade orientadora, que se apresenta como uma ajuda alargada e completa ao aluno. Desde a tutoria o professor pode orientar e ajudar o aluno a partir da sua situação e qualificação própria de professor com uma acção que realiza “ademais y en paralelo” a sua própria acção como docente. Serafim Sanchez, (1979:41), interpreta a tutoria como: “aquilo que um professor pode e deve fazer no campo da orientação com relação aos alunos que lhes são encomendados”.

Sendo uma actividades especifica e direccionada para determinados alunos que previamente são alvo de análise contextual o professor adequa a sua actuação para ajudar e orientar os seus alunos. Tal como Mora (1998: 27) apresenta o professor tutor começa por planificar os passos a seguir na sua tarefa de tutor, recolhe informações sobre o grupo e sobre cada aluno, obtendo conhecimento que lhe permitem elaborar um diagnóstico capaz e adequado às pessoas em causa e aos problemas reais. Este conhecimento específico de uma forma cooperativa com os alunos, pais e órgãos da

direcção escolar vão permitir um desenvolvimento gradual de toda a actuação do professor tutor. Apresentando algumas acções específicas imprescindíveis a ter em conta na tarefa de professor tutor:

- Entrevista inicial com o aluno, nas quais se realizam perguntas em torno de situações das quais convém obter dados, (rendimento escolar, atitudes nas tarefas escolares, relação com os colegas, amigos, família, problemas e atitudes pessoais...).
- Apresentação pessoal á família, assim como todas as acções e actividades a desenvolver na tarefa de tutor. Assim como dar conhecimento da importância da colaboração de todos.
- Entrevista com a família para completar informações obtidas na entrevista elaborada previamente com os alunos.
- Dar uma atenção especial aos alunos consideravelmente “especiais” que se diferenciam da maioria do grupo.
- Coordenar reuniões de evolução, informando e recebendo informações sobre os alunos em questão.
- Actualização pedagógica em colaboração com pais, que visam facilitar um meio educativo em que a acção escolar e familiar não se contraponem: conferencias, estudo de temas, discussão de casos.
- Organização de actividades extracurriculares tendo em conta os interesses dos alunos, (Ibidem).

Segundo Mora (1998:26), o desempenho do professor tutor, incluiu três aspectos fundamentais aptidão, atitude e função, que a partir do conhecimento profundo de cada um dos tutorando, capta a situação, procura soluções, utilizando como motivação principal a própria colaboração do aluno. A aptidão em sentido genérico diz respeito à disposição natural para o desempenho de uma tarefa, a dificuldade ou facilidade em desempenhar uma tarefa depende da aptidão do sujeito, na qual estão implícitas a Experiência humana e social e formação científica. A função de dar andamento à sua

tarefa de se informar, dar a conhecer e de cooperativamente (com os pares e com a família) dar solução ao problema detectado, promovendo o sucesso de integração e sucesso das medidas tomadas. A atitude está intimamente ligada à sensibilidade, com a aceitação incondicional de todas as pressões e influências da sociedade e da cultura sobre o individuo (Ibidem).

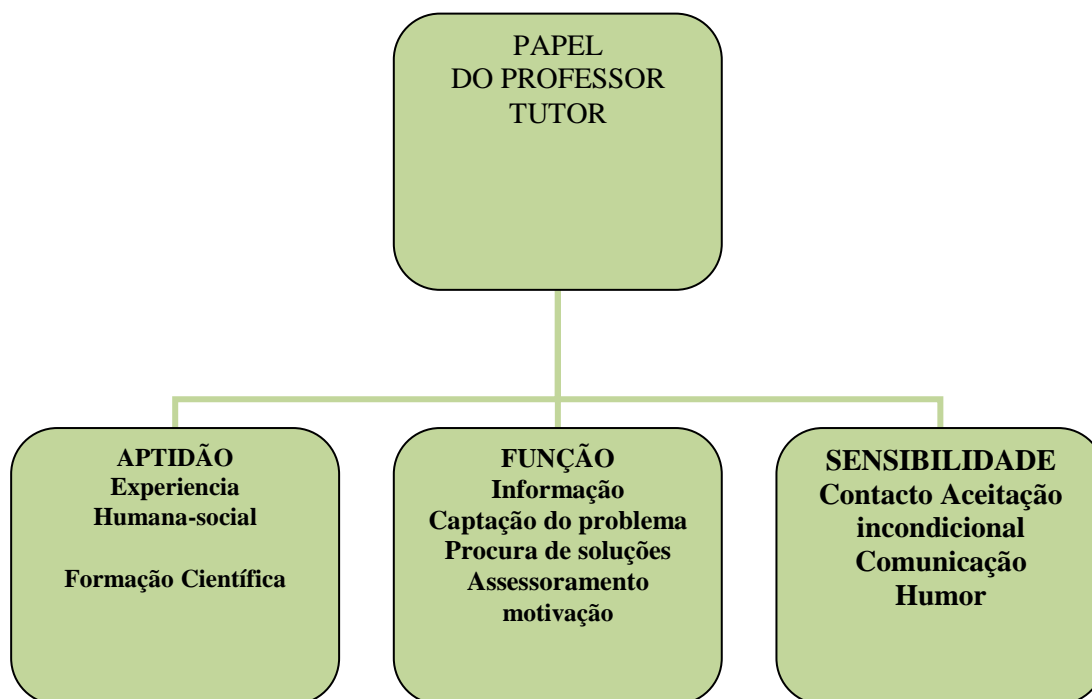


Figura 3 : Papel do professor tutor (Ibidem)

Citando Muller (2007:47) os objectivos e funções gerais do tutor são: ajudar os alunos (grupal ou individual) a conhecer-se a si mesmo, a descobrir a sua personalidade e assumir as suas dificuldades, coordenando o grupo para a realização das tarefas compartidas; Procurar um bom rendimento da aprendizagem, coordenando a actividade da equipa docente para analisar a metodologia didáctica e sua adequação às características psicossociais e evolutivas dos alunos; representar na instituição o grupo de aprendizagem e seus encarregados de educação, promover uma comunicação fluida no grupo de alunos; conhecer e informar sobre a situação académica administrativa de cada aluno a seu cargo (matérias aprovadas, pendentes e/ou em desenvolvimento).

1.3.5. GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMÍLIA (GAAF) E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O Gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), criado no âmbito do plano de acção do Projecto Educativo TEIP, é uma unidade de apoio dirigida aos alunos e às famílias, actuando em várias vertentes, pretendendo o desenvolvimento integral da criança/jovem assim como a sua integração sócio- profissional. Surgem como resposta ao crescente número de alunos sinalizados, que apresentam comportamentos de risco, devido à diversidade de problemáticas relacionadas com o insucesso escolar, abandono escolar, violência e carência. É um projecto criado no âmbito da mediação escolar do instituto de apoio à criança, surgem como uma procura de “SOS” criança do instituto de Apoio à criança, tendo como objectivo principal contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da sua integração social na escola.⁴⁶ A escola actual sente a necessidade de ter um serviço capaz de fazer uma ponte entre escola e família, para perceber a problemática, de modo a ter ferramentas e instrumentos de intervenção capazes de despistar, prevenir e dar respostas alternativas vem como estabelecer estratégias de combate à exclusão social e das suas famílias e ainda criar um espaço mais humanizado, um gabinete de “porta aberta” ao serviço dos alunos e das famílias. Este gabinete é sustentado num modelo de intervenção em sistema de parceria com os diferentes serviços de apoio existentes na escola, nomeadamente: serviços de psicologia e orientação, animadores, mediadores, escolares, equipa técnica do gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), professores, assistentes sociais, alunos, entre outros.

⁴⁶Retirado a 10 de março de 2011 em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13528/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20IAC.pdf>

Toda a intervenção é organizada de uma forma informal, estabelecendo uma relação de confiança e proximidade fundamental entre escola, alunos e família. Em suma o GAAF promove uma inter-relação entre os diversos actores sociais, aluno/família/comunidade/escola como agentes fundamentais no desenvolvimento socioeducativo. Tomás, 2010:33)⁴⁷

⁴⁷ Retirado a 12 de Março de 2011 em:
http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aAPwWsFMWgcJ:https://estudogeral.sib.uc.pt/js-pui/bitstream/10316/13528/1/Relat%25C3%25B3rio%2520de%2520Est%25C3%25A1gio%2520-%2520IAC.pdf+gabinetes+de+apoio+e+media%C3%A7%C3%A3o+escolar&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESi_pdD1gdrOJy1YIa__BxuYN38YNLBrEi3DqgN8pxCCVUx7WG9GjeL53p7fAdIe8ME8zF_1qCfrU-wjHaNt4U4sUuj84Z6vov9z1VNkC77YN0FpTDEvVQNFZ54GBBI5_4qfJM12&sig=AHIEtbTGQ1nwnH5szalhFEu787swWzz5rQ

1.3.6. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM PORTUGAL

A mediação de Conflitos surge em Portugal na década de 90, juntamente com a integração do nosso país na Comunidade Económica Europeia, permitindo o acesso a programas internacionais onde surge a figura de mediadores escolares. O primeiro documento com referência ao mediador escolar surge com o aparecimento dos TEIP – Territórios Educativos de intervenção Prioritária no Despacho nº 147/96 de 8 de Julho, o qual prevê o recurso a animadores/mediadores. Tendo os mesmos objectivos surge também no mesmo ano o Despacho Conjunto nº 132/96 de 27 de Julho no qual é aprovado o programa de tempos livres para jovens e crianças do ensino básico e secundário e a educação pré- escolar, prevendo que estas actividades sejam desenvolvidas por mediadores escolares. No ano de 1998 é publicado o diploma que reconhece a figura do mediador e o desempenho das funções de mediador cultural para a educação – Despacho conjunto nº 304/98 de 24 de Abril. No ano de 1999 o Despacho conjunto nº 942/99 de 3 de Novembro que regulamenta a situação dos mediadores e dos animadores culturais e, em 2000, o Despacho Conjunto nº 1165/2000 da Presidência da República do Conselho de Ministros, do Ministério de Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação cria um grupo de trabalho para avaliar o papel dos mediadores nas escolas e proceder ao levantamento das suas necessidades. Em 2007, a Portaria nº 15817/2007 de 27 de Julho regulamenta as funções do mediador pessoal e social no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de jovens e Adultos.⁴⁸

A mediação de conflitos, segundo Martins (2008) surge da necessidade de atender á diversidade em contexto escolar, é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa “ o mediador”, através de técnicas específicas de escuta., comunicação e negociação, apoia as partes em conflito, promovendo o diálogo e ajudar de resolver e encontrar soluções, em suma é um espaço para a gestão de um conflito que se apoia numa redefinição das relações entre os alunos e toda a comunidade educativa.

⁴⁸ Retirado a 09 de Março de 2011 em:<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>

A mediação de conflitos em meio escolar é um método que não se esgota no “ensinar um procedimento” tem um sentido mais amplo e encontra-se intimamente relacionado com a formação integral do aluno e a educação em valores. A mediação de conflitos implica uma formação integral, não só no âmbito do intelectual mas na construção do saber ser, é algo inerente á vida humana e como tal também presente na instituição escolar. Martinez (2008:8)

A mediação escolar surge na escola como forma de resolver conflitos, educar gerações e todo o corpo educativo na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos. A educação par a resolução de conflitos (ERC) “ modela e ensina, de formas culturalmente significativas, uma variedade de processos, práticas e competências, que ajudam a lidar com os conflitos individuais, interpessoais e institucionais e criam comunidades acolhedoras e seguras”⁴⁹. A mediação escolar em contexto escolar desenvolve-se com a figura central “ mediador”

“Um mediador facilita a comunicação, promove o entendimento, leva as partes ase focarem em seus interesses e procura soluções criativas que deixem as partes livres, para chegar a um acordo próprio.”. Prefácio do Standards of Conduits for Mediators, (Kovach & Love, 004:107)

A mediação de conflitos é parte integrante de toda a actuação do Gabinetes de Apoio ao Aluno e á Família (GAAF), surgindo da concepção de que a participação activa e empenhada dos alunos, assim como a sua colaboração orientada, possibilita melhorar o clima que se vive na escola e na comunidade. Desenvolvendo actividades adequadas às necessidades ou problemáticas contextualizadas, que valorizam a participação do aluno e promovem a sua autonomia na escola e na comunidade, fomentado a sua integração e o seu papel como cidadãos. (Tomás, 2010: 31-35).

Num conjunto de interacção as tutorias, gabinetes de apoio, mediação escolar, apoio psicológico e social entre outros, surgem como resposta à escola Prioritária, à

⁴⁹ Retirado a 11 de Março de 2011 em:<http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>

escola com contextos específicos que exigem uma intervenção adequada, ajustada e sustentada num modelo de apoio e supervisão, num trabalho de parceria entre diferentes serviços. Todos estes serviços são fornecidos, através de um contacto directo e informal aos alunos e à família, num ambiente de proximidade e confiança fundamental para o sucesso de todo o projecto. (Tomás, 2010:27-35).

| PROJECTO TEIP | Intervenientes | Projectos |
|--|-------------------------------|--|
| Objectivos gerais | Principais | de Intervenção |
| Reforçar/Melhorar Processos Organizativos | Liderança/Assessoramento | GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família |
| Promover formação ao longo da vida | Alunos | MED- Mediação Escolar e Disciplinar |
| Articular escola / família / parcerias (Associações, instituição, sector comercial, industrial...) | Professores | |
| Valorizar o território e combater as desigualdades | Pais/Encarregados de Educação | |
| Educa para a cidadania | Mediadores | |
| Melhorar níveis de aprendizagem | Psicólogos | |
| | Assistência Social | |
| | Técnicos e Auxiliares | |
| | Comunidade | Equipas Multidisciplinares |

Tabela 13 : Esquema síntese de funcionamento do projecto TEIP (Território Educativo de intervenção prioritária)

A envolvência de todos num contexto emergente, com parcerias sociais associadas é uma mais-valia no compensar gradual na resposta adequada à sociedade, ao mundo e em especial à pessoa envolvida, ao indivíduo e a toda a comunidade em geral. Todo o esforço desencadeado em torno de uma escola da vida, uma escola eficaz, de todos e para todos é uma glória e um passo adquirido para todos aqueles, cujos estudos exaustivos foram uma constante e uma batalha ao longo de vários anos. Felizmente existe algo, felizmente surgem inovações, felizmente podemos falar em acções desencadeadas em torno de projectos ousados comuns, que visam

fundamentalmente a escola justa, a escola abrangente, mas também a escola aprendente. (Senge, 2005: 264-266).

Toda a diversidade emergente da sociedade actual orienta todo o cenário pedagógico, pois exige a adopção de acções diferenciadas e caminhos próprios e singulares, que respeitam a heterogeneidade de todo o processo de construção de conhecimentos. Um cenário pedagógico que olha para si próprio e que a partir do que possui caminha e constrói (*Ibidem*).

São derrubadas algumas barreiras burocráticas, movidas por intervenientes activos, que querem fazer a diferença numa sociedade cada vez mais egoísta, mais ingrata e mais globalizada, e muitos horizontes são abertos ao progresso, mas ainda são visíveis longas caminhadas nesta procura da “boa escola”, na “escola de todos” e na “escola da vida real”

Na escola actual a heterogeneidade dos alunos aumentou e o acordo sobre os fins da escola diminuiu, torna-se cada vez mais difícil harmonizar as várias valências que as duas finalidades pressupunham. Por esse facto assistimos, em especial nas periferias urbanas e nas escolas que recrutam fundamentalmente junto dos meios populares, ao dilema crescente dos professores que se vêem a optar entre a sua função de “educadores” reforçando a dimensão moral e cívica da sua acção e “ensinadores” reforçando a dimensão profissional ou ao dilema de muitos alunos que precisam de romper com os seus valores, normas e experiencias de origem para se acomodarem as normas, valores e experiencias escolares e tornarem-se “bons alunos”. (Van Zntaten cit. Barroso, 2003: 35).

A este propósito Canário cit.Barroso, (2003: 35):

«A partir do momento em que a “ forma escolar” se tornou o modo de socialização dominante, passou a prevalecer uma concepção de ruptura com a experiência, como forma de aprender. Esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distancia social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos. Nas zonas ditas “difíceis” como é o caso dos TEIP), a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como principal obstáculo ao desenvolvimento de uma acção educativa. Não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes».

Existe uma transformação profunda ao nível de organização e gestão, por isso é de grande pertinência a diversificação de estruturas e modos de organização, tendo em conta, não só as funções da escola, nomeadamente aprendizagem formal, espaço de vida e convívio de crianças e adolescentes, integração de normativas, equipamento sociocultural local, etc. Mas também a variedade dos seus membros e dos destinatários do serviço público, (professores, funcionários, alunos, família, comunidade e local e nacional - Num sentido de escola como espaço sociocomunitário e de uma abordagem multifuncional.

2. A ABRANGÊNCIA DE PROJECTOS “TEIP” EM TERRITÓRIO PORTUGUÊS

“A Escola não actua num vácuo actua dentro de um contexto social”

António Sérgio

Ao longo dos tempos a procura de melhorar a escola em Portugal, foi sempre uma constante, como nos apresenta o historial da evolução de medidas implementadas pelas políticas Ministeriais de Portugal. Este facto é confirmado no relançamento do concurso TEIP2 actual, segundo o Despacho Normativo nº 55/2008, publicado no Diário da República, 2ª série, Nº 206, de 23 de Outubro de 2008⁵⁰, que visa promover o sucesso educativo dos alunos em contextos sócio educativos particulares. Este concurso em 2006/07 foi abrangido por um total de 35 escolas ao nível do país, (primeira fase do concurso) Na segunda fase TEIP 2, foi feito uma reformulação destes projectos e ainda foram aprovados outros agrupamentos de escolas, surgindo os novos projectos TEIP, num total de mais 24 Agrupamentos de escola (segunda fase do concurso).

Este projecto actualmente encontra-se em constante evolução, uma vez que numa outra fase do concurso, foram abrangidas, um total de 46 Escolas (Agrupamento) a nível Nacional. Sendo actualmente 105 agrupamentos de escolas com adesão aos TEIP. É um facto de incontornável importância em todo o sistema educativo português, conforme nos mostra a figura 4 abaixo apresentada:

⁵⁰ Retirado a 07de Dezembro de 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/TEIP/Paginas/default.aspx>

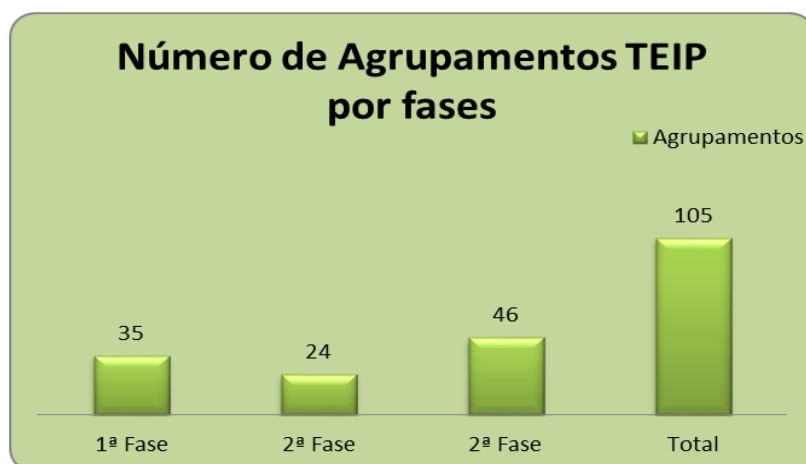


Figura 4 : Evolução gradual da implementação dos projectos TEIP até 2010 (segundo dados retirados do Portal da Educação).⁵¹

Actualmente o programa TEIP, (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária está a ser desenvolvido num total de 105 Agrupamentos de Escolas, envolvendo 135243 alunos, que corresponde a 10% do total de alunos inscritos na educação pública em Portugal.

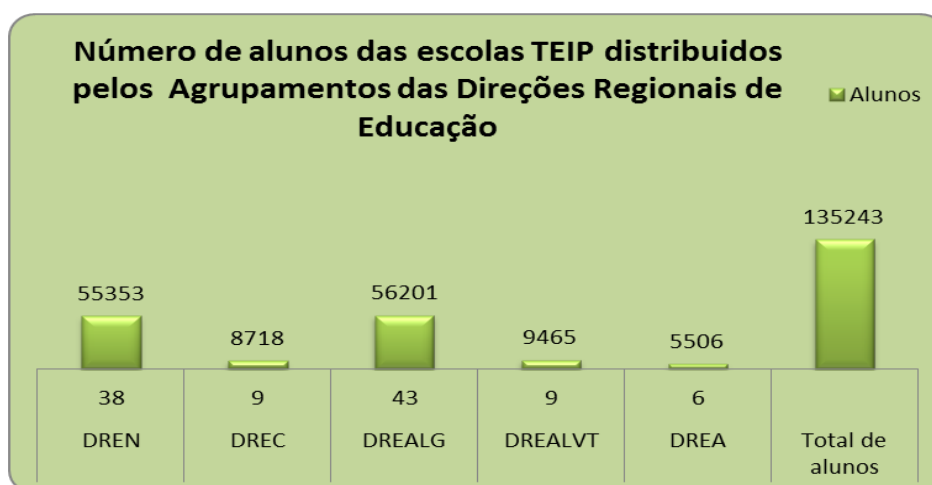


Figura 5 : Número de alunos distribuídos pelos agrupamentos das direcções Regionais de Educação

⁵¹ Retirado a 12 de Dezembro de 2010 de http://area.dgicd.min-edu.pt/material_teip/O%20TEIP%20em%20n%C3%BAmeros.pdf

A adesão ao Projecto TEIP - Território Educativo de Intervenção prioritário, sofreu uma evolução considerável, como está patente na figura 4, mudando toda a apresentação de conceitos em torno da escola pública. A escola cada vez mais se afasta de uma escola igualitária, onde só determinados perfis se enquadravam, passando para uma escola que se transforma numa escola integrativa, evolutiva e adaptativa a toda a diversidade da sua comunidade.

Segundo despacho da Ministra de Educação Maria de Lurdes no disposto n.º 1 do artigo 64.º -A do Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro que determina:

1 — Agrupamentos consideradas escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos, no âmbito dos diversos projectos deste Ministério. Ficando inscritas no programa operacional de potencial humano com uma linha de financiamento especial, como garantia da sua sustentabilidade. Rodrigues, (2010:127)

| Número de escolas actualmente com adesão ao projecto TEIP em Portugal | |
|--|---|
| Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) = 38 Agrupamentos | Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) = 43 |
| Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) = 9 | Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) = 9 |
| Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALg) = 6 | Total de escolas TEIP = 105 |

Tabela 14 : Número de escolas actualmente com adesão ao projecto TEIP em Portugal

Todos estes agrupamentos estão sob uma orientação construtiva, na procura de melhoria escolar, eficácia do ensino e na inclusão escolar. Neste contexto, todos estes agrupamentos estão inseridos na definição, em termos nacionais, de uma estrutura curricular que identifica o conjunto de competências a que todos os alunos deverão aceder e, simultaneamente, atribui à escola e ao professor a elaboração de um projecto curricular que considerando as diferenças presentes nos alunos e nos contextos, defina os conteúdos, os objectivos, as metodologias e o calendário de operacionalização do currículo, ou seja, «organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e a delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que elas conduzem» (Roldão, 1999: 54).

Neste sentido parece então estabelecido, um consenso em torno da ideia de que deverá existir uma estrutura curricular única, definida de forma flexível e aberta e cuja gestão diferenciada permita o acolhimento da diversidade presente em todos os grupos de alunos. Esta perspectiva de Organização Curricular foi, como já referimos, fortemente apoiada pela Declaração emergente da Conferência de Salamanca realizada em 1994 e que postula no Ponto 29: «As crianças com necessidades educativas especiais (as que maiores dificuldades tendem a colocar) devem obter apoio educativo adicional no contexto do currículo regular, não um currículo diferente. O princípio

orientador deve ser providenciar a todas as crianças a mesma educação, disponibilizando apoios adicionais às crianças que necessitem» (UNESCO, citado por Morgado, 2004: 59-60).

As Escolas com as características de TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são uma organização caracterizada pelo “aprender a ser”, de “aprender a aprender”, de educação para a vida e de educação permanente que visa a escola da “comunidade” a escola com sucesso educativo no âmbito de inclusão de todos, que cria uma cultura de participação activa de toda a comunidade educativa. (Serge Paugam cit. Correia, 2003: 39).

“ A exclusão tornou-se no paradigma a partir do qual a nossa sociedade toma consciência de si própria e dos seus disfuncionamentos, e procura, por vezes na urgência e na confusão, soluções para os males que a atormentam ”.

A escola pretendida com todas as políticas vigentes, procura a implementação de todo o conceito de escola inclusiva, uma escola que partilha informações, ensina competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto á forma como se encara a diferença.(Ainscow, Mittler, cit. César, 2003: 123).

Uma escola cuja acção, (escola acção), se direcciona para estudos de análise contextual (escola reflexiva), onde todas as condições pessoais, sociais, económicas e culturais são tomadas em consideração. Procurando a escola inclusiva, onde a escola se adapta às necessidades e características das crianças e jovens. Movendo e dinamizando toda a organização envolvendo a coordenação das interacções estabelecidas entre os diferentes agentes da comunidade educativa no modo como se concebem as ocupações dos tempos e dos espaços por alunos e professores, no processo de apropriação dos conhecimentos. (Karagiannis, Stainback e Stainback, cit. César, 2003: 122).



Tabela 15 : Processo de apropriação de conhecimentos (Ibidem)

No geral todos estes agrupamentos de escolas têm o intuito de alcançar metas “prioritárias”, metas tais como: ⁵²

- Conquistar os alunos, bem como maximizar os seus potenciais cognitivos, alargar a sua escolaridade, e no futuro próximo otimizar a sua intervenção socioprofissional;
 - Aumentar o sucesso escolar e a integração pessoal;
 - O trabalho em valores, por valores e para valores;
 - A exigência criteriosa e a qualidade de ensino;
 - Um espaço de realização pessoal e profissional dos diferentes intervenientes no processo educativo;
 - Proporcionar apoio psicológico e psicopedagógico;
 - Apoiar os Encarregados de educação na orientação do projecto de vida dos seus educandos;
 - Criar condições materiais físicas e humanas nas escolas para responder às necessidades e/ou carências dos alunos;
 - Desenvolver trabalhos de parceria entre a escola, alunos, família, associação e empresas,
 - Assumir a existência de um projecto formativo, integrado, desde a pré-escola ao ensino Básico, potenciando a emergência de culturas colaborativas

⁵² Retirado a 25 Novembro 2009 em: <http://www.min-edu.pt/np3/4365.html>

e de redes de aprendizagem (estas prioridades será concretizada através de actividades específicas de entre as quais se destacam a elaboração conjunta de documentos organizacionais, Plano anual de actividades, Plano Curricular e ainda reuniões normalmente semestrais interditos);

- Facultar acções de formação em áreas específicas, promovendo estratégias para motivação e, integração e sucesso educativo.
- Dinamizar a ligação escola - família através de contactos mais sistemáticos e formalizados, promovendo o envolvimento parental;
- Promover acções que permitam a visibilidade do agrupamento de escolas no exterior;
- Estabelecer mecanismos de articulação eficazes entre os diferentes órgãos de gestão e estrutura de orientação educativa e demais intervenientes no processo educativo, investindo na criação/melhoria de vias de modo de transmissão da informação;
- Incentivar o desenvolvimento de competências transversais;
- Prover a responsabilidade social no cumprimento das regras, aumentando a qualidade de interacção;
- Proporcionar actividades motivadoras e interdisciplinares, assim como a criação de clubes, oficinas...;
- Activar recursos de apoio, tais como Tutorias, animadores sócio culturais, psicólogos, profissionais especializados.
- Fomentar a educação para a cidadania (*Ibidem*).

No contexto TEIP, importa definir o conceito de parceria, que de uma forma geral, em termos gerais, é visto como um processo de acção conjunta com vários actores ou protagonistas, coletivos ou individuais que se aglutinam à volta de um objetivo partilhado, disponibilizando recursos para, no seu conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o referido objetivo e, ainda, avaliando continuamente os seus resultados. (Amaro, 1999 : 17).

A escola TEIP rompe fronteiras, conforme salientam estudos efectuados, por alguns conceituados investigadores, nos quais mostram, que é de crucial importancia a papel das parcerias entre escola e comunidade. a partilha, a abertura, provocou desde os anos 90 um afastamento gradual do centralismo da administração pública portuguesa, como atesta (Amaro, 1999 e Benavente, 1990). O maior envolvimento das autarquias, os municipios e outros agentes sociais, vêm assumindo uma maior intervenção, apesar das diversas desigualdades existentes (assimetrias geográficas regionais e entre freguesias do mesmo concelho), que obrigam a uma certa prudência no papel que as parcerias desempenham na evolução educativa e da cultura. É crucial na evolução de todo o sistema educativo a cooperação e articulação ao nível de parcerias, entre comunidade e escola, imporatando contudo definir o conceito de participação, que se encontra associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos atores em colaborar nos processos decisórios da vida social (Diogo, 1998:66).

A parceria é [...] a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados (Diogo, 1998: 72).

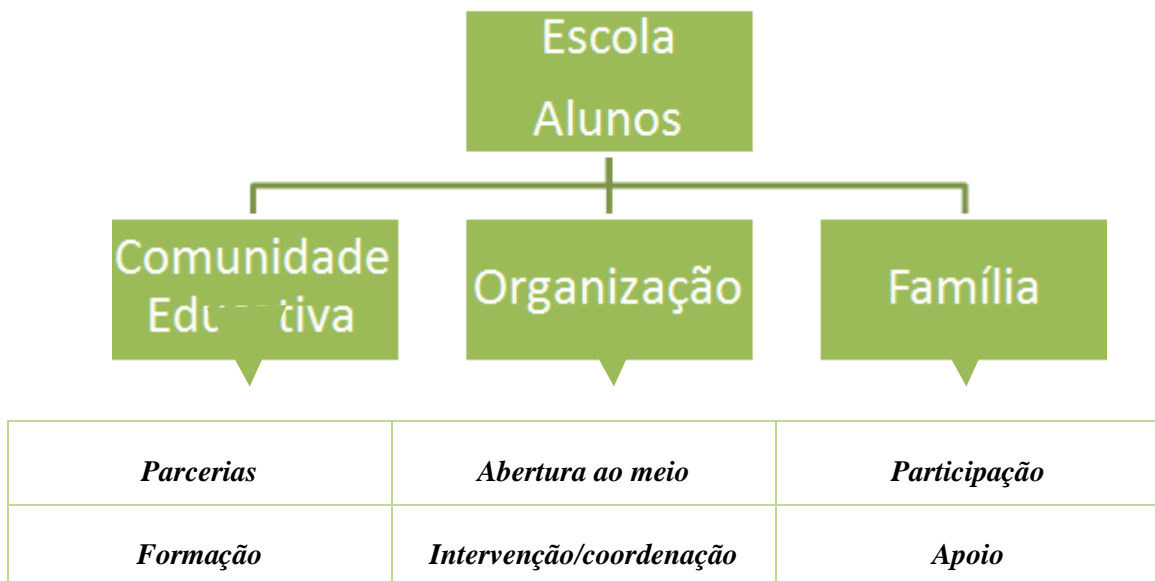


Figura 6 : PRINCIPAIS EIXOS DE INTERVENÇÃO da escola TEIP

Tomando como orientação algumas considerações fornecidas por Manuel Delgado

Depois de conhecer toda a realidade de uma instituição educativa, desde numerosas perspectivas, é necessário completar todo o trabalho encarando a realidade e o contexto concreto em analisar. A escola em mudança, visa responder a um modelo de sociedade que nos circunda e que queremos melhorar. Um modelo de escola reflexo e motor de um modelo de sociedade que vai-se instalando como mostra o gráfico apresentado:

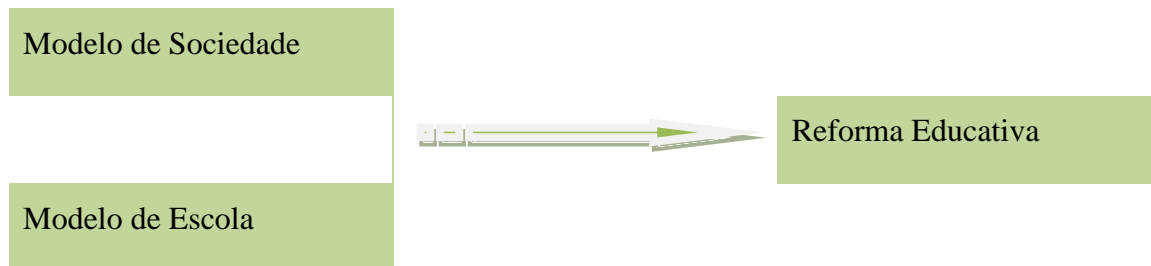


Figura 7 : Modelo de escola segundo Lorenzo Delgado (1996)

Este modelo de escola apresentado por Lorenzo Delgado, aproxima-se ao cerne da escola ansiada pelo Projecto TEIP, é um projecto com valores unânimes, cujo intuito visa as mesmas características.

A reforma em curso move-se segundo prioridades que anseiam resposta e que constroem o modelo de escola, já contemplado nas leis vigentes e naturais dos pais. Manuel Delgado, (2007: 59).

| Uma escola reformada: | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participativa. • Pluralista. • Compensadora. • Libertadora. • Autónoma • Não discriminatória. • Atenta á diversidade. • Empenhada com os valores do seu tempo. • Aberta á comunidade e ao meio. | <ul style="list-style-type: none"> • Liderança efectiva • De qualidade • Comunidade de desenvolvimento profissional, curricular. • Investigadora de suas práticas. • Controladora de seus processos e produtos. • Orientadora. • Flexível nas suas estruturas. |

Tabela 16 : Perfil Básico da escola segundo Lorenzo Delgado (2007:59)

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”

”Muda-se o ser, muda-se a confiança”

”Todo o mundo é composto de mudança”

”Tomando sempre novas qualidades”

Camões in “Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades”

II PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

DESENHO METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Depois de todo o enquadramento teórico, onde foi apresentada a informação considerada relevante para a presente investigação, sobretudo como fundamento da estruturação do modelo de escola inclusiva, adoptado como referência, apresenta-se todos os pressupostos utilizados nesta investigação, assim como a metodologia adoptada, cuja finalidade consiste sumariamente em:

1. Justificação da investigação
2. Delimitar e definir o problema da investigação
3. Objectivos do trabalho (gerais e específicos)
4. Caracterizar a metodologia de investigação
 - 4.1. Variáveis da Investigação
 - 4.2. Descrição da Amostra
 - 4.3. Instrumentos de investigação
 - 4.3.1 O Questionário
 - 4.3.2. Descrição do Questionário
 - 4.4. Validação do Questionário
 - 4.5. A Entrevista
 - 4.5.1. Descrição da Entrevista

1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ao iniciar esta investigação, pretendemos encontrar alguma orientação para fornecer resposta a questões universais, que afrontam, todos os profissionais da educação. Questões estas, que por vezes nos fazem mergulhar num abismo ou desânimo profissional com urgência de resposta ou orientação. Face a realidades tão díspares, torna-se importante a questão da utilidade de todo o nosso esforço e o que será possível fazer para que o nosso trabalho seja útil e de total pertinência na construção do saber, na construção de uma esperança educacional próspera e eficaz de todos e para todos.

2. DELIMITAR E DEFINIR O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O facto de na prática docente, observamos e sentirmos muitas vezes situações de desânimo e ainda querer “dar” mais do que realmente está ao nosso alcance, leva-nos a questões pertinentes, que para além de respostas que anseiam acções, pretendem mudanças e inovação.

Seguindo a sugestão de Sampieri, Collado e Lucio (1996), na qual defendem que a formulação do problema deve assentar na indução de determinadas questões, as quais funcionarão como perguntas de partida para a investigação. Os mesmos autores, numa lógica de raciocínio sequencial àquelas ideias, apontam então que os resultados da dita investigação deverão consubstanciar, tanto quanto possível, a resposta às referidas perguntas, as quais, como se evidenciou, traduzem as dúvidas sentidas pela comunidade educativa da escola envolvida neste trabalho de investigação. Sendo a consulta bibliográfica e os seus resultados a matéria nuclear a ter em conta para a configuração das respostas a tais perguntas.

Todos os profissionais da educação ao longo do seu percurso são condicionados por estas questões, todos são envolvidos numa profissão em que o âmbito pessoal e profissional caminham lado a lado, são envolvidos nas diversas situações em múltiplos contextos pedagógicos. Muitas vezes verifica-se a existência de muitas diligências e feitos dignos de consideração, contudo todos esses esforços sendo desenvolvidos individualmente não conseguem o envolvimento pedagógico pretendido em contexto escolar. Partindo do princípio de que a “união faz a força”, em educação só se constrói o

saber tendo a participação de todos os seus agentes. A escola só funciona se o seu “puzzle” for construído de uma forma construtiva, uniforme e colectivamente.

Todas as grandes teorias de desenvolvimento pedagógico, só se tornam realmente válidas e eficazes, se em contexto prático se tornarem indispensáveis adaptáveis e se servirem de articulação ao acesso de algo prático. ” *As informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração*” (Cury, 2007: 75). Como nos afirma o autor não basta o belo conhecimento teórico, pois este passa ao longo do tempo, mas a experiência desbrava caminhos, leva ao enfrentar de desafios, estimula e inspira a inteligência.

O ensino, para além de uma profissão, uma filosofia de vida, é um gosto e um desafio pessoal, para quem gosta de ensinar. Desafio este, que nos incentiva a tornar real e de certa forma perceptível uma forma de “luta” pela melhora do ensino, pela melhora de todo o desempenho da instituição fulcral no crescimento e evolução de todos os seus discentes, sem discriminação e de uma forma igualitária. Nesta perspectiva, este projecto de investigação, representa mais um meio do que propriamente um fim, pois pretende clarificar, porque existem incentivos novos no ensino, que pretendem? Quem intervém? Qual o papel dos professores, da família, da comunidade, dos coordenadores e da própria escola? O que se faz? O que se consegue? Partindo de toda a realidade escolar, de todas as inovações e mudanças contínuas e segundo Fernández Sierra (1999), a realidade educativa, os professores, os alunos, a escola (instituição) em qualquer das suas dimensões, está em contínua dinâmica de mudança, em contínua transformação, aberta de forma permanente a múltiplas influências e interações. Neste sentido toda a investigação deve surgir com o intuito de modificar, renovar a realidade educativa, e portanto toda a investigação tem de estar totalmente imersa na realidade de todo o ensino regular.

O facto de nos questionar e nos suscitar, muito interesse todo o tipo de incentivos e inovações ao nível de ensino levou-nos à análise do projecto em curso na grande maioria da escola Portuguesa, e que por sua vez se encontra numa acentuada evolução por todo o país, como é o caso do projecto TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Esta análise constará de uma abordagem à escola actual, à escola Inclusiva, onde todos são incluídos numa escola de qualidade de todos e para todos. Por toda a minha proximidade ao ensino, e por toda a pertinência do tema, o objecto desta investigação serão duas escolas TEIP – uma situada no Concelho de Guimarães, Distrito de Braga, Portugal, outra no Concelho de Felgueiras, Distrito do Porto, Portugal. Nesta escolha o facto de se tratar de duas escolas, de uma certa forma pioneiras e aderentes deste projecto, teve bastante relevo na escolha, pois é uma escola cujo historial permite uma investigação mais abrangente e mais profunda. Sendo uma escola, onde será possível desbravar caminhos, encontrar directrizes e aprofundar características, que permitem uma caracterização do teor do projecto em questão, pois trata-se de um bom exemplo de ensino inclusivo, pois a escola de Guimarães localiza-se numa zona rural, com problemas em especial de pobreza, diferenças económicas e sociais muito acentuadas, desemprego, abandono escolar, enquanto a escola de Felgueiras que se situa na cidade, Zona Urbana, apresenta situações de risco, com diferentes culturas e com situações económicas muito diferentes entre as crianças, tendo sempre em conta que “ a finalidade da educação e a origem da sua existência é a melhora da prática que se realiza nos centros” (Santos Guerra, 1994).

A aproximação progressiva feita à escola, fornecerá indicadores de acentuada importância quanto ao caminho a seguir. Desta forma será possível perceber, por exemplo, o sentido dos caminhos que a comunidade escolar deseja trilhar. Caminhos esses, que assentam numa crença firme nos valores e ideias subjacentes à inclusão e que têm gerado a vontade de disponibilizar a resposta do estabelecimento de ensino a toda e qualquer criança da sua zona de influência, independentemente das suas capacidades ou limitações, nomeadamente, às crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido o nosso problema de investigação pode ser resumido nas seguintes questões:

- O modelo implementado na adesão ao Projecto TEIP- Territórios Educativos de intervenção Prioritária formaliza, assume e adopta a inclusão?
- Como se constrói e processa a participação dos alunos numa escola inclusiva?

- Como é, em rigor e profundidade, uma comunidade escolar inclusiva?
- O que, é que a escola pode fazer para orientar, motivar e ensinar a quem não tem gosto para aprender?

3. OBJECTIVOS DO TRABALHO GERAIS E ESPECÍFICOS

Todo o conhecimento directo e progressivo da realidade organizacional e pedagógica da escola envolvida, incluindo-se as expectativas e os anseios da respectiva equipa de profissionais, favorecerá todas as explicações, quer da área temática da investigação (educação/escola inclusiva), quer do problema de partida. Nesta perspectiva os eixos da referida situação problemática andarão em torno da necessidade de concretização dos seguintes aspectos:

- a) Análise do modelo holístico de escola inclusiva ajustada à cultura e práticas escolares;
- b) Identificação precisa do ponto de situação da organização e do funcionamento pedagógico da escola, num trajecto conducente ao referido modelo de escola inclusiva;

Seguindo as orientações defendidas por Sampieri, Collado e Lucio (1996), estes investigadores referem que deverá existir uma nítida e lógica congruência entre as perguntas inerentes ao problema e os objectivos propostos para a consequente investigação. Acrescentando os mesmos autores, “ que uns e outros devem ir na mesma direcção e que, finalmente - como, de resto, já anteriormente se referiu - as perguntas devem orientar o trabalho de investigação propriamente dito, de modo a que este venha a produzir respostas satisfatórias àquelas. Ainda tendo em consideração a opinião de Sampieri, Collado e Lucio, todas as perguntas de partida, objectivos e respostas a encontrar, serão organizadas entre si e de forma sistematizada e lógica como se apresenta no quadro seguinte:

| Perguntas (Questões) | Objectivos (Gerais) | Respostas pretendidas |
|--|---|--|
| Como se constrói e processa a participação dos alunos numa escola inclusiva? | Identificar linhas e lógicas de acção que conduzem a dinâmicas de articulação. | Configuração conceptual de um modelo de escola inclusiva (recurso à bibliografia de incidência) |
| O que, é que a escola pode fazer para orientar, motivar e ensinar a quem não tem gosto para aprender? | Identificar factores cruciais num plano de intervenção, susceptível de concretizar a aproximação da situação de partida à situação de chegada (modelo proposto) | Sistematização das acções a desenvolver com base nas diferenças existentes entre a cultura organizacional e pedagógica da escola e os níveis prescritos no modelo proposto |
| Como é, em rigor e profundidade, uma comunidade escolar inclusiva? | Identificar o ponto de situação da comunidade escolar, no que concerne à cultura organizacional e práticas pedagógicas inclusivas. | Caracterização do ponto de situação da cultura organizacional de escola, face ao modelo configurado (mediante a recolha local de informação relevante) |
| O modelo implementado na aderência ao Projecto TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária formaliza, assume e adopta a inclusão? | Definir o modelo adoptado de escola inclusiva para enquadramento e desenvolvimento da situação | Análise e reflexão ao nível contextual e ao nível de evolução sistemática. |

Tabela 17 : Relação de Congruência entre as perguntas, objectivos e Respostas do Projecto de investigação

O desenvolvimento prático do projecto de investigação – bem como da sua regulação dinâmica, torna-se conveniente desenvolver a elaboração de objectivos menos

abrangentes. Assim a partir do desdobramento lógico dos objectivos gerais, antes mencionados, foram, por sua vez, formulados os seguintes **objectivos específicos**:

- Identificar as práticas de maior importância, já atingidas pela comunidade escolar;
- Conhecer as alterações introduzidas na organização e funcionamento da escola com a integração do projecto TEIP (Orientação Educativa);
- Divulgar as acções de maior relevo adoptadas pela escola TEIP.
- Desenvolver, numa primeira fase, os procedimentos necessários à implementação das mudanças consideradas localmente prioritárias;
- Identificar acções cruciais por parte de todos os intervenientes do Projecto em Estudo no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente comunidade educativa e sociedade;
- Identificar actividades propostas, promotoras de uma maior colaboração, interesse e gosto pela escola.
- Classificar a escola em todas as suas vertentes de acção, face à adesão ao TEIP.

Estes serão os objectivos contemplados no presente trabalho de investigação, estando de momento parcialmente abordados somente alguns referentes ao marco teórico, ficando os restantes para uma fase posterior do trabalho.

Nesta fase posterior do trabalho, será desenvolvida toda a prática do projecto, orientado na direcção de atingir a meta:

- Levar à prática, junto – e com – a comunidade escolar, o restante plano de intervenção delineado, a fim de aproximar a situação real do modelo de escola inclusiva adoptado.

Os objectivos delineados traçam o caminho a percorrer, contudo a ordem de sequência ficam dependentes das especificidades e das circunscritas inerentes, emergentes e decorrentes do próprio desenvolvimento do trabalho. Ponderando-se todos os dados em presença importa, pois, assumir uma linha de abertura e de flexibilidade ao longo do desenvolvimento do trabalho, respeitando o *design* do projecto, permitindo a adopção da flexibilidade defendida por Tuckman (2002: 510). Só assim seria possível

diminuir as possibilidades de a investigação “ficar encerrada em *designs* rígidos que eliminam o seu carácter de resposta” (*Ibidem*).

4. CARACTERIZAR A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que concerne à metodologia Científica presente nos trabalhos de investigação, como nos refere Cáceres (1996) – o recurso à metodologia científica pressupõe, paralelamente, a aquisição de conhecimento. Estando presente a preocupação de aprofundar e de alargar os saberes pessoais, quer no âmbito educacional em geral, quer muito particularmente no da concepção e operacionalização da educação inclusiva, seguindo a opinião de Judith Bell (1997: 13) que preconiza, que para levar à prática um projecto de investigação:

Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos.

Estando consciente e em conformidade com os princípios orientadores citados “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Judith Bell, 1997: 20).

Tendo em conta a natureza do contexto da investigação, bem como os objectivos, o presente trabalho terá uma abordagem transversal, uma vez que serão obtidos dados quantitativos a partir dos dados obtidos através de SPSS, dados qualitativos obtidos após a análise de todos os dados teóricos naturais de carácter interpretativo do contexto escolar.

A opção do método descritivo e eclético, (mista), na qual são integrados instrumentos de natureza quantitativos e qualitativos, nomeadamente questionários, entrevistas e análise documental. A escolha desta metodologia, deveu-se ao facto desta metodologia assentar em fundamentos humanistas, sob os quais se procura um

envolvimento dialógico com a realidade a investigar, com o fim de melhor a conhecer, como vinha a acontecer no caso vertente. Realidade que é, ela própria, fruto da interacção humana e, por conseguinte, inscrevendo-se no pressuposto idealista de que o mundo não é dado, mas sim criado pelas pessoas que nele vivem (Cook e Reichardt, 1986). Esta investigação visa a compreensão da realidade em causa, através da descoberta e da interpretação dos seus significados, sendo estes, objecto de construção e de reconstrução por parte das pessoas envolvidas, com base em experiências e acções em contexto particulares (Ibañez, 1994). Portanto, “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 1997: 20).

Wilson (1977) explica por sua vez que este tipo de investigação também designada como Etnografia, fundamentando-a nos seguintes pressupostos essenciais:

- Os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integrados no terreno.
- Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.

A aplicação da metodologia qualitativa ou etnografia ao campo de avaliação naturalista. Guba e Lincoln, (1981). Neste processo metodológico, o investigador visita o local ou situação de campo para observar – talvez como observador participante – os fenómenos ocorridos nessa situação. Entrevista também as pessoas na situação e à volta dela. O investigador tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes.

Segundo León e Montero (1995: 22) o projecto de investigação tem que ter subjacente o maior nível de compromisso possível, nos cânones do rigor científico, que definem como: «conjunto de passos que utiliza a Ciência para a ampliação dos seus conhecimentos». Para tal, serão tidos em conta as referências de Ander - Egg (1987), que postula, que um determinado método se enquadre no domínio científico terá de ser respeitada a observância dos seguintes requisitos:

- Ser factual, no sentido em que os factos são a sua fonte de informação e de resposta;
 - Transcender os factos: se bem que o método científico porta do conhecimento dos factos particulares, não se detém neles, transcende-os através de um salto do nível observacional para o nível teórico;
 - Respeitar certas regras metodológicas, devidamente formalizadas (operações e procedimentos estabelecidos previamente) sem deixar de lado a imaginação e a intuição;
 - Recorrer à verificação empírica para formular respostas aos problemas formulados e para apoiar as suas próprias afirmações;
 - Confrontar, permanentemente, os procedimentos metodológicos com os processos de verificação empírica, assegurando-se, desta forma, a autocorreção do método, bem como a sua progressão. Assim, as conclusões estarão em conformidade com novos dados, não sendo, nem uns, nem outros finais;
 - Divulgar e generalizar as suas formulações: o facto em particular interessa enquanto se é membro de uma classe;
 - Ser objectivo enquanto se procura alcançar a verdade factual, independentemente dos valores e crenças na ciência.

O projecto em causa, posiciona-se numa linha de “ melhorar as práticas educativas de uma comunidade escolar concreta “, o que consubstancia de alguma maneira, uma porção do mundo, a qual, embora minúscula, é tão importante para os seu protagonista como qualquer outra.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) os requisitos essenciais a levar em conta neste tipo de investigação são:

- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, o desenvolvimento do trabalho em causa subordinou-se fundamentalmente, aos princípios da análise e da compreensão de uma determinada realidade social, com o fim de, a mesma, ser posteriormente transformada de modo intencional, pelos seus próprios protagonistas. Sob este ponto de vista o modo de investigação aproxima-se da tipologia metodológica do estudo de caso, entendido como um trabalho de descrição minuciosa sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo”, como referem Bogdan e Biklen (1994: 90).

Embora existam em abundancia estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, existem com toda a legitimidade estudo de caso, que combinam métodos quantitativos e qualitativos, (Coutinho e Chaves 2002: 225).

Segundo Brewer & Hunter (cit. Punch, 1998:152) existem seis categorias de “caso” possíveis de serem estudados na investigação em Ciências Sociais e Humana: indivíduos; atributos dos indivíduos; acções e interacções; actos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda colectividades. O estudo de caso, permite um estudo em profundidade, em pormenor, que num determinado contexto natural e específico, se usa a metodologia apropriada. Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, (1996)

“O estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objecto social em estudo” (Goode & Hatt, 1952, cit. Punch, 1998:150).

Tendo em conta a natureza desta investigação e sabendo que” a maior parte dos métodos de investigação educativa são descritivos, pois expressam “ o que è” (Best, citado por Cohen e Manion, 1990).

Fox (1981: 478) coloca o uso da aproximação descritiva quando convergem duas condições:

- Que falte informação acerca do problema de importância educativa
- Que as situações que podem originar essa informação existam e sejam acessíveis para o investigador. Neste sentido, a maioria dos métodos de

investigação educativa são descritivos enquanto tratam de descobrir e interpretar um fenómeno determinado no âmbito educativo.

Os passos a seguir na investigação descritiva são (*Ibidem*: 478):

1. Formulação do problema de investigação, depois comprovar sua adequação para o estudar.
2. Selecção do assunto de investigação, em cujo processo da dimensão básica é a de descrever o problema.
3. Determinação dos objectivos da investigação, e sua posterior tradução em critérios.
4. Concretização do instrumento, recorrendo a dados: o questionário.
5. Disponibilidade de uma amostra representativa: selecção da amostra
6. Recolha e análise de dados.

“o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994:13).

“é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”. (Yin, 1994:9).

São propostas cinco características chave, que definem a abordagem metodológica do estudo do caso, definindo o estudo de caso como uma investigação empírica, que se baseia em fontes e dados múltiplos e variados (Yin, citado por Coutinho e Bravo:225).

- O caso é “um sistema limitado” – Possui fronteiras, em termos de tempo, eventos ou processos, que nem sempre são precisas ou claras. (Creswell, cit. Coutinho e Chaves, 2002: 224).
- É um caso sobre “algo”, que há identificar para conferir foco e direcção à investigação.

- Tem que existir sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso “ Mertens,(1998); a palavra holística é muitas vezes usada nesse sentido.
- Estudo de caso decorre em ambiente natural.
- Permite que o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, e outros documentos. (*Ibidem*).

Yin (1984:23), define estudo de caso como uma pesquisa empírica que se propõe a investigação de um fenómeno contemporâneo no seu contexto natural, em situação em que as fronteiras entre o contexto e o fenómeno não são claramente evidentes, utilizando multiplas fontes de evidência.

4.1. VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO

Variáveis são qualquer características, que variam numa situação experimental. Carmo & Ferreira (2008:258). Segundo Almeida e Pinto (1995) uma “ variável é um conceito operacional e classificatório que, através da participação de um conjunto teoricamente relevante, assume vários valores” (*Ibidem*).

Neste sentido Bisquerra (2004: 134), as variáveis são uma característica que varia segundo o sujeito, podendo ser medida ou observada e ainda podem adoptar diferentes valores. Podem ser independentes e dependentes.

Variável independente, actua tanto a nível da pessoa como do seu meio, para afectar o seu comportamento, é uma variável de estímulo ou input. Corresponde ao factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, a fim de determinar a sua relação com um fenómeno observado. A variável independente é a causa pressuposta de uma modificação do resultado, podendo ser medido e manipulado. (Tuckmam 2002:121- 122).

A variável dependente é uma variável de resposta ou Output. É o factor que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente, ou seja o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou

faz variar a variável independente. É dependente porque o seu valor depende do valor da variável independente. Representa a consequência de uma mudança na variável independente, é sempre medida e nunca manipulada. (ibidem: 122).

O nosso estudo terá em atenção a relação entre variáveis independentes e dependentes. As variáveis independentes serão alvo de análise, recorrendo ao programa de SPSS, a fim de obter a resposta pretendida para a pergunta de partida da nossa investigação, pois tal como afirma Sousa (2005), uma variável é aquela que se procura como resposta para uma pergunta

4.2. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A definição da amostra, sobre a qual vai incidir todo o estudo é crucial em qualquer investigação. Segundo Quivy (2008:159) as informações úteis, muitas vezes só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto. Tal como apresenta em exemplo:

“Para conhecer o modo de funcionamento de uma empresa será necessário, na maior parte das vezes, interrogar os que dela fazem parte, ainda que o objecto de estudo seja constituído pela própria empresa, e não pelo seu pessoal.” (Ibidem)

Tal como o exemplo apresentado o nosso estudo é aplicado a uma população que é parte integrante das instituições em estudo (duas escolas com projecto TEIP). Segundo Quivy (2008:160), depois de circunscrito o campo de análise, apresentam-se três possibilidades ao investigador:

1ª Possibilidade. Estudar a totalidade da população- uma investigação em sentido lato, análise de fenómenos macro sociais (exemplo: taxas de suicídio).

2ª Possibilidade. Estudar uma amostra representativa da população – Quando estão reunidas duas condições: quando a população é muito volumosa e é preciso recolher muitos dados para cada individuo ou unidade; ou quando sobre os aspectos que interessam ao investigador, é importante recolher uma imagem globalmente conforme a que seria obtido se interrogasse o conjunto da população, problema de representatividade.

3ª Possibilidade. Estudar componentes não estritamente representativos, mas características da população. Esta é a fórmula mais frequente pois, quando por exemplo um investigador deseja analisar o impacto do modo de gestão do pessoal das empresas sobre os seus resultados de trabalho, contentando-se em estudar em profundidade o funcionamento de um pequeno número de empresas muito características dos principais modos de gestão do pessoal.

Seguindo a indicação de Colas e Bondia, citado por Tavares (2009: 236), a amostra é um subconjunto de sujeitos pertencentes a uma determinada população. No nosso estudo com aplicação de questionários e entrevistas, temos uma amostra com 160 indivíduos, sendo 40 professores, 92 Alunos, 22 Encarregados de Educação, 2 Coordenadores do projecto TEIP, 2 Psicólogos e 2 Directores de Agrupamento de Escolas.

| | | | | | |
|----------------|----------------------|--|---|--|--------------|
| AMOSTRA | Questionários | PROFESSORES 60 Distribuídos 40 Aceitantes | ALUNOS 92 Distribuídos 92 Aceitantes | ENC.DE EDUCAÇÃO 30 Distribuídos 22 Aceitantes | Total 154 |
| | Entrevistas | DIRECTORES DOIS | COORD.DOS TEIP DOIS | PSICÓLOGOS DOIS | 6 |

Tabela 18 : Síntese da Amostra aplicada a professores, alunos e Pais ou Encarregados de Educação.

4.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo de caso, com metodologia descritiva, os instrumentos seleccionados como método de trabalho são a ocorrência de questionários, para obter a informação pretendida, a aplicação de entrevistas aos principais intervenientes do projecto em estudo “Projecto TEIP” e ainda análise documental, fazendo assim uma triangulação dos instrumentos utilizados e todos os dados serão alvo de análise à posteriori. Serão

combinados métodos quantitativos e qualitativos, para que seja possível uma melhor compreensão do “caso” específico.

Seguindo as orientações de Torres Gonzalez, Bernal, Velazquez e por Torres del Moral (2005: 397), apresentam a classificação dos tipos de investigação científica:

| TIPOS DE INVESTIGAÇÃO | |
|--|--|
| CRITÉRIO | CLASSIFICAÇÃO |
| Generalização de resultados | Investiga fundamental Investigação activa |
| Realidade da investigação (finalidade) | Investigação básica (pura) Investigação aplicada |
| Perspectiva temporal | Investigação histórica (passado) Investigação descritiva (presente) Investigação experimental (futuro) |

Tabela 19 : Tipos de investigação segundo Torres del Moral

Seguindo a classificação e quadro apresentado, podemos considerar a nossa investigação como:

| CRITÉRIO | CLASSIFICAÇÃO |
|-----------------------------|------------------------------------|
| Generalização de resultados | Investigação activa |
| Realidade da investigação | Investigação aplicada |
| Perspectiva temporal | Investigação descritiva (presente) |

Tabela 20 : Classificação da Investigação actualmente em estudo

Tal como nos assinalam Cohen e Manion (1987), a maior parte dos métodos de investigação são descritivos, pois está implícito “o que é”. Utilizamos o método quantitativo para recolher factos e estudar a relação entre eles, e qualitativo para

caracterizar a população, descrever o contexto, interpretação etnográfica e crítico-construtiva, ou seja compreender as percepções individuais e globais dos indivíduos em estudo. No nosso estudo para além de utilizarmos o recurso ao questionário, a fim de obter dados quantitativos, o recurso à entrevista, como obtenção de uma análise qualitativa, ainda será efectuado uma análise documental, a qual permite validar evidências e acrescentar informações. É utilizado a triangulação de dados. Denzin, citado por Duarte (2009: 12)⁵³, propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas, exploração de diferentes temporais), espaços, locais diferentes, tomando assim a forma de investigação comparativa e com indivíduos diferentes. E ainda a triangulação de métodos, na qual são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. O mesmo autor distingue dois subtipos: a triangulação intra-métodos envolve o mesmo método em diferentes ocasiões e a triangulação intemétodos que seguem diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo. Neste sentido o mesmo autor argumentou que uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos podia ser consideravelmente mais válida do que uma hipótese testada unicamente com o uso de um único método. (Ibidem).

Patton, citado por Carmo e Ferreira (2008: 201), afirma que uma forma de tornar o plano de investigação mais “sólida” é a utilização da triangulação, combinando metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas, utilizando a combinação de estudos qualitativos e quantitativos. Os mesmos autores citam Denzin, que identifica quatro tipos de triangulação: Triangulação de dados, onde são usados diferentes fontes num mesmo estudo; Triangulação de investigadores, onde são usados vários investigadores ou avaliadores; Triangulação de teorias, onde são usadas várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados e Triangulação metodológica, onde são usados diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa (Ibidem: 202).

⁵³ http://www.cies.iscte.pt/destaque\1_s/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

4.3.1. O QUESTIONÁRIO

O questionário é a técnica mais utilizada na investigação educativa, (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen e Manion, 1990), (Colas e Buendía, 2001), permite obter de uma forma sistemática e ordenada, informação sobre as variáveis que intervêm na investigação.

Para este estudo será elaborado um inquérito dirigido a toda a comunidade escolar envolvida no projecto TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritários, nomeadamente: Professores e outros intervenientes directos no processo de ensino aprendizagem (psicólogos, coordenadores, mediadores de conflitos e directores de turma, alunos e encarregados de educação (representantes da associação de pais).

No estudo apresentado o instrumento usado em forma de Questionário, visa obter de maneira sistemática e ordenada, informações provenientes da população em estudo, (Professores, Alunos e Encarregados de Educação), tendo em atenção as variáveis em estudo. Segundo este autor o questionário apresenta muitas vantagens pois tem rapidez na obtenção da informação estandardizada (questiona muitas pessoas de uma só vez), permite comparações e facilita a análise estatística das respostas, assim como confere a confidencialidade das respostas e anonimato das pessoas.

A finalidade da aplicação do questionário, pretende obter de forma ordenada e sistemática todas as informações referentes ao nosso estudo. Aplicamos o questionário nas escolas em estudo: Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa no Concelho de Felgueiras, cujo Projecto de adesão ao TEIP, se intitula: “ Intervir na Escola para Intervir na Sociedade” e na Escola Básica do Vale de S. Torcato, no Concelho de Guimarães, com o Projecto de adesão ao TEIP: “Mais Vale S.Torcato” Os questionários, deste estudo são direccionados aos intervenientes directos do Projecto TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

4.3.2. DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Segundo Tuckman (2002:320), as questões a apresentar num questionário ou numa entrevista, devem reflectir o objectivo a que se propõe, ou seja, as hipóteses ou as questões de investigação. O mesmo autor diz que a primeira etapa, ao elaborar um questionário é especificar ou especificar a designação adequada das variáveis. Estas

variáveis constituem os conteúdos do que se pretende medir e orientam-nos assim por onde devemos começar.

Hill e Hill (2005) apresentam três tipos de questionários utilizados na investigação científica:

- Questionário só com perguntas abertas, que é vantajoso quando o investigador pretende fazer um estudo preliminar com o intuito de encontrar variáveis relevantes sobre o tema a investigar e quando o investigador pretende obter informações qualitativas.
- Questionários só com perguntas fechadas, útil e oportuno quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes e quer obter informações quantitativas sobre elas ou quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável.
- Questionários com perguntas abertas e fechadas, que pretende informações qualitativas para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis. Segundo o autor neste tipo de questionários deve ser evitado um grande número de perguntas abertas.

No nosso estudo são aplicados inquéritos a três alvos fundamentais para a investigação: Professores, Alunos e Encarregados de Educação. Estes são os verdadeiros alvos de estudo, pois são os principais protagonistas e testemunhos reais no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 191), o objectivo para a utilização de inquérito por questionário visa:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em

questão. Exemplos: o impacto de uma política familiar ou a introdução da microinformática no ensino.

- De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se põe um problema de representatividade.

Este método possibilita a quantificação de uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosa análise de correlação. Todos os dados recolhidos por um inquérito, por questionário, em que um grande número é codificado, não tem sentido em si mesmas. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permite comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis. Este tratamento sujeito a uma análise aprofundada, através do programa informático SPSS (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences), mostra os dados quantitativos e a fiabilidade do estudo (*Ibidem*).

Os questionários aplicados aos professores, foram submetidos a apreciação de 15 juízes “expertos”, já citados anteriormente e foram feitas algumas correcções, tais como: Redução do número de questões aplicadas, pois foi considerado muito extenso. As questões que suscitaram algumas dúvidas na sua interpretação foram eliminadas para que este seja claro e simples.

Para a elaboração deste questionário foi utilizado, como exemplo principal, o Questionário de Torres del Moral (2005), também, no sentido de encontrar enquadramento ao assunto em estudo, neste estudo de caso, foram analisadas questões pertinentes do questionário utilizado por Maria Justina Vieira (2009) e questionário utilizado por João Carlos Baptista (2010). O questionário utilizado pretendeu a análise de factores de Qualidade, adoptados pelo Projecto em Estudo TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), por este facto, as informações decorrentes dos questionários base, tiveram que sofrer muitas adaptações, pois tal, como o projecto em estudo, a complexidade do contexto, implica a especial atenção de alguns pontos essenciais, estratificados para esta aplicação.

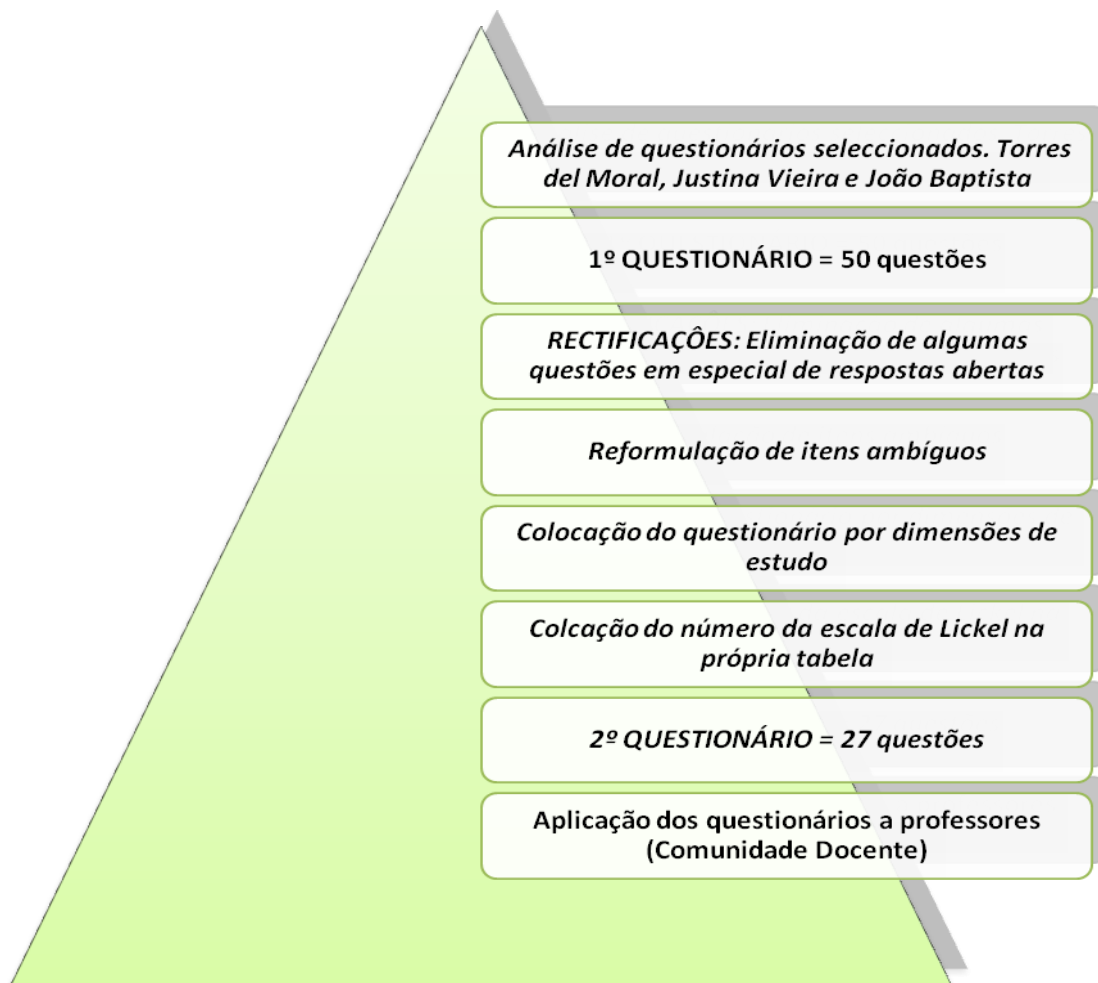


Figura 8 : Fases de elaboração do questionário

Determinação da fiabilidade estatística, valorizando as dimensões em estudo: Aspectos de identificação, aluno, escola e áreas mais importantes na formação integral do aluno, o professor do 2º e 3º CEB, Cargos na escola/Director de Turma e família e a Dimensão projecto TEIP- Territórios Educativos de Intervenção.

O questionário que utilizamos, é um questionário só com perguntas fechadas, tendo a seguinte estrutura: Todas as questões implícitas são apresentadas numa escala tipo Likert, também designada por escala de ordenação. Esta é um tipo de escala de respostas psicométricas, usadas em questionários ou em pesquisas de opinião na qual os inquiridos especificam as suas respostas com uma afirmação.

O questionário direccionado aos professores, participantes do projecto em estudo é composto por cinco partes, ficando um total de vinte e cinco questões: a primeira parte diz respeito a aspectos socioeconómicos dos inquiridos, respeitando a sua

confidencialidade. A segunda parte diz respeito à dimensão alunos, à acção da escola, direccionada para o aluno. A terceira parte diz respeito à atitude do professor, dimensão professor/escola. A quarta parte, é dedicada ao cargo de director de turma e a quinta parte diz respeito ao projecto em análise TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e que por sua vez corresponde à síntese da questão fundamental (TEIP).

| | |
|---|--------------------|
| I – PARTE – IDENTIFICAÇÃO SOCIOECONOMICA | 09 QUESTÕES |
| II – PARTE – DIMENSÃO ALUNOS | 04 QUESTÕES |
| III – PARTE – DIMENSÃO PROFESSOR | 01 QUESTÃO |
| IV – PARTE – DIRECTOR DE TURMA / FAMILIA | 05 QUESTÕES |
| V – PROJECTO TEIP-Territórios Educativos de Intervenção prioritária | 08 QUESTÕES |
| TOTAL DE QUESTÕES | 27 QUESTÕES |

Tabela 21 : Estrutura geral do questionário aplicado a professores nas escolas em estudo: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa e Escola Básica do Vale de S. Torcato.

Partindo dos pontos de referência essenciais, pretendidos no nosso estudo, foi elaborado o questionário, direccionado aos alunos, terminais de ciclo (6º e 9º ano de escolaridade)

O questionário aplicado aos alunos, está estruturado em três partes fundamentais: A primeira parte, diz respeito à análise socioeconómica do aluno inquirido. A segunda parte, diz respeito ao aluno, à escola e seu contexto e a terceira parte, direccionada para a Escola, Alunos e Encarregados de Educação, perfazendo um questionário com dezasseis questões chave. A opção de colocar um questionário somente com três partes, deveu-se ao facto de ter sido efectuado um questionário piloto e de se ter chegado à conclusão, que tratando-se de alunos numa fase etária entre os 10 anos e doze anos de idades, este deve ser o mais simples possível e de rapidez na sua execução, tal como Córdova (2004: 7) afirma, a função de uma sondagem de opinião ou questionário, devem-nos aproximar às realidades de objecto em estudo. Neste sentido o questionário aplicado aos Alunos, teve em conta a sua faixa etária (dos 10 aos 16 anos

de idade), foi elaborado de maneira em que a clareza e simplicidade de colocação de resposta fosse um meio para que os alunos não mostrassem resistência na colaboração deste trabalho, assim:

1º O questionário foi entregue em mão, foi explicado e essencialmente constou de questões que pretendem solidificar ou complementar os factores pretendidos (apurados) no questionário aplicado aos professores.

| | |
|---|--------------------|
| I PARTE – Análise Socioeconómica | 07 QUESTÕES |
| II PARTE – Dimensão Aluno/Escola e Contexto | 05 QUESTÕES |
| III PARTE – Dimensão Escola/Alunos e Encarregados de educação | 03 QUESTÕES |
| Total | 15 QUESTÕES |

Tabela 22 - Estrutura geral do Questionário aplicado a alunos nas Escolas com projecto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em Estudo)

De igual pertinência a este estudo, também foi elaborado o questionário a aplicar aos representantes de Pais e Encarregados de Educação, a fim de complementar todos os dados pretendidos. O questionário aplicado aos Pais ou Encarregados de Educação é constituído por quinze questões simples, possuindo a Primeira parte relacionada com a apresentação socioeconómica, a segunda parte relacionada com o aluno, a escola e professores. Também neste questionário, optou-se por uma apresentação de questões simples, de fácil entendimento e compreensão, facto levado em conta, após a aplicação do questionário piloto. Neste também se teve em conta a questão do meio sociocultural em que este é aplicado.

Tal como no caso dos questionários aplicados aos alunos, os questionários aplicados aos pais ou Encarregados de educação, pretenderam uma representatividade de uma população, assim procurou-se a colaboração dos representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Foram entregues em mão, foram explicados e foram preenchidos pelos Pais e Encarregados de Educação, que se disponibilizaram a participar neste trabalho. Também tal como já foi citado trata-se de um questionário

simples, claro e de facilidade de preenchimento, tendo-se em conta o meio, para o qual é dirigido (meio culturalmente desfavorecido). Contemplou somente as questões chave que tal como o questionário de alunos pretendem dar complementaridade e solidez às respostas pretendidas no questionário aplicado ao professores.

Estrutura geral do questionário aplicado:

| | |
|---------------------------------|--------------------|
| I PARTE- Análise Socioeconómico | 10 Questões |
| II PARTE –A Escola | 05 Questões |
| TOTAL | 15 Questões |

Tabela 23 - Estrutura geral do questionário aplicado a Encarregados de Educação

4.4. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Na realização desta etapa da nossa investigação, é fundamental recorrer ao questionário piloto. Segundo Bell (2004: 128), todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realiza-los, o que permite também eliminar questões que não conduzem a dados relevantes. Os objectivos e intuito de um exercício piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo a que os indivíduos no estudo real não encontrem dificuldades em responder, o que permite também fazer uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais. (*Ibidem*)

De acordo com a especificidade do estudo foram elaboradas as questões que o compõem, tendo como ponto de referência, questões aplicadas no questionário original de Torres del Moral (2005), entre outros já validado e citados, foram colocadas as questões de pertinência do nosso estudo e foram feitas as devidas alterações, propostas pelos juízes expertos.

Neste sentido, aplicamos questionários pilotos a juízes expertos, que após uma abordagem simples se prontificaram a participar e a contribuir para o bom andamento deste projecto. Aplicamos quinze questionários, destinados a professores a entidades

ilustres e activas na educação, nomeadamente professores no activo com larga experiência ao nível de docência e formação superior, detentores de grau de pós-graduação, mestrado e doutoramento. Esta aplicação pretende ajudar a elaboração final do questionário, que no primeiro momento tinha cinquenta questões e após esta aplicação ficou com apenas vinte e sete questões. Foram anotadas todas as sugestões de melhora e foram alvo de análise a todas as questões que suscitaram pequenas dúvidas. Foram eliminadas questões abertas, para assim facilitar à posteriori a análise estatística. Foram uniformizadas as escalas nas questões, para assim e segundo Sousa (2005:237), evitar dificuldades de cotação das respostas e dificultar a análise estatística e ainda foram uniformizadas todas as instruções para as questões apresentadas: **Colocar conforme a preferência: 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

Aplicamos também questionários piloto a Encarregados de Educação, utilizando para este efeito alguns representantes de pais e encarregados de educação, actualmente activos no processo de ensino aprendizagem. Foram também testados e validados os questionários destinados a alunos.

Toda esta aplicação segue a linha de investigação sugerida por Tuckman (2002. 334), que cita: “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste. Aplicando um teste piloto a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade referidas. Se uma série de itens pretende medir a mesma variável é desejável determinar se esses itens medem algo em comum, com base nas respostas, são calculadas as correlações entre a pontuação obtidas por cada pessoa, em cada item, e as pontuações obtidas por cada pessoa, no conjunto dos itens. Quanto maior for a correlação entre a cotação de um item e a pontuação total, maior será a relação entre o que o item pretende medir e o que se mede pela escala total.

4.4.1. TESTE DE VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Os questionários aplicados foram submetidos à validação, seguindo o modelo de Alpha de Cronbach, para se determinar a fiabilidade estatística. Neste teste foram valorizadas fundamentalmente as questões fundamentais no nosso estudo relacionadas com:

Aspectos Gerais, Escola/professores/Contexto, Director de Turma e Família e Projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

Os resultados apurados foram os seguintes:

Aplicado a Professores

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,800 | 25 |

Aplicados a Alunos

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,743 | 18 |

Aplicado a Encarregados de Educação

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,857 | 15 |

4.5. A ENTREVISTA

A utilização da entrevista neste estudo de caso é de uma importância crucial, na medida em que permite a aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana. Este processo permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. A entrevista é um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve no entanto permanecer sempre atento, de modo que as suas próprias intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível. Quivy (1992:192), a entrevista adquire muita importância no estudo de caso, pois é através desta que o investigador compreende a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que ela “ é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A entrevista é uma técnica que possui identidade própria, e é muitas vezes utilizada como complemento de outras técnicas. Pretende recolher informações de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjectivos da pessoa como crenças, as atitudes, as opiniões, os valores, em relação á situação que se está a estudar. (Bisquerra, 2004).

Distinguindo-se assim as diferentes modalidades de entrevista (*Ibidem*)

- Estruturadas
 - Semi-estruturadas
 - Não estruturadas
- } Quanto á sua estrutura e desenho
-
- Iniciais ou exploratórias
 - De desenvolvimento
 - E finais
- } Quanto ao momento de realização

A entrevista mais adequada ao nosso estudo é a entrevista semi-estruturada, partindo-se de um guião que à priori, fornece uma orientação para a informação relevante a obter. Trata-se de perguntas abertas, o que permite a obtenção de informações matizadas e mais ricas. Vai permitir um conhecimento holístico e compreensivo da realidade, obrigando também uma atenção por parte do entrevistador para que este estabeleça conexões entre respostas. Segundo Bisquerra (2004: 252) uma entrevista tem três momentos: o momento da preparação, o momento de realização e o momento de avaliação.

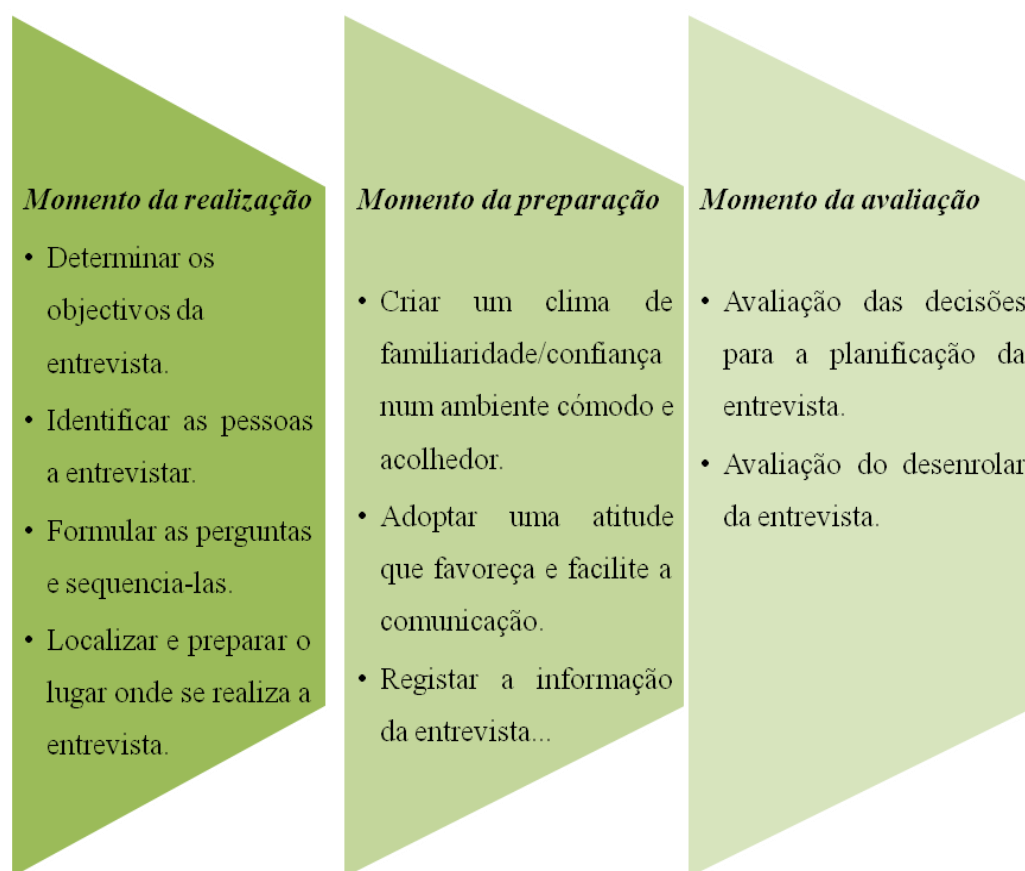


Figura 9 : Momentos da entrevista segundo Bisquerra (2004)

Seguindo a orientação fornecida por este autor no momento pertencente ao momento da realização foram determinados os objectivos da entrevista, que de acordo com os objectivos do nosso estudo, completam e tornam mais compreensiva a realidade, complementando toda a informação fornecida pelo questionário aplicado.

No momento da preparação da entrevista, é pertinente escolher uma questão inicial que coloca o entrevistado no tema da conversa e que ajuda de uma certa forma a

criar o ambiente adequado, pois tal como nos afirma Carmo e Ferreira (2008: 151), «*os especialistas em negociações afirmam que os primeiros momentos são cruciais por determinarem a criação de um clima de confiança ou de desconfiança difusa que se vai reflectir ao longo das negociações*».

Esta entrevista seguiu a orientação da regra da reciprocidade, citada pelos autores. Carmo e Ferreira (2008: 142), orientada segundo três vertentes: apresentação do investigador, apresentação do problema da pesquisa, e a explicação do papel pedido ao entrevistador. Seguindo esta regra o entrevistador fornece ao entrevistado dados que lhe permitem entender a sua importância como fornecedor de informação e por conseguinte, a sua utilidade para a investigação em curso. Este tipo de entendimento permite que o entrevistado colabore (co-labore = trabalhar com), permitindo uma partilha voluntária de informações. A grande vantagem da utilização da entrevista é a adaptabilidade, pois permite explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. Segundo Moser e Kalton, citado por Bell (2004:137) a entrevista é como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Por sua vez, Cohn (1976:82) a entrevista é como a pesca:

“Tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa”.

No nosso trabalho foram aplicadas seis entrevistas, sendo aplicadas, três em cada escola em estudo. Efectuamos entrevista aos Directores de cada escola Agrupamento de escolas (Escola Básica do Vale de S. Torcato, Guimarães e Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa, Felgueiras), entrevistamos os Psicólogos dos Agrupamentos e entrevistamos os Coordenadores do Projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Esta escolha obedeceu a uma lógica de acção, uma vez que os entrevistados em questão são os principais intervenientes na acção e monitorização de todo o processo presente no projecto TEIP. De uma maneira geral são a “coluna” de toda a dinâmica e união inerentes à intervenção de toda a natureza do projecto em estudo. Citando Garcia (2004: 23-24), a entrevista é um instrumento que fundamentalmente se aplica a sujeitos que possuem informações amplas e detalhadas

sobre o objecto em estudo. É um instrumento útil para conseguir dados “testigos privilegiados”. No nosso estudo todas as entrevistas foram aplicadas, conforme o previsto. Todos os entrevistados são portadores de uma vasta experiência profissional e ainda ocupam cargos de grande relevância na monitorização do Projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), nas referidas escolas.

O registo de toda a informação, recorrente das entrevistas, foi feito através de um gravação autorizada e colocada estrategicamente em local pouco visível para não existir espaço, para qualquer constrangimento ou tensão. Em todo o processo tivemos toda a colaboração e atenção por parte dos entrevistados seleccionados.

Foi elaborado um guião de entrevista, que obedeceu aos objectivos pré-estabelecidos. Também foi respeitado o anonimato, sugerido por Ghiglione e Matalon, citado por Souza (2005), sendo colocada uma letra de identificação para cada entrevistado, (entrevista A e entrevistas B).

4.5.1. DESCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Seguindo o modelo apresentado por Bisquerra (2004), desenvolveu-se a entrevista, cujo objectivo central, faz parte integrante do nosso estudo e vai de encontro a todas as questões colocadas no questionário integrado na investigação. Depois de efectuado um pedido para efectuar as seis entrevistas nas escolas em estudo, foram pré estabelecidos os horários e o local, onde estas ocorreriam. Neste sentido foi elaborado o guião da entrevista a aplicar, que foi devidamente apresentado e explicado todo o seu teor, assim como os objectivos pretendidos neste estudo:

| OBJECTIVOS PRETENDIDOS NA APLICAÇÃO DA ENTREVISTA | | |
|--|---|--|
| 1ªDIMENSÃO A Escola | 2ªDIMENSÃO: Alunos | 3ªDIMENSÃO: Projecto-TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a metodologia utilizada pelas escolas TEIP .Detectar Medidas implementadas. • Descrever no geral o empenho dos docentes e as condições presentes na monitorização do projecto. • Obter dados sobre as medidas de maior relevo na escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as actividades mais apreciadas pelos discentes • Realçar se existe valorização do projecto na comunidade. • Descrever problemáticas que existe em contexto escolar. • Detectar parcerias ex: camarárias, ao nível social e outros apoios. • Assinalar as prioridades de acção nível de contexto escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as acções mais importantes no projecto. • Citar aspectos positivos e aspectos negativos. • Descrever o papel dos pais e encarregados de educação (envolvimento e participação...) • Citar opiniões sobre os Teip, (caracterização). |

Tabela 24 : Tabela representativa dos objectivos da entrevista

Tendo em atenção os objectivos apresentados, foi elaborado o respectivo guião, onde de uma forma clara, foram operacionalizadas as variáveis, com perguntas adequadas às metas que se pretendem atingir, (Carmo e Ferreira, 2008:150).

Guião da Entrevista aplicada nas escolas em estudo: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa – Felgueiras e Escola Básica do Vale de S. Torcato – Guimarães.

GUIÃO DA ENTREVISTA - DIMENSÃO ESCOLA

- 1- Exercia a função actual antes da adesão aos Teip? Cite por favor, qual, ou quais as mudanças mais notórias?
- 2- A Metodologia utilizada pelas escolas TEIP, cuja orientação fundamental é a discriminação positiva, em sua opinião atinge a equidade e igualdade pretendida? Porquê?
- 3- Ao nível de Orientação Educativa, considera que as medidas implementadas no projecto educativo estão a surtir efeito? Nomeadamente apoios, tutorias, formação, clubes, gabinetes de apoio ao aluno (mediação de conflitos) etc.? Justifique.
- 4- Das medidas citadas qual, ou quais as mais importantes na promoção do sucesso pretendido (tanto ao nível de inclusão como de resultados escolares)?
- 5- As dinâmicas sociais, profissionais e organizacionais do Agrupamento no geral melhoraram o desempenho docente? Porquê ou em que sentido? (empenho pessoal e profissional).
- 6- Tendo em atenção a diversidade considera que as condições existentes na monitorização do projecto são adequadas e suficientes?
- 7- Quais as medidas tomadas pelo Agrupamento de maior relevo, no combate ao abandono escolar, absentismo, insucesso e desmotivação? Exemplifique.

Tabela 25 : Primeira parte da Entrevista (Dimensão Escola)

GUIÃO DA ENTREVISTA - DIMENSÃO ALUNOS

- 1- No geral quais as actividades em curso mais apreciadas pelos discentes?
- 2- Acha que o projecto é valorizado pela comunidade, nomeadamente alunos, pais e outras entidades da sociedade?
- 3- Qual a origem das problemáticas mais acentuadas neste contexto? Ex. Familiar, aspecto económico.
- 4- Sente-se apoiado nesta função e nesta tarefa de participante activo de inclusão escolar? Existem parcerias? Quais as mais relevantes?
- 5- Face a toda a especificidade do contexto da escola, qual é a prioridade de acção?

Tabela 26 : Segunda parte da Entrevista (Dimensão Alunos)

GUIÃO DA ENTREVISTA - DIMENSÃO PROJECTO TEIP

- 1-Em todo o processo quem tem tido o papel mais importante na monitorização de todo o projecto?
- 2-Na sua opinião, quais os aspectos a desenvolver ou a melhorar, neste projecto? (Aspectos **negativos** e aspectos **positivos**)
- 3-Nota mais empenho, mais envolvimento e mais participação nas actividades escolares dos alunos, por parte dos pais e encarregados de Educação? Cite alguns exemplos.
- 4-Qual a sua opinião geral sobre os TEIP? Justifique a escolha
- 5-Qual a frase que escolheria para descrever o projecto TEIP:
 VALE A PENA VALORIZAR A DIFERENÇA
 SER PROFESSOR É SER ARTISTA TODOS OS DIAS
 MELHORAR PARA INTEGRAR E MOTIVAR PARA APRENDER
 SER DIFERENTE É SER ESPECIAL.
 A DIVERSIDADE ENRIQUECE O CONTEXTO ESCOLAR.
 Outra sugestão... Justifique a escolha.

Tabela 27 : Terceira parte da Entrevista (Dimensão Projecto TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária)

Após a identificação dos entrevistados, nomeadamente, idade, tempo de exercício da função docente, tempo de serviço em Território TEIP e ainda exercício do cargo actual, prossegue a entrevista, que é composta por dezassete questões, que por sua vez correspondem a metacategorias, categorias e subcategorias, assim a estas questões correspondem as seguintes Metacategorias.

Para o tratamento de dados qualitativos levou-se a cabo a análise e registo, elaborando-se um sistema de codificação e categorização, levando-se a cabo o seguinte esquema.

| 1ª METACATEGORIA | | Identificação |
|-------------------------|--|--|
| CATEGORIA | | Idade Tempo de exercício (Tempo de docência) Tempo de Exercício (Função actual em Território TEIP) |
| 2ª METACATEGORIA | | Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa) |
| CATEGORIA | | Medidas adoptadas de maior relevo. Desempenho profissional |
| SUBCATEGORIAS | | Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. Funcionalidade e identificação de vertentes acção. |
| 3ª METACATEGORIA | | Actividades de promoção de motivação e sucesso na inclusão escolar |
| CATEGORIA | | Actividades mais apreciadas pelos alunos. Valorização do projecto (comunidade educativa) |
| SUBCATEGORIAS | | Problemáticas do contexto. |

| | |
|-------------------------|---|
| | Prioridade de acção |
| 4ª METACATEGORIA | Avaliação do Projecto TEIP |
| CATEGORIA | <p>Relevância de funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP.</p> <p>Aspectos negativos e positivos do Projecto TEIP.</p> <p>Caracterização do projecto TEIP.</p> |
| SUBCATEGORIAS | Participação e envolvência por parte dos pais e encarregados de Educação. |

Tabela 28 : Apresentação do quadro de análise das Entrevistas (Metacategorias em estudo)

4.6. TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS

No prosseguimento da nossa investigação, segue-se o processo de análise e interpretação de dados recolhidos das seis entrevistas, aplicadas nas escolas em estudo, seguindo o esquema apresentado o qual descreve todo o procedimento do trabalho.

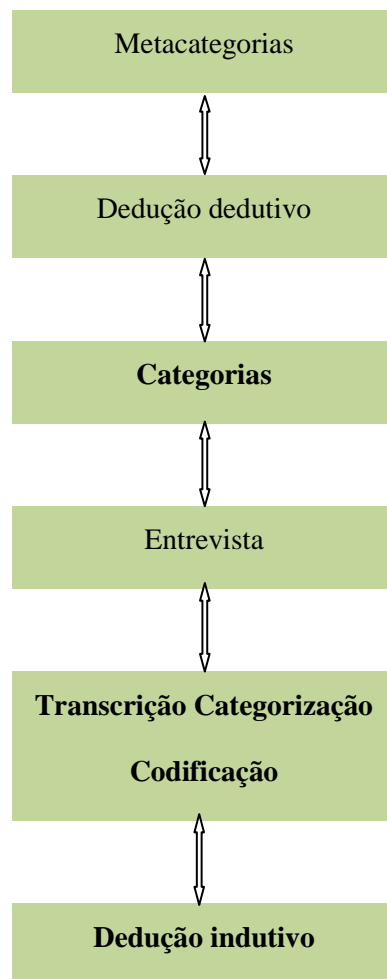


Figura 10 : Esquema de análise qualitativa das entrevistas, baseado em Lucena (2006: 230)

A entrevista aplicada, teve em conta todos os objectivos pretendidos, procedeu-se á elaboração de um esquema, a fim de delimitar e apresentar de forma clara a Metacategoria correspondente a cada parte da entrevista, que por sua vez foi dividida e subdividida por categorias e subcategorias. Estas encontram-se subdivididas conforme o objectivo pretendido. As metacategorias correspondem ao objectivo geral da entrevista, as categorias correspondem a uma primeira abordagem do objectivo em questão e a

subcategoria por sua vez corresponde a uma justificação do mesmo objectivo. Pretendendo assim uma dedução indutiva completa.

Neste estudo optou-se, tal como no questionário aplicado (dados quantitativos) de se proceder a uma divisão por dimensões, subdividindo a abrangência da escola, sendo uma dimensão correspondente á identificação dos entrevistados (dados de identificação), a segunda dimensão correspondente à escola, sua funcionalidade, intervenientes e metodologias. A terceira dimensão aborda o tema Alunos, Encarregados de Educação, Vertentes de Acção e Motivação Educacional. A quarta dimensão aborda o Projecto TEIP, alvo principal do nosso estudo.

FASES DA INVESTIGAÇÃO

Neste ponto fazemos referência às variadas fases do nosso trabalho.

1ª Fase. Fase Curricular do Curso ano de 2008/09. Fase de trabalho tutelada, na qual são desenvolvidos vários temas alusivos ao nosso estudo. Nesta fase dá-se início à metodologia do trabalho a desenvolver, assim como sua fundamentação teórica.

2ª Fase. Escolha do tema a desenvolver, sua apresentação esquemática e projecto do trabalho a desenvolver. Apresentação de todo o marco teórico a desenvolver na investigação, 2009/10.

3ª Fase. Culminou com a apresentação da Tesina e obtenção de Diploma DEA (Diploma de Estudos Avançados), (2010).

Escolha de alvo de estudo e amostra a trabalhar. Nesta fase inicia-se todo o trabalho de campo, nomeadamente pedidos de autorização às escolas escolhidas para a investigação. Preparação e estudo dos instrumentos de recolha de dados (Questionários e Entrevistas). Aplicação aos Juízes Expertos (peritos) dos questionários e recolha de sugestões a aplicar nos questionários.

4ª Fase. Validação do questionário, depois da sua aprovação e aplicação dos mesmos nas escolas alvo. Pedido de autorização aos respectivos Directores das escolas e Marcação de Entrevistas com os entrevistados (2010/11).

5ª Fase. Recolha de dados, análise e tratamento de dados. Conclusão da Investigação (2011).

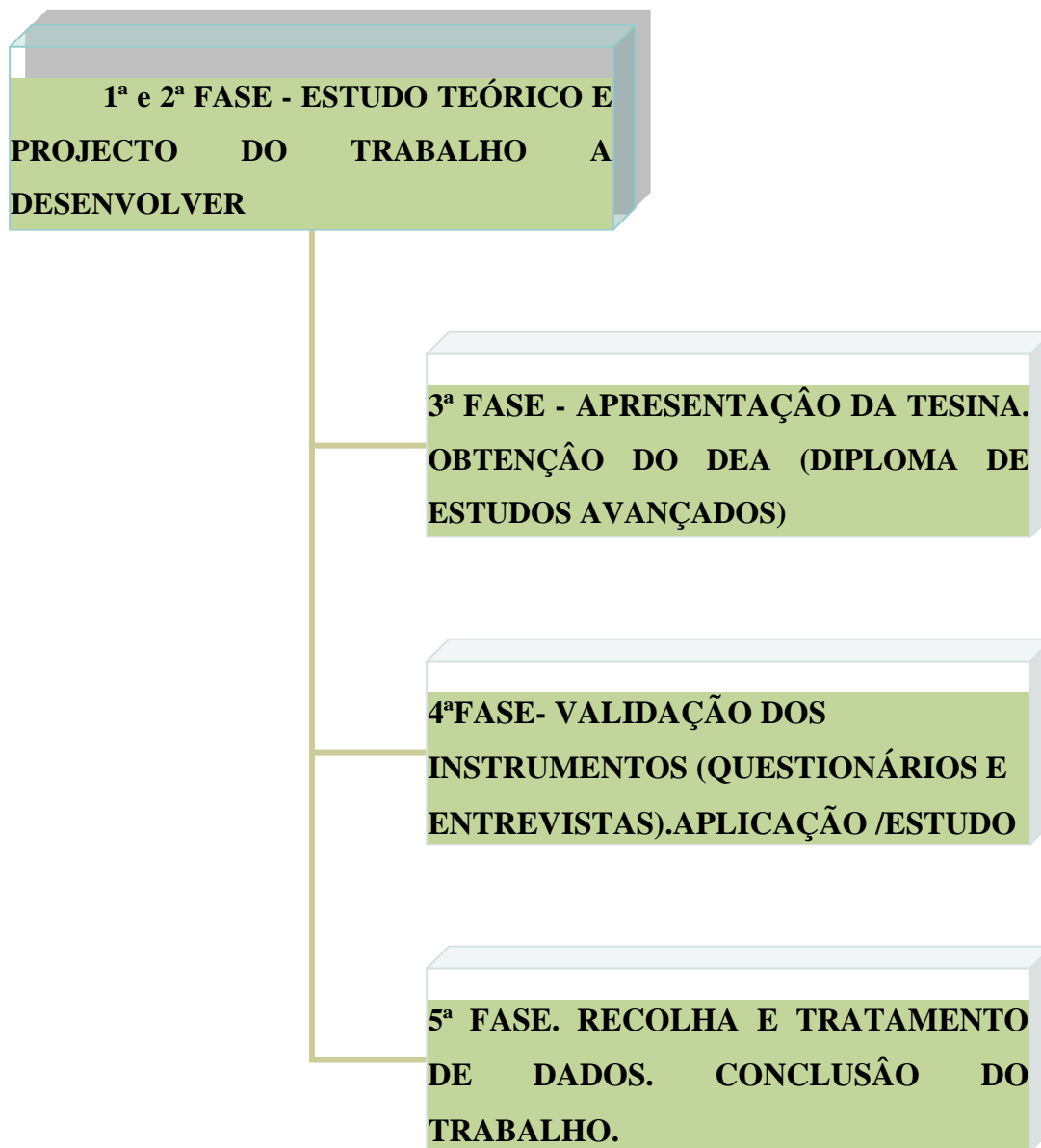


Figura 11 : Fases da investigação (cronograma)

CAPITULO 6

ANÁLISE DE DADOS

1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários aplicados perfazem uma amostra de 154 pessoas, sendo constituída por questionários aplicados a alunos, questionários aplicados a Pais ou Encarregados de Educação e a Professores (corpo docente da escola em estudo).

A amostra dos alunos é composta por 92 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos e corresponde a 2 turmas do 6º ano de escolaridade e 2 turmas do 9º ano de escolaridade (anos finais de ciclo). Sendo duas turmas do 6º ano de escolaridade e duas turmas do 9º ano de escolaridade de cada escola em estudo, nomeadamente: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa de Felgueiras, Destricto do Porto e Escola Básica do Vale de S. Torcato de Guimarães, destricto de Braga.

A amostra dos Pais ou Encarregados de Educação é constituída por 22 pessoas e a amostra dos professores (corpo docente) é aplicada a 40 professores em exercício nas escolas em estudo.

1.1. ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

| | | Cases | | | | | |
|----------|----------------------|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 1 | Idade | 91 | 98,9% | 1 | 1,1% | 92 | 100,0% |
| 2 | Ano escolar | 83 | 90,2% | 9 | 9,8% | 92 | 100,0% |
| 3 | Sexo | 92 | 100,0% | 0 | 0,0% | 92 | 100,0% |
| 4 | Nível socioeconómico | 85 | 92,4% | 7 | 7,6% | 92 | 100,0% |
| 5 | Residência | 90 | 97,8% | 2 | 2,2% | 92 | 100,0% |
| 6 | Resultados escolares | 91 | 98,9% | 1 | 1,1% | 92 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|----|--|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 7 | Repetições | 92 | 100,0% | 0 | 0,0% | 92 | 100,0% |
| 8 | Horário da turma | 92 | 100,0% | 0 | 0,0% | 92 | 100,0% |
| 9 | Apoios pedagógico acrescido | 74 | 80,4% | 18 | 19,6% | 92 | 100,0% |
| 10 | Apoio pedagógico | 75 | 81,5% | 17 | 18,5% | 92 | 100,0% |
| 11 | Tutoria | 67 | 72,8% | 25 | 27,2% | 92 | 100,0% |
| 12 | Aulas de substituição | 78 | 84,8% | 14 | 15,2% | 92 | 100,0% |
| 13 | Outra | 29 | 31,5% | 63 | 68,5% | 92 | 100,0% |
| 14 | Qual | 6 | 6,5% | 86 | 93,5% | 92 | 100,0% |
| 15 | C quem gostas mais de conversar: Professores | 71 | 77,2% | 21 | 22,8% | 92 | 100,0% |
| 16 | Psicólogo | 65 | 70,7% | 27 | 29,3% | 92 | 100,0% |
| 17 | Auxiliares | 64 | 69,6% | 28 | 30,4% | 92 | 100,0% |
| 18 | Alunos (amigos) | 89 | 96,7% | 3 | 3,3% | 92 | 100,0% |
| 19 | Director de turma | 72 | 78,3% | 20 | 21,7% | 92 | 100,0% |
| 20 | Outros | 15 | 16,3% | 77 | 83,7% | 92 | 100,0% |
| 21 | O apoio dado pela escola é adequado às dificuldades | 72 | 78,3% | 20 | 21,7% | 92 | 100,0% |
| 22 | Adequado mas muito extenso | 55 | 59,8% | 37 | 40,2% | 92 | 100,0% |
| 23 | Razoável | 64 | 69,6% | 28 | 30,4% | 92 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|----|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 24 | Insuficiente | 49 | 53,3% | 43 | 46,7% | 92 | 100,0% |
| 25 | Sem opinião | 35 | 38,0% | 57 | 62,0% | 92 | 100,0% |
| 26 | As actividades que mais te agradam são: Actividades ligadas aos clubes existentes | 65 | 70,7% | 27 | 29,3% | 92 | 100,0% |
| 27 | Ouvir música | 83 | 90,2% | 9 | 9,8% | 92 | 100,0% |
| 28 | Dançar | 65 | 70,7% | 27 | 29,3% | 92 | 100,0% |
| 29 | Conversar | 78 | 84,8% | 14 | 15,2% | 92 | 100,0% |
| 30 | Ler | 64 | 69,6% | 28 | 30,4% | 92 | 100,0% |
| 31 | Outra | 11 | 12,0% | 81 | 88,0% | 92 | 100,0% |
| 32 | Qual | 8 | 8,7% | 84 | 91,3% | 92 | 100,0% |
| 33 | Como te sentes na escola: Sempre acompanhado e feliz | 80 | 87,0% | 12 | 13,0% | 92 | 100,0% |
| 34 | Sempre acompanhado mas insatisfeito | 53 | 57,6% | 39 | 42,4% | 92 | 100,0% |
| 35 | Apoiado | 66 | 71,7% | 26 | 28,3% | 92 | 100,0% |
| 36 | Sozinho | 57 | 62,0% | 35 | 38,0% | 92 | 100,0% |
| 37 | Feliz | 68 | 73,9% | 24 | 26,1% | 92 | 100,0% |
| 38 | Na tua opinião, os pais vão à escola | 92 | 100,0% | 0 | 0,0% | 92 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 39 | A tua família ajuda-te nas actividades escolares? | 91 | 98,9% | 1 | 1,1% | 92 | 100,0% |
| 40 | Na tua opinião a escola prepara-te para uma profissão futura? | 92 | 100,0% | 0 | 0,0% | 92 | 100,0% |

Tabela 29 : Variáveis dos questionários aplicados aos alunos

Temos 62,6% de jovens com idades compreendidas, entre os 12 e os 14 anos, seguida de 20,9% que têm entre 10 e 11 anos e por fim o intervalo onde se encontram os estudantes entre os 15 e os 16 anos, cuja representação é de 16,5%.

| Quadro 1 – Idade | | | | |
|--------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| De 12 a 14 anos | 57 | 62,0 | 62,6 | 62,6 |
| De 15 a 16 anos | 15 | 16,3 | 16,5 | 79,1 |
| De 10 aos 11 anos | 19 | 20,7 | 20,9 | 100,0 |
| Total | 91 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 1,1 | | |
| | 92 | 100,0 | | |

Tabela 30 : Quadro 1- Idade dos inquiridos (alunos)

Temos 62,6% de jovens com idades compreendidas, entre os 12 e os 14 anos, seguida de 20,9% que têm entre 10 e 11 anos e por fim o intervalo onde se encontram os estudantes entre os 15 e os 16 anos, cuja representação é de 16,5%.

| Quadro 2 - Ano Escolaridade | | | | |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| 6º ano (final do 2º ciclo) | 37 | 40,2 | 44,6 | 44,6 |
| 9º ano (final do 3º ciclo) | 46 | 50,0 | 55,4 | 100,0 |
| Total | 83 | 90,2 | 100,0 | |
| Missing | 9 | 9,8 | | |
| | 92 | 100,0 | | |

Tabela 31 : Quadro Escolaridade (alunos).

Conforme se verifica no quadro apresentado temos um total de 44,6% de alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade e 55,4% a frequentar o nono ano de escolaridade.

| Quadro 3 – Sexo | | | | |
|------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Feminino | 51 | 55,4 | 55,4 | 55,4 |
| Masculino | 41 | 44,6 | 44,6 | 100,0 |
| Total | 92 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 32 : Quadro referente ao sexo (Homem/mulher) dos alunos inquiridos.

Relativamente ao sexo dos inquiridos, temos uma distribuição de 55,4% para o público feminino e de 44,6% para o Masculino.

| Quadro 4 - Nível Socioeconómico | | | | |
|--|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Médio | 67 | 72,8 | 78,8 | 78,8 |
| Médio Alto | 14 | 15,2 | 16,5 | 95,3 |
| Baixo | 4 | 4,3 | 4,7 | 100,0 |
| Total | 85 | 92,4 | 100,0 | |
| Missing | 7 | 7,6 | | |
| | 92 | 100,0 | | |

Tabela 33 : Quadro referente ao nível socioeconómico (alunos)

Quanto ao nível Socioeconómico, encontramos a grande maioria no nível médio (78,8%), seguido de 16,5% que se encontram no nível médio/alto e apenas 4,7% da classe socioeconómica mais desfavorecida. Indicando que existe alguma qualidade de vida na região.

| Quadro 5 – Residência | | | | |
|------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Cidade | 35 | 38,0 | 38,9 | 38,9 |
| Aldeia | 55 | 59,8 | 61,1 | 100,0 |
| Total | 90 | 97,8 | 100,0 | |
| Missing | 2 | 2,2 | | |
| | 92 | 100,0 | | |

Tabela 34 : Quadro referente ao tipo de povoação /Residência (Alunos).

Quanto à tipologia do local onde vivem e uma vez que a região se encontra no interior e é maioritariamente no campo, onde a agricultura ainda impera, 61,1% dos alunos vivem na Aldeia e 38,9% na cidade.

| Quadro 6- Resultados Escolares | | | | |
|---------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Bons | 28 | 30,4 | 30,8 | 30,8 |
| Muito Bons | 5 | 5,4 | 5,5 | 36,3 |
| Razoáveis | 51 | 55,4 | 56,0 | 92,3 |
| Pouco Razoáveis | 7 | 7,6 | 7,7 | 100,0 |
| Total | 91 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 1,1 | | |
| | 92 | 100,0 | | |

Tabela 35 - Resultados escolares dos alunos.

Quanto aos resultados escolares, e uma vez que nos encontramos a oscilar uma região um pouco desfavorecida, a maioria dos alunos aponta-os como “razoáveis”, ou seja, uma representatividade de 56%, seguidos pelos que têm um “bom” aproveitamento com 30,8% e de 5,5% que nos revelam que têm resultados “muito bons”. Para totalizar a amostra resta referir que apenas 7,7% assumem que têm resultados “pouco razoáveis”.

De salientar que 92,3% da amostra se encontra com resultados escolares entre o “bom” e o “muito bom”. Estes resultados são comprovados quando perguntamos o número de repetições, o que a maioria, ou seja 70,7% nos indica que não teve nenhuma repetição.

Dos restantes, 23,9% aponta uma repetição e apenas 5,4% confessa que teve “2 ou mais”.



Figura 12 : Representatividade dos resultados escolares

| Quadro n 7 – Repetições | | | | |
|-----------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| 1 Repetição | 22 | 23,9 | 23,9 | 23,9 |
| 2 ou mais repetições | 5 | 5,4 | 5,4 | 29,3 |
| Nenhuma | 65 | 70,7 | 70,7 | 100,0 |
| Total | 92 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 36 : Este quadro é referente a repetições (Reprovação) de ano (alunos)

Quanto à descrição da amostra de professores em termos da variável “sexo”, temos uma distribuição de 24,3% do sexo masculino e os restantes 75,7% do feminino.

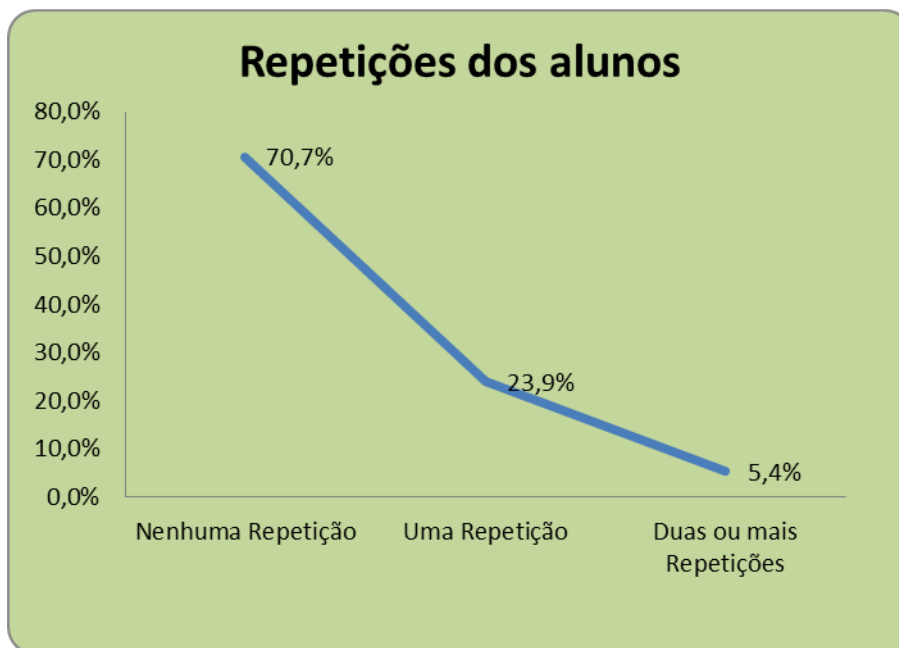


Figura 13 : Gráfico de representatividade de repetições

Quanto ao horário da turma, ninguém o aponta negativamente e concentram as respostas no “razoável”, “bom” e “muito bom”.

Então, encontramos 42,4% das respostas em horário “razoável”, seguido pelo “bom” com 34,8% e por fim o “muito bom” com 22,8%. Resultados positivos revelam que não há horários desfasados nem sobrecarregados.

1.2. ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

A amostra dos professores (pessoal docente) é composta por 40 professores das duas escolas em estudo, esta amostra à partida era mais alargada, apesar de se verificar uma grande colaboração a este estudo por parte do corpo docente das duas escolas, nem todos os questionários distribuídos foram entregues atempadamente. Sendo 70,6% da Escola D. Manuel Faria de Sousa em Felgueiras e 29,4% da Escola do Vale de S. Torcato, em Guimarães.

| | | Cases | | |
|--|--|----------|----------|-------|
| | | Included | Excluded | Total |
| | | | | |

| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
|----|---|----|---------|----|---------|----|---------|
| 1 | Nome da escola | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 2 | Sexo | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 3 | Idade | 40 | 100,0% | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% |
| 4 | Tempo de serviço | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 5 | Habilitações | 39 | 97,5% | 1 | 2,5% | 40 | 100,0% |
| 6 | Ano de escolaridade que lecciona | 40 | 100,0% | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% |
| 7 | Horário lectivo actual | 38 | 95,0% | 2 | 5,0% | 40 | 100,0% |
| 8 | Nível Socioeconómico do centro | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 9 | Nível Sociocultural do centro | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 10 | Actualmente desempenha o cargo de Professor | 29 | 72,5% | 11 | 27,5% | 40 | 100,0% |
| 11 | Director de turma | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 12 | Professor Universitário | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% | 40 | 100,0% |
| 13 | Coordenador | 3 | 7,5% | 37 | 92,5% | 40 | 100,0% |
| 14 | Coordenador de quê? | 3 | 7,5% | 37 | 92,5% | 40 | 100,0% |
| 15 | Tutor | 2 | 5,0% | 38 | 95,0% | 40 | 100,0% |
| 16 | Outro | 10 | 25,0% | 30 | 75,0% | 40 | 100,0% |
| 17 | Qual | 9 | 22,5% | 31 | 77,5% | 40 | 100,0% |
| 18 | Expressões | 29 | 72,5% | 11 | 27,5% | 40 | 100,0% |
| 19 | Ciências | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|----|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 20 | Línguas | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 21 | Áreas curriculares não disciplinares | 26 | 65,0% | 14 | 35,0% | 40 | 100,0% |
| 22 | Todas as Áreas | 29 | 72,5% | 11 | 27,5% | 40 | 100,0% |
| 23 | Seleccionar com x a razão da escolha | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 24 | Dos cargos apresentados assinale... Direcção de turma | 40 | 100,0% | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% |
| 25 | Coordenação de departamento | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 26 | Apoio pedagógico Acrescido incluindo apoio psicológico | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 27 | Tutoria | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 28 | Cargos directivos | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 29 | Manifeste a sua opinião... Os apoios concedidos aos alunos de NEE são suficientes p promover... | 40 | 100,0% | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% |
| 30 | Face aos casos complexos de indisciplina, considera. | 40 | 100,0% | 0 | 0,0% | 40 | 100,0% |
| 31 | A carga horária dos alunos no geral está correctamente distribuída | 39 | 97,5% | 1 | 2,5% | 40 | 100,0% |
| 32 | O trabalho de equipa e o espírito de cooperação é notório | 39 | 97,5% | 1 | 2,5% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 33 | Preparar os alunos para, pelo menos, aprenderem a ler, a escrever, a contar e intervir na sociedade | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 34 | Promover actividades de investigação e hábitos de trabalho | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 35 | Fornecer uma base sólida de conhecimentos dando-lhe autonomia... | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 36 | Desenvolver capacidades e conhecimentos adquiridos | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 37 | Desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 38 | Promover nos alunos um espírito de competição saudável. | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 39 | Articular conhecimentos interdisciplinares | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 40 | Contextualizar o meio e adaptar medidas apropriadas, promovendo actividades... | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 41 | É o elo de ligação com alunos, professores, pais e encarregados de educação | 39 | 97,5% | 1 | 2,5% | 40 | 100,0% |
| 42 | Assegura a ligação com as | 38 | 95,0% | 2 | 5,0% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|--|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| | estruturas de orientação educativa, serviços escolares, serv admin... | | | | | | |
| 43 | Todas as funções do director de turma estão condicionadas e afectadas com... | 39 | 97,5% | 1 | 2,5% | 40 | 100,0% |
| 44 | Tem um papel fundamental na integração e motivação escolar | 38 | 95,0% | 2 | 5,0% | 40 | 100,0% |
| 45 | P um profissional da educação, o aluno é: cada aluno é um mundo a descobrir pelo professor | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 46 | Os alunos são todos iguais, só aprendem se forem inteligentes | 28 | 70,0% | 12 | 30,0% | 40 | 100,0% |
| 47 | Os alunos são o reflexo dos pais | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 48 | Os alunos são o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 49 | Não existem alunos maus, só existem alunos com problemas | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 50 | O sucesso dos alunos é uma realização profissional e pessoal do professor | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 51 | Actividades mais importantes: Promotoras de envolvimento escola/família | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|--|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 52 | Lúdicas, diversificadas e motivadoras | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 53 | Interdisciplinares | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 54 | Combater dificuldades de aprendizagem mais acentuadas | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 55 | Envolvência pessoal e interpessoal | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 56 | Valorização da autonomia e o crescimento pessoal do aluno | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 57 | A participação e envolvimento por parte da família: Quando solicitada pela escola ou director de turma | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 58 | Quando entendem que devem reclamar algo | 25 | 62,5% | 15 | 37,5% | 40 | 100,0% |
| 59 | Nunca, apesar de todas as medidas tomadas pela escola | 23 | 57,5% | 17 | 42,5% | 40 | 100,0% |
| 60 | Sempre que é conveniente e sempre que existe convite | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 61 | Classifique as nec educativas especiais: Deficiência moderada | 27 | 67,5% | 13 | 32,5% | 40 | 100,0% |
| 62 | Dificuldades de aprendizagem | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 63 | Deficiência profunda | 22 | 55,0% | 18 | 45,0% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|--|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 64 | Dislexia | 23 | 57,5% | 17 | 42,5% | 40 | 100,0% |
| 65 | Outras | 12 | 30,0% | 28 | 70,0% | 40 | 100,0% |
| 66 | O sucesso e inclusão escolar está cond. por ausência de pré-requisitos | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 67 | Pouco estímulo por parte da família p a aprendzgj | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 68 | Pouca diversidade de instrumentos técnicos no ensino | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 69 | Apatia e falta de interesse p parte dos alunos | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 70 | Pouco empenho e estímulo p parte de alguns profs | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 71 | Falta de valores morais, cívicos | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 72 | Contexto escolar, onde a escola se insere | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 73 | Poucas perspectivas futuras | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 74 | Problemas de foro psicológico e afectivo | 32 | 80,0% | 8 | 20,0% | 40 | 100,0% |
| 75 | Pouco apoio p parte de todos os intervenientes escolares | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 76 | Escolha as medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar: Actividades que promovem a envolvência de escola/família | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 77 | Promover discussão conjunta sobre questões educativas nas reuniões de conselho de turma,... | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 78 | Participar activamente em actividades q promovem a cooperação entre profs e alunos | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 79 | Excercer funções de tutor | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 80 | Articulações e intervenções dos vários parceiros educativos | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 81 | Envolvimento pessoal e interpessoal de toda a comunidade escolar | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 82 | Participação do cons de turma na elaboração do projecto curricular de turma | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 83 | Apoios alternativos adaptados e individualizados, conforme indicações | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 84 | Classifique o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, | 27 | 67,5% | 13 | 32,5% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|-----------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| | face ao projecto TEIP | | | | | | |
| 85 | A escola tem casos de Abandono escolar | 27 | 67,5% | 13 | 32,5% | 40 | 100,0% |
| 86 | Etnias diversificadas | 29 | 72,5% | 11 | 27,5% | 40 | 100,0% |
| 87 | Indisciplina | 30 | 75,0% | 10 | 25,0% | 40 | 100,0% |
| 88 | Culturas diferentes | 23 | 57,5% | 17 | 42,5% | 40 | 100,0% |
| 89 | Apatia e desmotivação | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 90 | Problemas económicos graves | 27 | 67,5% | 13 | 32,5% | 40 | 100,0% |
| 91 | Insucesso escolar | 31 | 77,5% | 9 | 22,5% | 40 | 100,0% |
| 92 | Na metodologia utilizada, q factores valoriza mais? Ensino individualizado | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 93 | Trabalho de equipa/colaborativo (Conselho de turma) | 36 | 90,0% | 4 | 10,0% | 40 | 100,0% |
| 94 | Trabalho de equipa/colaborativo (professor/aluno ou aluno/aluno) | 37 | 92,5% | 3 | 7,5% | 40 | 100,0% |
| 95 | Apoio extracurricular | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 96 | Manifeste a opinião: Tendo em conta a diversidade em contexto escolar, consideras que existe conexão e adequações às cond | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |

| | | Cases | | | | | |
|------------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 97 | No âmbito do projecto TEIP as mudanças preconizadas pela escola, promovem inclusão escolar | 34 | 85,0% | 6 | 15,0% | 40 | 100,0% |
| 98 | Sempre q precisa tem apoio de outros serviços existentes na escola? | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |
| 99 | Mediante os projectos alternativos a desenvolver pela escola, há envolvimento da parte das parcerias existentes | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 100 | A adesão ao projecto TEIP por parte da escola, influenciou toda a metodologia de trabalho dos professores | 33 | 82,5% | 7 | 17,5% | 40 | 100,0% |
| 101 | Classificando a tua escola, colocarias a definição de uma escola inclusiva? | 35 | 87,5% | 5 | 12,5% | 40 | 100,0% |

Tabela 37 : Variáveis dos questionários aplicados aos professores

| Quadro nº8 - Nome da Escola | | | | |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| S. Torcato | 10 | 25,0 | 29,4 | 29,4 |
| Manuel de Faria e Sousa | 24 | 60,0 | 70,6 | 100,0 |
| Total | 34 | 85,0 | 100,0 | |
| Missing | 6 | 15,0 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 38 : Número de inquiridos por escola (Professores).

No quadro apresentado é denunciada uma maior cooperação com este estudo, por parte da Escola de D. Manuel Faria e Sousa, uma vez que foram preenchidos em maior número os questionários distribuídos.

| Quadro n 9 – Sexo | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Masculino | 9 | 22,5 | 24,3 | 24,3 |
| Feminino | 28 | 70,0 | 75,7 | 100,0 |
| Total | 37 | 92,5 | 100,0 | |
| Missing | 3 | 7,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 39 : Quadro referente ao sexo (Homem ou Mulher) dos professores

Quanto á variável idade varia entre os 20 anos e até mais de 50 anos, está distribuída por 4 intervalos de idades. Assim, a primeira classe é a que corresponde aos professores entre os 20 e os 29 anos de idade, ao qual só pertence 1 (um) e tem um valor percentual de 2,5%. De seguida o intervalo é o dos professores cujas idades se situam entre os 30 e os 39 anos, representados por 52,5%, ou seja a maioria. Dos 40 aos 49 anos temos 32,5% e por fim, apenas 12,5% pertencem à classe dos maiores de 50 anos.

Concluindo que 87,5% dos professores têm abaixo de 50 anos, o que indica que as escolas têm um corpo docente bastante jovem, logo, bastante aberto a novas iniciativas.

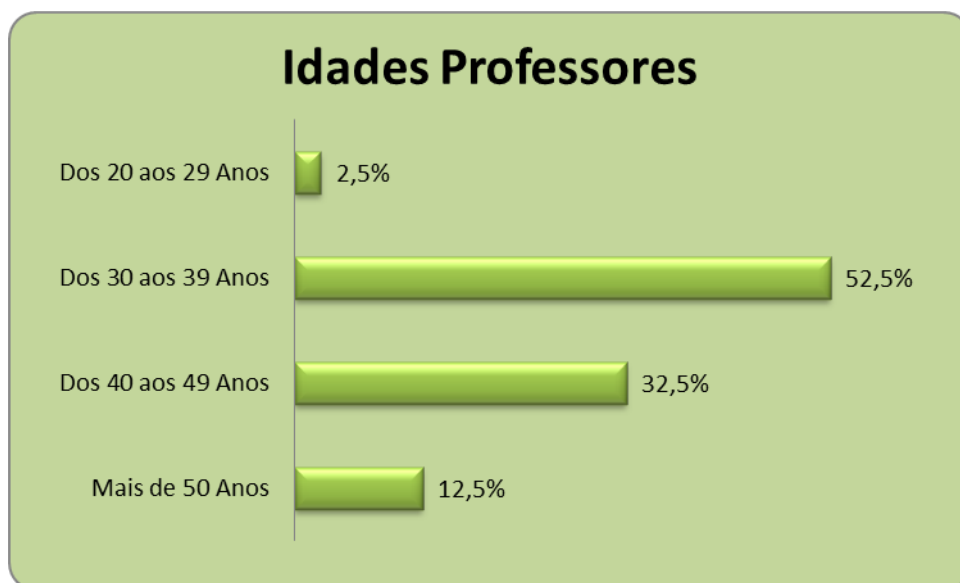


Figura 14 : Apresentação síntese da idade dos professores inquiridos

| Quadro nº 10 – Idade | | | | |
|------------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| | Frequência | Porcentagem | Porcentagem Válida | Porcentagem Acumulada |
| De 20 a 29 anos | 1 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| De 30 a 39 anos | 21 | 52,5 | 52,5 | 55,0 |
| De 40 a 49 anos | 13 | 32,5 | 32,5 | 87,5 |
| Mais de 50 anos | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 40 : Representatividade das idades dos professores inquiridos.

Quando analisámos as habilitações literárias dos professores, obviamente que nos defrontamos com um público, cujos conhecimentos a nível de formação são elevados, pelo que, a amostra varia entre os bacharéis e os mestres. Verificamos que a esmagadora maioria, ou seja, 82,1% são licenciados, seguidos pelos Bacharéis que são representados em 7,7% e finalmente os Pós-graduados e os Mestres com 5,1% cada um.

| Quadro nº11 – Habilitações | | | | |
|-----------------------------------|-------------------|--------------------|---------------------------|------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Bacharelato | 3 | 7,5 | 7,7 | 7,7 |
| Licenciatura | 32 | 80,0 | 82,1 | 89,7 |
| Mestrado | 2 | 5,0 | 5,1 | 94,9 |
| Pós-graduação | 2 | 5,0 | 5,1 | 100,0 |
| Total | 39 | 97,5 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 2,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 41 : Habilitações dos professores inquiridos.

Quanto ao ano de escolaridade que leccionam, temos uma distribuição quase equitativa entre o 6º e o 9º ano, pelo que, temos 55% de professores do 9º ano e 45% do 6º ano e todos se encontram detentores de um horário completo.

| Quadro 12 - Ano de escolaridade que lecciona | | | | |
|---|-------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| | Frequência | Porcentagem | Porcentagem Válida | Porcentagem Acumulada |
| 9º Ano de escolaridade | 18 | 45,0 | 45,0 | 45,0 |
| 6º Ano de escolaridade | 22 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 42 : Ano de escolaridade que leccionam (professores).

Perguntou-se de seguida quais os níveis socioeconómicos e socioculturais do ambiente escolar, ou em que escalão inserem os alunos das escolas. Existem diferenças entre o nível socioeconómico e sociocultural das escolas.

O nível Socioeconómico dos centros escolares em estudo, são maioritariamente de nível médio com 66,7% das respostas e o “baixo” com 33,3%. Quanto ao nível sociocultural verificamos que o nível “Alto”, é representado por apenas 3,3%, 50% no “baixo” e 46,7% no “médio. Em suma temos meios socioculturais baixos e socioeconómicos médios.

| Quadro nº 13 - Nível Socioeconómico do centro | | | | |
|--|-------------------|--------------------|---------------------------|------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Médio | 20 | 50,0 | 66,7 | 66,7 |
| Baixo | 10 | 25,0 | 33,3 | 100,0 |
| Total | 30 | 75,0 | 100,0 | |
| Missing | 10 | 25,0 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 43 : Nível socioeconómico do centro (escola) onde leccionam os professores inquiridos.)

| Quadro 14 - Nível Sociocultural do centro | | | | |
|--|-------------------|--------------------|---------------------------|------------------------------|
| | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
| Alto | 1 | 2,5 | 3,3 | 3,3 |
| Médio | 14 | 35,0 | 46,7 | 50,0 |
| Baixo | 15 | 37,5 | 50,0 | 100,0 |
| Total | 30 | 75,0 | 100,0 | |
| Missing | 10 | 25,0 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 44 - Nível Sociocultural de centro/escola onde leccionam os professores inquiridos

Quanto ao cargo que desempenham na escola, a maioria dos professores, acumulam funções como podemos ver no quadro abaixo.

| Quadro 15 | | | |
|---|-------------------|--------------------|-------------------|
| Actualmente desempenha o cargo de: | Frequência | Percentagem | % de Casos |
| | N | % | N |
| Professor | 29 | 36,3% | 72,5% |
| Director de turma | 36 | 45,0% | 90,0% |
| Coordenador | 3 | 3,8% | 7,5% |
| Tutor | 2 | 2,5% | 5,0% |
| Outro | 10 | 12,5% | 25,0% |
| Total | 80 | 100,0% | 200,0% |

Tabela 45 : Representatividade de cargos no desempenho dos professores inquiridos

Em média, cada professor acumula 2 funções, (são professores e ainda detentores de outros cargos), isto vê-se pela frequência que nos dá praticamente o dobro dos professores (80 no total) e pela percentagem de casos que acumula, precisamente 200%.

Então, 36,3% dos entrevistados são professores, 45% directores de turma, 3,8% coordenadores e 2,5% tutores. Restam 12,5% que indicam que têm outras funções não listadas.

Relativamente às “outras” funções apontadas, temos CEF (Cursos de Educação e Formação), adjuntos director, assessores, Coordenador de departamento ou Subdepartamento, entre outros.

1.3. ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estamos perante a amostra menos representativa, a amostra dos Pais/Encarregados de Educação. Esta é representada apenas por 22 indivíduos com idades compreendidas

entre os 30 e até mais de 56 anos. Este facto deve-se à selecção dos inquiridos, baseadas em representantes da associação de pais , mais assíduos e mais activos na escola.

| | | Cases | | | | | |
|-----------|---|----------|---------|----------|---------|-------|---------|
| | | Included | | Excluded | | Total | |
| | | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| 1 | Idade | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 2 | Ano escolaridade | 20 | 90,9% | 2 | 9,1% | 22 | 100,0% |
| 3 | Sexo | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 4 | Nível Socioeconómico | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 5 | Número de filho | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 6 | Residência | 21 | 95,5% | 1 | 4,5% | 22 | 100,0% |
| 7 | Habilitações literárias mãe | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 8 | Habilitações literárias pai | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 9 | Estado civil mãe / pai | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 10 | Situação laboral Mãe | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 11 | Situação laboral Pai | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 12 | Outra situação laboral, qual? | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% | 22 | 100,0% |
| 13 | Tem interesse por todas as actividades realizadas na escola | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 14 | Vai à escola sempre que solicitado | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 15 | Mantem contacto permanente com o director de turma | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |

| | | | | | | | |
|----|--|----|--------|----|--------|----|--------|
| 16 | Procura informações com frequência junto da Directora de turma | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 17 | Gosta de se dirigir à escola | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 18 | Participa nas actividades de enriquecimento curricular | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 19 | Acha importante a sua participação na vida escolar do seu educando | 22 | 100,0% | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% |
| 20 | Sem opinião | 0 | 0,0% | 22 | 100,0% | 22 | 100,0% |
| 21 | Interessado mas muito ocupado | 10 | 45,5% | 12 | 54,5% | 22 | 100,0% |
| 22 | Muito interessado e exigente | 9 | 40,9% | 13 | 59,1% | 22 | 100,0% |
| 23 | Pouco interessado | 5 | 22,7% | 17 | 77,3% | 22 | 100,0% |
| 24 | Sem opinião | 1 | 4,5% | 21 | 95,5% | 22 | 100,0% |
| 25 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa | 21 | 95,5% | 1 | 4,5% | 22 | 100,0% |
| 26 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Razoável | 15 | 68,2% | 7 | 31,8% | 22 | 100,0% |
| 27 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Pouco satisfatória | 1 | 4,5% | 21 | 95,5% | 22 | 100,0% |
| 28 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Sem opinião | 2 | 9,1% | 20 | 90,9% | 22 | 100,0% |
| 29 | Considera que o seu educando sente-se bem na escola q frequenta | 21 | 95,5% | 1 | 4,5% | 22 | 100,0% |

Tabela 46 : Variáveis dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação

| Quadro 16 - Idade | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Porcentagem | % Válida | % Acumulada |
| 30 a 35 anos | 6 | 27,3 | 27,3 | 27,3 |
| 36 a 45 anos | 8 | 36,4 | 36,4 | 63,6 |
| 46 a 55 anos | 6 | 27,3 | 27,3 | 90,9 |
| Mais de 56 anos | 2 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 47 : Idade referente aos pais ou Encarregados de Educação

A distribuição das idades é feita da seguinte forma: Na classe dos 30 aos 35 anos e na dos 46 aos 55 anos, encontramos 27,3% em cada uma delas. Segue-se a classe entre 36 aos 45 anos que é a mais representada com 36,4% dos encarregados de educação e, por fim, a classe das pessoas com idade acima dos 56 anos que é representada por apenas 9,1%.

De realçar que 63,5% dos Encarregados de Educação têm até 45 anos.

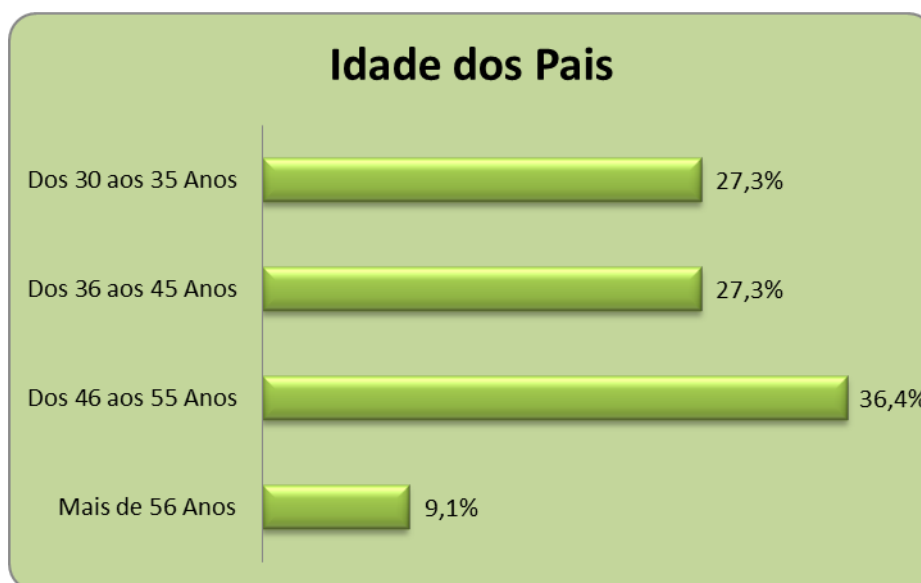


Figura 15 : Representatividade da idade dos pais e Encarregados de Educação

Quanto à instrução dos Encarregados de Educação, não existem na amostra, escolaridade mais elevada do que o 3º ciclo, ou seja, o final do 9º ano.

| Quadro 17 Ano Escolaridade | | | | |
|---|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Porcentagem | % Válida | % Acumulada |
| 6º Ano (final do 2º ciclo) | 13 | 59,1 | 65,0 | 65,0 |
| 9º Ano de escolaridade (final do 3º ciclo) | 7 | 31,8 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 90,9 | 100,0 | |
| Missing | 2 | 9,1 | | |
| Total | 22 | 100,0 | | |

Tabela 48 : Ano de escolaridade (Habilitações) dos Pais ou Encarregados de Educação

A distribuição da escolaridade faz-se da seguinte forma: 65% têm o 6º ano de escolaridade (2º Ciclo completo) e 35%, o 9ºano ou finalizaram o 3º ciclo.

| Quadro 18 - Sexo | | | | |
|-------------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Porcentagem | % Válida | % Acumulada |
| Masculino | 8 | 36,4 | 36,4 | 36,4 |
| Feminino | 14 | 63,6 | 63,6 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 49 : Quadro referente ao sexo dos Pais ou Encarregados de educação

Relativamente ao sexo, foram auscultados 36,4% do sexo masculino e 63,6% do feminino, o que é normal, pois nas sociedades tradicionais a mulher é que ministra a educação dos filhos porque está mais disponível.

Quanto ao nível socioeconómico, surgem aqui encarregados de educação inseridos em quase todos os níveis existentes, ou seja, vai desde o “muito baixo” até ao “médio alto”, ficando excluído o nível “alto”, confirmando mais uma vez o facto detectado da classificação do nível socioeconómico médio

| Quadro 19 - Nível Socioeconómico | | | | |
|---|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| Médio | 12 | 54,5 | 54,5 | 54,5 |
| Médio Alto | 3 | 13,6 | 13,6 | 68,2 |
| Baixo | 6 | 27,3 | 27,3 | 95,5 |
| Muito Baixo | 1 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 50 : Quadro Representante do Nível Socioeconómico do Pais ou Encarregados de Educação

Encontramos em primeiro lugar o nível médio, com 54,5% dos respondentes, saltando de seguida para o nível baixo, com 27,3%. Os níveis socioeconómicos “muito baixo” e “médio alto” são os restantes e são representados por 4,5% e 13,6% respectivamente.

De salientar que as classes média e média alta representam 68,2% dos respondentes.

| Quadro 20 - Número de Filhos | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| 1 a 2 filhos | 16 | 72,7 | 72,7 | 72,7 |
| De 3 a 5 filhos | 5 | 22,7 | 22,7 | 95,5 |

| | | | | |
|-------------------------|----|-------|-------|-------|
| Mais de 5 filhos | 1 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 51 : Número de filhos (Pais ou Encarregados de Educação)

Quanto ao número de filhos, encontramos alguma variedade, que vai desde um único filho, até a quem tem mais de 5 crianças.

A maioria das pessoas tem até (2) dois filhos, tendência normal nos dias de hoje e fazem-se representar em 72, 7%.

Dos restantes Encarregados de Educação, 22,7% dizem-nos que têm entre 3 (três) a 5 (cinco) filhos e apenas 4,5% têm mais de 5 (cinco).

Em 95,5% dos casos têm até cinco crianças.

| Quadro 21 - Residência | | | | |
|-------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| Cidade | 12 | 54,5 | 57,1 | 57,1 |
| Aldeia | 9 | 40,9 | 42,9 | 100,0 |
| Total | 21 | 95,5 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 4,5 | | |
| Total | 22 | 100,0 | | |

Tabela 52 : Tipo de residência/povoação (Pais ou Encarregados de educação)

Do total de Encarregados de Educação, 57,1% classificam o local de residência como “cidade” enquanto os restantes 42,9% residem na “aldeia”, o que mais uma vez não é de estranhar, uma vez que o meio é interior e tem uma grande parcela de território rural.

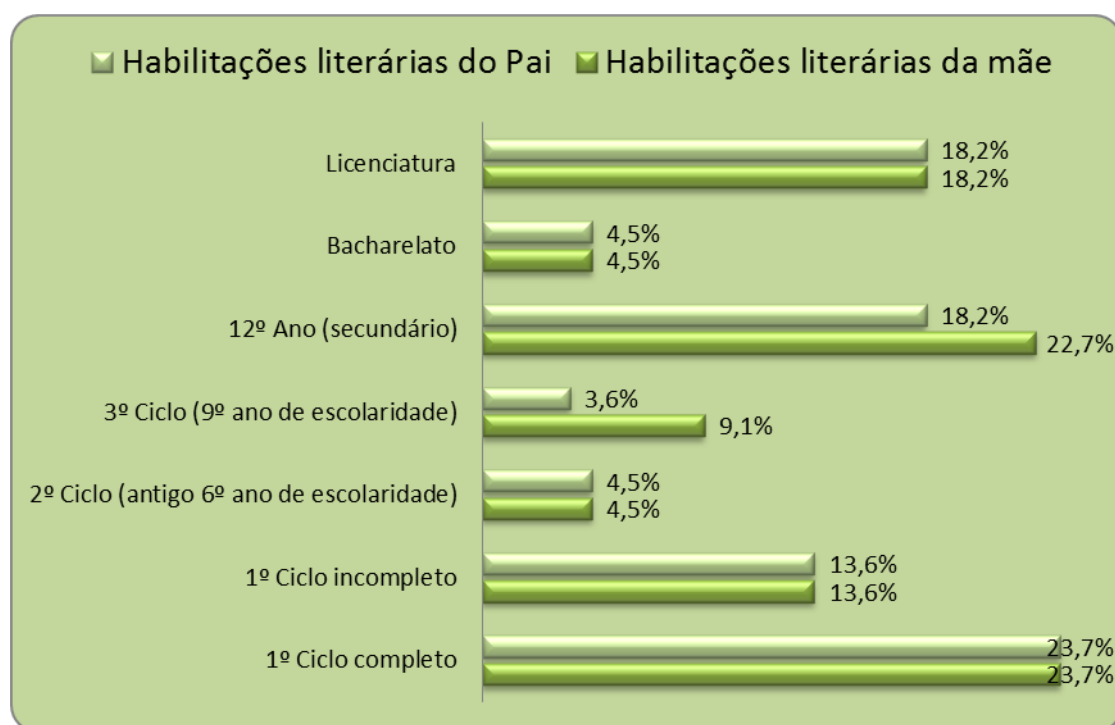


Figura 16 : Habilitações literárias dos pais

| Quadro 22 - Habilitações literárias mãe | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| 1º Ciclo completo | 6 | 27,3 | 27,3 | 27,3 |
| 1º Ciclo incompleto | 3 | 13,6 | 13,6 | 40,9 |
| 2º Ciclo (antigo 6º ano de escolaridade) | 1 | 4,5 | 4,5 | 45,5 |
| 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) | 2 | 9,1 | 9,1 | 54,5 |
| 12º Ano (secundário) | 5 | 22,7 | 22,7 | 77,3 |
| Bacharelato | 1 | 4,5 | 4,5 | 81,8 |
| Licenciatura | 4 | 18,2 | 18,2 | 100,0 |

| | | | | |
|--------------|----|-------|-------|--|
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |
|--------------|----|-------|-------|--|

Tabela 53 : Habilitações literárias da mãe

| Quadro 23 - Habilitações literárias pai | | | | |
|---|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Porcentagem | % Válida | % Acumulada |
| 1º Ciclo completo | 6 | 27,3 | 27,3 | 27,3 |
| 1º Ciclo incompleto | 3 | 13,6 | 13,6 | 40,9 |
| 2º Ciclo (antigo 6º ano de escolaridade) | 1 | 4,5 | 4,5 | 45,5 |
| 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) | 3 | 13,6 | 13,6 | 59,1 |
| 12º Ano (secundário) | 4 | 18,2 | 18,2 | 77,3 |
| Bacharelato | 1 | 4,5 | 4,5 | 81,8 |
| Licenciatura | 4 | 18,2 | 18,2 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 54 : Habilitações literárias do pai.

Analisando os quadros correspondentes às habilitações literárias dos Pais ou Encarregados de Educação dos alunos, deparamo-nos com uma variedade de níveis um pouco díspares. Encontramos a maioria das mães e pais apenas com o 1º ciclo completo (27,3%) e depois a maior frequência verifica-se no 12º ano ou secundário completo, com 22,7% para as mães e 18,2% para os pais.

Com 18,2% temos também as mães e os pais licenciados, acrescentando ainda 4,5% de Bacharéis para ambos os graus de parentesco. De salientar que existem ainda alguns casos de pessoas com o 1º ciclo incompleto (13,6%), o que é algo representativo.

Para finalizar, resta referir os sobrantes que são os que possuem o 2º ciclo ou antigo 6º ano (4,5%) e os que finalizaram o 3º ciclo ou 9º ano de escolaridade, que são 9,1% no caso das mães e 13,6% no caso dos pais.

| Quadro 24 - Estado civil mãe / pai | | | | |
|------------------------------------|------------|-------------|----------|-------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| Casados | 16 | 72,7 | 72,7 | 72,7 |
| Separados | 4 | 18,2 | 18,2 | 90,9 |
| Outra situação | 2 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 55 - Quadro referente ao estado Civil dos pais(Pai e mãe)

Quanto ao estado civil, mais uma vez se denota uma certa tradição, estando 72,7% casados, contra 18,2% de separados e 9,1% com outra situação que poderão ser uniões de facto ou viuvez.

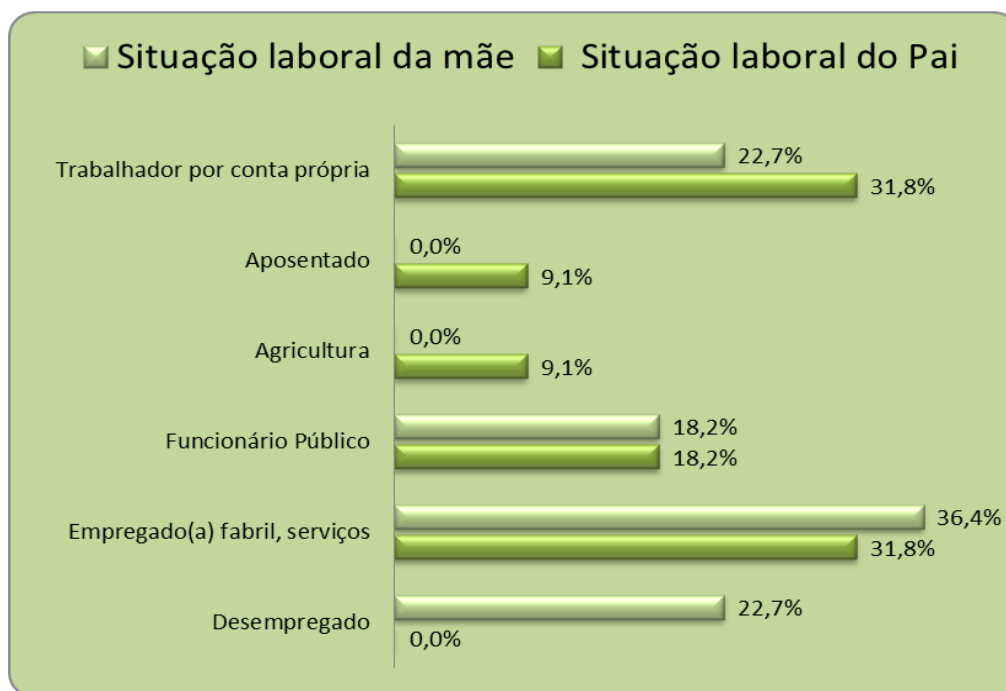


Figura 17 : Situação laboral dos pais e Encarregados de Educação

| Quadro 25 - Situação laboral Mãe | | | | |
|--|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | Frequência | Porcentagem | % Válida | % Acumulada |
| Desemprego | 5 | 22,7 | 22,7 | 22,7 |
| Empregado(a) fabril, serviços | 8 | 36,4 | 36,4 | 59,1 |
| Funcionário Público | 4 | 18,2 | 18,2 | 77,3 |
| Trabalhador por conta própria | 5 | 22,7 | 22,7 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 56 : Representação da situação laboral da mãe.

Falando agora de uma situação presente e delicada, que é a situação laboral dos Encarregados de Educação, verificamos que, apenas na situação das mães existe desemprego (22,7%).

Assim temos uma maioria dos Encarregados de Educação que são empregados fabris e de serviços, com 36,4% nas mães e 31,8% nos pais, o que é normal porque a região existem muitas empresas de Calçado em Felgueiras e empresas de Têxtil em S. Torcato, Guimarães. Nos pais, temos com a mesma percentagem (31,8%) os trabalhadores por conta própria.

Em termos de Funcionários Públicos, também temos a mesma representatividade em ambos os graus de parentesco (18,2%).

Enquanto que na situação laboral da mãe não temos nenhum outro grupo profissional, nos pais temos ainda com o valor de 9,1%, os aposentados e os trabalhadores agrícolas.

| Quadro 26 - Situação laboral Pai | | | | |
|---|-------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| | Frequência | Percentagem | % Válida | % Acumulada |
| Empregado(a) fabril, serviços | 7 | 31,8 | 31,8 | 31,8 |
| Funcionário Público | 4 | 18,2 | 18,2 | 50,0 |
| Agricultura | 2 | 9,1 | 9,1 | 59,1 |
| Aposentado | 2 | 9,1 | 9,1 | 68,2 |
| Trabalhador por conta própria | 7 | 31,8 | 31,8 | 100,0 |
| Total | 22 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 57 : Representação da situação laboral do pai

2. ESTATÍSTICA DESCRITIVA

2.1. ALUNOS: ESCOLA E CONTEXTO ESCOLAR

Foi pedido aos alunos para classificar numa escala onde 1 significa “Muito” e 4 que significa “Nada”, conforme a preferência as actividades lectivas que mais apreciam, as respostas foram:

| Quadro nº 27 - Actividade lectivas que mais aprecias | | | | | |
|--|-----------|--------|--------|-------------|---------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Apoio pedagógico acrescido | 74 | 1 | 4 | 3,12 | 1,046 |
| Apoio pedagógico | 75 | 1 | 4 | 3,37 | 0,969 |
| Tutoria | 67 | 1 | 4 | 3,30 | 0,853 |
| Aulas de substituição | 78 | 1 | 4 | 2,24 | 1,167 |
| Outra | 29 | 1 | 4 | 3,00 | 1,282 |

Tabela 58 : Actividades mais apreciadas pelos alunos

Como podemos ver, a mais apreciada de todas foram as aulas de substituição, com uma média de 2,24 e uma maior percentagem de respostas (78). O ponto que menor variação teve, foi a “Tutoria” pois houve uma maior concentração de respostas no ponto três (pouco) e que tem um desvio padrão inferior a 1 (0,83) o que indica que a maior parte dos alunos concordam e têm quase a mesma opinião.

A actividade menos apreciada é de “apoio pedagógico” com a média mais elevada de 3,37.

Na questão número dois “**em contexto escolar, com quem gostas mais de conversar**” os resultados foram os seguintes:

| Quadro 28 - Em contexto escolar, com quem gostas mais de conversar? | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Professores | 71 | 1 | 4 | 2,80 | 1,023 |
| Psicólogo | 65 | 1 | 4 | 3,18 | 1,029 |
| Auxiliares | 64 | 1 | 4 | 3,11 | 0,961 |
| Alunos (amigos) | 89 | 1 | 3 | 1,22 | 0,494 |
| Director de turma | 72 | 1 | 4 | 2,32 | 0,836 |
| Outros | 15 | 1 | 4 | 1,93 | 1,100 |

Tabela 59 : Referência a preferências/gosto, em contexto escolar

Na escola, os alunos inquiridos, disseram que as pessoas com quem mais gostavam de conversar eram os colegas. A média de 1,22 muito próxima de “gostam muito” e o desvio padrão de 0,49 com menos de meio ponto, o que significa que existe uma extrema concentração de respostas no ponto 1 (Muito). Notamos também esta pequena dispersão de perguntas no valor mínimo e máximo atribuído. Neste caso, a pontuação máxima atribuída foi 3 que significa “pouco”.

As pessoas com quem os alunos menos gostam de conversar são, o “psicólogo” com uma média de 3,18, um pouco acima da classificação “pouco”. Seguidamente, com um valor idêntico, têm os auxiliares com uma média de 3,11, o que é normal. Os restantes são positivos, ou seja, abaixo de 3. Os “professores” têm uma média de 2,8 ainda um pouco próxima de 3, mas o “Director de turma” tem uma média (2,32) aproximada a “bastante” ou ao ponto 2 que significa “bastante”.

Um que se encontra com um valor de 1,93, mais baixo que o ponto 2, é a classificação relativa a “outras” pessoas.

| Quadro 29 - O apoio dado pela escola é: | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Adequado às dificuldades | 72 | 1 | 4 | 1,78 | 0,892 |
| Adequado mas muito extenso | 55 | 1 | 4 | 2,65 | 0,821 |
| Razoável | 64 | 1 | 4 | 2,05 | 0,967 |
| Insuficiente | 49 | 1 | 4 | 3,33 | 0,826 |
| Sem opinião | 35 | 1 | 4 | 3,06 | 1,327 |

Tabela 60 : Representação da opinião dos alunos, referente ao apoio dado pela escola.

Na questão “O apoio dado pela escola é:” deparamo-nos com um resultado bem positivo quando dizem que é adequado às dificuldades, sendo a média de 1,78 e com um desvio padrão abaixo de 1, o que nos mostra alguma concentração de respostas.

Abaixo do ponto 3, temos o “apoio razoável” com 2,05 o que significa que a classificação é “bastante”, ou seja concordam bastante que o apoio é razoável.

Por último, encontramos o “apoio adequado mas muito extenso” que tem uma média de 2,65, sensivelmente acima de 2,5 que é o ponto de viragem de positivos para negativos.

Resta referir que, quanto ao achar o apoio escolar insuficiente, é tido como uma opinião negativa, ou seja, os alunos não concordam que seja insuficiente, o que é provado pela média de 3,33.

Quando se pergunta quais “As actividades que mais agradam?” as respostas são:

| Quadro 30 - As actividades que mais te agradam são: | | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|--|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão | |
| Actividades ligadas aos clubes existentes | 65 | 1 | 4 | 1,89 | 1,033 | |
| Ouvir música | 83 | 1 | 4 | 1,31 | 0,697 | |
| Dançar | 65 | 1 | 4 | 2,20 | 1,240 | |
| Conversar | 78 | 1 | 4 | 1,36 | 0,738 | |
| Ler | 64 | 1 | 4 | 2,31 | 1,037 | |
| Outra actividade lectiva | 11 | 1 | 4 | 1,82 | 1,401 | |

Tabela 61 : As actividades mais apreciadas em contexto escolar (alunos)

As actividades que os alunos mais gostam são sem dúvida “ouvir música” e “conversar”, o que é confirmado pelas médias de 1,31 e 1,36 respectivamente. Também os desvios padrão de 0,697 e 0,738 nos dizem que há pouca variação nas respostas, ou seja, uma grande concentração de respostas em 1 (muito) e 2 (bastante).

Ainda com média abaixo de “bastante” (1,82), encontramos a opção “outras” que englobam actividades como as aulas de EVT (Educação Visual e Tecnológica) e aulas de expressões, o que indica um certo gosto pela aprendizagem e pela criatividade.

Os alunos ao afirmarem que gostam muito de conversar, indicam uma certa inclusão no meio (sociedade) e o facto de dizerem que gostam das aulas como outras actividades lectiva, indica que eles se sentem incluídos e motivados para o conhecimento.

As actividades ligadas aos clubes, como não poderia deixar de ser, é outra das que tem média mais baixa, com 1,89 e já muito próxima do “bastante” é outra das preferidas dos alunos que normalmente idolatram os clubes de expressão, leitura, jogos didácticos e desporto, assim como todas as iniciativas desportivas por eles realizadas.

Dançar e ler são as restantes e, apesar de não terem médias negativas, já se encontram um pouco acima do bastante. Considerando que a classificação positiva vai até aos 2,5 pontos na escala de Likert, pois acima deste valor já arredonda para o ponto 3 (Pouco), estas médias ainda se encontram abaixo deste valor com 2,2 e 2,31 respectivamente.

A questão aplicada aos alunos “como te sentes na escola?”, os resultados foram:

| Quadro 31 - Como te sentes na escola? | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Sempre acompanhado e feliz | 80 | 1 | 4 | 1,28 | 0,636 |
| Sempre acompanhado mas insatisfeito | 53 | 1 | 4 | 3,43 | 0,772 |
| Apoiado | 66 | 1 | 4 | 1,53 | 0,789 |
| Sozinho | 57 | 1 | 4 | 3,54 | 0,867 |
| Feliz | 68 | 1 | 4 | 1,28 | 0,619 |

Tabela 62 - Como o aluno se sente na escola

O ponto em comum é que a maioria dos alunos se sentem felizes e acompanhados na escola, o que é indicado pela média de 1,28 e pelo baixo desvio padrão (0,62 e 0,64).

Os alunos também se sentem bastante apoiados e apontam uma média de 1,53 (muito) para esta resposta.

Por outro lado e reforçando o que foi dito, as opções “sempre acompanhado mas insatisfeito” e “sozinho” têm médias negativas, acima do ponto 3 e que já revelam “pouco” ou quase “Nada”.

Nesta questão, também se poderá ver o indicador de inclusão, uma vez que os alunos se sentem felizes, apoiados pela instituição no que diz respeito às dificuldades e nunca sozinhos ou excluídos.

2.2. ESCOLA, OS ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.

Na questão sobre os pais irem à escola, as respostas recaíram, na sua maioria, em sempre que solicitado, o que também não será muito normal, uma vez que nestes meios, muitas vezes, os pais têm um interesse relativo pela educação dos filhos.

| Quadro 32 - Na tua opinião, os pais vão à escola | | | | |
|---|----------|----------|-----------------|--------------------|
| | N | % | % Válida | % Acumulada |
| Sempre que solicitados | 61 | 66,3 | 66,3 | 66,3 |
| Uma vez por período | 22 | 23,9 | 23,9 | 90,2 |
| Uma vez por mês | 8 | 8,7 | 8,7 | 98,9 |
| Nunca vão | 1 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| Total | 92 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 63 - Opinião sobre a ida dos pais ou Encarregados de Educação à escola.

Assim, 66,3% dos inquiridos respondeu que os encarregados de educação vão à escola sempre que solicitados pelo corpo pedagógico. Outros 23,9% disseram que iam uma vez por período, 8,7% que iam uma vez por mês e apenas 1,1% afirmaram que os Encarregados de Educação nunca iam à escola.

Verifica-se assim a baixa taxa de desinteresse na educação dos filhos e que os pais participam activamente no seu percurso formativo.

Quando se pergunta se a família ajuda o aluno nas actividades escolares, verificamos que esta questão vem reforçar a anterior, pois só 1,1% é que afirma que nunca é ajudado nas actividades escolares.

De resto, 51,6% diz que são “sempre” ajudados e outros 47,3% que são ajudados “às vezes” pela família.

| Quadro 33 - A tua família ajuda-te nas actividades escolares? | | | | |
|--|----------|----------|-----------------|--------------------|
| | N | % | % Válida | % Acumulada |
| Sempre | 47 | 51,1 | 51,6 | 51,6 |
| Às vezes | 43 | 46,7 | 47,3 | 98,9 |
| Nunca | 1 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| Total | 91 | 98,9 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 1,1 | | |
| Total | 92 | 100,0 | | |

Tabela 64 - Representação do apoio por parte dos pais.

Para finalizar a descrição desta amostra, foi perguntado aos alunos se achavam que a escola os preparava para uma profissão futura, ou seja, se eles tinham consciência que a escola era muito importante para lhes criar infra-estruturas que lhes permitissem desenvolver um futuro sustentado, sendo o resultado maioritariamente “sim”, com 88% das respostas. Dos restantes, apenas 2,2% responderam “não” e 9,8% não têm opinião.

| Quadro 34 - Na tua opinião a escola prepara-te para uma profissão futura? | | | | |
|--|----------|----------|-----------------|--------------------|
| | N | % | % Válida | % Acumulada |
| Sim | 81 | 88,0 | 88,0 | 88,0 |
| Não | 2 | 2,2 | 2,2 | 90,2 |
| Sem Opinião | 9 | 9,8 | 9,8 | 100,0 |
| Total | 92 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 65 : Opinião sobre a escola e sua relação com o futuro (alunos)

2.3. ESTATÍSTICA DESCRITIVA: PROFESSORES

Referente à questão: “Na escola as áreas mais importantes na formação integral do aluno”. Mostre a sua opinião, colocando através duma escala de 1 a 4, onde 1 significa “Muito” e 4 significa “Nada”.

| Quadro 35 - Áreas mais importantes na formação integral | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Expressões | 29 | 1 | 3 | 1,72 | 0,702 |
| Ciências | 30 | 1 | 3 | 1,43 | 0,626 |
| Línguas | 31 | 1 | 2 | 1,29 | 0,461 |
| Áreas curriculares não disciplinares | 26 | 1 | 4 | 2,62 | 0,852 |
| Todas as Áreas | 29 | 1 | 4 | 1,55 | 0,870 |

Tabela 66 : Opinião sobre as áreas mais importantes em contexto escolar (Professores)

Para os professores, as áreas que eles dão mais importância são as “Línguas” (1,29) e as “Ciências” (1,43). De salientar que a opinião é quase unânime, uma vez que os desvios padrão também são baixos.

Também dão grande importância a “Todas as Áreas”, cuja média é de 1,55, o que é também bastante positivo (Bastante). As restantes são as “Expressões”, que obtiveram uma média de importância de 1,72, o que é positivo e por fim e logicamente, as áreas curriculares não disciplinares (2,62), cuja média já está mais próxima do ponto 3, ou seja, já são “pouco” importantes.

Perguntou-se qual a razão da escolha acima mencionada e as respostas foram bastante equilibradas para duas das três opções de escolha:

| Quadro 36 - Seleccionar com x a razão da escolha | | | | |
|---|----------|----------|----------------|--------------------|
| | N | % | %Válida | % Acumulada |
| Pela contribuição no crescimento intelectual da pessoa | 15 | 37,5 | 42,9 | 42,9 |
| Pela abrangência e interdisciplinaridade | 14 | 35,0 | 40,0 | 82,9 |
| Pela motivação e integração escolar | 6 | 15,0 | 17,1 | 100,0 |
| Total | 35 | 87,5 | 100,0 | |
| Missing | 5 | 12,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 67 : Justificação de opinião fornecida pelos professores

Assim, verificamos que 42,9% escolheram a opção “pela contribuição no crescimento intelectual da pessoa” enquanto 40% acham que é “pela abrangência e interdisciplinaridade”. Por fim, 17,1% das escolhas recaíram em “pela motivação e integração escolar”.

Quando questionados, acerca do “cargo que considera mais importante em contexto escolar” os professores acham que a direcção de turma é a mais importante de todas (1,15) e com opinião unânime pois apresenta um desvio padrão bastante baixo, de apenas 0,36.

De seguida temos os cargos directivos, com uma média de 1,68, apesar de haver aqui uma dispersão de opiniões maior, como se verifica no desvio padrão de 1,007.

Não tão importante, mas com bastante relevância encontramos “o apoio pedagógico acrescido, incluindo apoio psicológico”, cuja média ainda se encontra abaixo do ponto 2 da escala (bastante) e igualmente com uma dispersão pequena (0,72).

Muito próximo e igualmente positivo, temos a coordenação de departamento com 1,86 e finalmente, um pouco menos positivo, pois já se encontra acima do ponto 2, temos a “Tutoria” com 2,17.

| Quadro 37 - Qual o cargo mais importante em contexto escolar | | | | | |
|---|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Direcção de turma | 40 | 1 | 2 | 1,15 | 0,362 |
| Coordenação de departamento | 36 | 1 | 5 | 1,86 | 0,931 |
| Apoio pedagógico acrescido incluindo apoio psicológico | 37 | 1 | 3 | 1,76 | 0,723 |
| Tutoria | 36 | 1 | 4 | 2,17 | 0,910 |
| Cargos directivos | 34 | 1 | 4 | 1,68 | 1,007 |

Tabela 68 : Cargo mais importante em contexto escolar (opinião dos professores)

Pedi-se para manifestarem a opinião acerca dos seguintes aspectos:

| Quadro 38 - Manifeste a sua opinião | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Os apoios concedidos aos alunos de NEE são suficientes para promover a sua integração e autonomia? | 40 | 1 | 4 | 2,28 | 0,784 |
| Face aos casos complexos de indisciplina, considera que as medidas aprovadas pela escola são suficientes? | 40 | 1 | 4 | 2,75 | 0,809 |
| A carga horária dos alunos no geral está correctamente distribuída? | 39 | 1 | 4 | 2,38 | 0,907 |

| | | | | | |
|---|----|---|---|------|-------|
| O trabalho de equipa e o espírito de cooperação é notório? | 39 | 1 | 4 | 2,10 | 0,821 |
|---|----|---|---|------|-------|

Tabela 69 : Opinião dos professores sobre algumas medidas tomadas pela escola

Nestas quatro questões, nas quais se colocam, as quais têm médias que se situam entre o ponto 2 e o 3, portanto, de uma forma geral em Território positivo, entre “Bastante” e “Pouco”.

Tendo em conta que só a partir de 2,5 é que a média se torna menos atractiva, a única questão que se encontra nestes parâmetros é a que pergunta se “face aos casos complexos de indisciplina, considera que as medidas aprovadas pela escola são suficientes?” cujo resultado é de 2,75.

Todas as restantes perguntas se localizam abaixo do valor de transição (2,5) e com a média mais baixa temos a que questiona se os apoios concedidos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais são suficientes, sendo a média de resposta 2,28, ou seja, são considerados bastante suficientes.

Por outro lado, os professores acham a carga horária bem distribuída, atribuindo uma média de 2,38 e que o trabalho de equipa e o espírito de cooperação é notório (2,15), o que reflecte uma equipa coesa e direccionada para trabalhar o projecto TEIP.

No ponto III do questionário, cujo tema é “O professor do ensino básico deve:” pede-se em primeiro lugar, que o professor manifeste a sua opinião acerca das seguintes frases:

| Quadro 39 - Manifeste a sua opinião | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Preparar os alunos para, pelo menos, aprenderem a ler, a escrever, a contar e intervir na sociedade | 34 | 1 | 3 | 1,41 | 0,743 |

| Quadro 39 - Manifeste a sua opinião | | | | | | |
|--|----|---|----------|-------------|-------|--|
| Promover actividades de investigação e hábitos de trabalho | 34 | 1 | 3 | 1,62 | 0,652 | |
| Fornecer uma base sólida de conhecimentos dando-lhe autonomia e confiança | 37 | 1 | 4 | 1,35 | 0,716 | |
| Desenvolver capacidades e conhecimentos adquiridos | 30 | 1 | 2 | 1,53 | 0,507 | |
| Desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas | 32 | 1 | 3 | 1,63 | 0,609 | |
| Promover nos alunos um espírito de competição saudável e reflexão crítica | 33 | 1 | 4 | 1,85 | 0,712 | |
| Articular conhecimentos interdisciplinares | 32 | 1 | 4 | 1,78 | 0,608 | |
| Contextualizar o meio e adaptar medidas apropriadas, promovendo actividades lúdicas despertando o gosto pela aprendizagem | 33 | 1 | 3 | 1,70 | 0,585 | |

Tabela 70 : Opinião dos professores sobre os principais pontos de referência de uma “Boa” escola

“O Professor do Ensino Básico, deve preparar os alunos para, pelo menos, aprenderem a ler, escrever, a contar e a intervir na sociedade”. Esta frase foi considerada das mais importantes pelos professores, apresentando uma média de 1,41, entre “Muito” e “Bastante”.

De notar alguma coesão de respostas dos professores, que através dos desvios padrão, podemos constatar que existe alguma concentração de respostas, pela apresentação de um intervalo pequeno, para além de serem todos baixos. Então, estes

valores concentram-se num intervalo entre 0,507 e 0,743, sempre abaixo de 1 ponto na escala.

Quanto aos professores, fornecerem uma base sólida de conhecimentos, dando aos alunos, autonomia e confiança, apresenta a média mais baixa (1,35), sendo considerada a frase mais importante para os professores. Neste caso, é fornecer alicerces sólidos, para que consigam sustentar e assimilar com maior facilidade o que surgir na vida e ajudar a sua integração na sociedade.

Ajudá-los a desenvolver capacidades e conhecimentos adquiridos é considerado, também importante, embora um pouco menos que as anteriores. A média de 1,53, mesmo no limite para transitar do “muito” para o “bastante”, mostra a relevância da frase. O valor máximo e mínimo, vêm atestar que nenhum dos professores valorizou a frase com os pontos 3 e 4 da escala. Encontramos, por isso, o desvio padrão mais baixo (0,507).

A afirmação seguinte é **desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas**, cuja média já ultrapassa o ponto intermédio de 1,5 e fixa-se em 1,63. Apesar de demonstrar ser importante, pois encontra-se entre os pontos 1 e 2 da escala, não lhe é atribuída o “muito”, mas sim, já uma maior proximidade com o “bastante”. Salienta-se ainda o facto, de ninguém ter respondido com o ponto 4 nesta questão, demonstrando assim alguma concentração e maior coesão das respostas.

Passando à afirmação com média mais elevada, ou menos positiva, com 1,83 apresenta-se **a promoção nos alunos de um espírito de competição saudável e reflexão crítica**. Obviamente que, apesar de ser necessária alguma competitividade, não é este considerado, o critério mais importante para crianças no Ensino Básico.

Quanto a **articular conhecimentos interdisciplinares**, a sua média de 1,78 demonstra que, embora seja “bastante” importante, seja menos relevante que as outras afirmações, como **a criação de infra-estruturas**.

Ainda dentro deste registo de valores, temos a última afirmação da lista exposta, que é a **contextualização do meio e adaptar medidas apropriadas, promovendo actividades lúdicas despertando o gosto pela aprendizagem**. Assim, a média de 1,7 mostra que é bastante importante fazê-lo, mas que existem outras prioridades.

2.4. O DIRECTOR DE TURMA/FAMILIA NO PROCESSO DE ENSINO /APRENDIZAGEM

No processo de ensino / aprendizagem, o **Director de Turma**:

Através da mesma escala (1 a 4), foi pedido aos professores para responderem a um grupo de questões:

“É o elo de ligação com alunos, professores, pais e encarregados de educação”

As respostas, como se verifica no quadro abaixo, são as seguintes:

| Quadro 40 - No processo de ensino / aprendizagem, o Director de Turma: | | | | | |
|--|-----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| É o elo de ligação com alunos, professores, pais e encarregados de educação | 39 | 1 | 1 | 1,00 | 0,000 |
| Assegura a ligação com as estruturas de orientação educativa, serviços escolares, serviços administrativos, etc. | 38 | 1 | 4 | 1,63 | 0,786 |
| Todas as funções do director de turma estão condicionadas e afectadas com a actuação dos restantes membros do conselho de turma | 39 | 1 | 4 | 1,95 | 0,826 |
| Tem um papel fundamental na integração e motivação escolar | 38 | 1 | 3 | 1,47 | 0,647 |

Tabela 71 : Opinião sobre o cargo de Director de Turma.

Inquestionavelmente, o **Director de Turma é considerado o elo de ligação entre os professores, os alunos e os Encarregados de Educação**. Isto comprova-se

com a totalidade de respostas em 1, como podemos verificar através dos valores em quadro, onde vemos o mínimo e o máximo da escala atribuídos, com o mesmo valor e o desvio padrão de “0”, sem variação.

Pedindo para classificar a afirmação que o director de turma **“assegura a ligação com as estruturas de orientação educativa (departamentos curriculares, etc.), serviços escolares (SASE), serviços administrativos, etc.”** as respostas apresentam uma média de 1,63, situando-se entre os valores positivos de “Muito” e “Bastante”.

Classificando a afirmação **“Todas as funções do director de turma estão condicionadas e afectadas com a actuação dos restantes membros do conselho de turma.”** Verifica-se uma média de 1,95, positiva, mas deslocada para o ponto 2, ou seja, “bastante”.

Por fim, neste grupo de frases, resta classificar a **“Tem um papel fundamental na integração e motivação escolar,** apresenta uma média de 1,47, bastante positiva, existindo alguma coesão de respostas, uma vez que o máximo atribuído na classificação foi 3 (pouco), ou seja, ninguém considerou o ponto 4 como opção de resposta.

No grupo seguinte de afirmações, onde o tema em questão é: **“Para um profissional da educação, o aluno é:”** as respostas foram:

| Quadro 41 - Para um profissional da educação o aluno é: | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Cada aluno é um mundo a descobrir pelo professor | 37 | 1 | 3 | 1,27 | 0,508 |
| Os alunos são todos iguais, só aprendem se forem inteligentes | 28 | 1 | 4 | 3,43 | 0,959 |
| Os alunos são o reflexo dos pais | 30 | 1 | 4 | 2,13 | 1,074 |
| Os alunos são o puzzle fundamental | 33 | 1 | 2 | 1,42 | 0,502 |

| | | | | | |
|--|----|---|---|------|-------|
| na construção e desenho do futuro | | | | | |
| Não existem alunos maus, só existem alunos com problemas | 32 | 1 | 4 | 2,03 | 0,897 |
| O sucesso dos alunos é uma realização profissional e pessoal do professor | 34 | 1 | 4 | 1,56 | 0,894 |

Tabela 72 : Opinião dos professores sobre o “aluno”

Foram colocadas uma série de frases ou afirmações, que dizem respeito ao que os professores pensam sobre o que os alunos são enquanto estudantes e do seu desempenho na aprendizagem.

Quando colocamos a afirmação, **“Cada aluno é um mundo a descobrir pelo professor”** a média de valorização foi a mais baixa do grupo de questões (1,27), logo a mais apreciada pelo inquiridos e nenhum dos respondentes classificou a frase com o valor “4” da escala.

Em “Os alunos são todos iguais, só aprendem se forem inteligentes” a média é de 3,43, com uma pontuação negativa acima de “pouco”.

A próxima frase faz alusão à educação que os alunos têm dos pais, dizendo que “Os alunos são o reflexo dos pais”, onde a média é de 2,13, média positiva e próxima de “bastante”. É também onde divergem mais as respostas, o que é demonstrado pelo desvio padrão mais elevado de 1,074.

“Os alunos são o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro” Esta afirmação é uma das que foi mais valorizada, tendo uma média de 1,42 e o desvio padrão mais baixo do grupo de respostas (0,502). Para comprovar isto, resta apontar o intervalo de respostas que atingiu um máximo de 2, não havendo ninguém que usasse o ponto 3 e 4 da escala de likert.

Quando se pede para avaliar o facto de **“não existirem maus alunos, só alunos com problemas”** a média de 2,03 aponta um valor positivo (bastante).

Por fim, a última frase **“O sucesso dos alunos é uma realização profissional e pessoal do professor”** também sofreu uma avaliação bastante positiva de 1,56.

O seguinte grupo de questões diz respeito às actividades que os professores consideram mais importantes no processo de ensino / aprendizagem, sendo as mais apreciadas as que dizem respeito a todas as que valorizem **a autonomia e o crescimento pessoal do aluno**, apresentando uma média de 1,26.

| Quadro 42 - As actividades que considera mais importantes no processo de ensino/aprendizagem são: | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Promotoras de envolvimento escola/família | 33 | 1 | 4 | 1,70 | 0,883 |
| Lúdicas, diversificadas e motivadoras | 31 | 1 | 3 | 1,65 | 0,551 |
| Interdisciplinares | 32 | 1 | 4 | 1,69 | 0,738 |
| Combater dificuldades de aprendizagem mais acentuadas | 35 | 1 | 3 | 1,51 | 0,612 |
| Envolvência pessoal e interpessoal | 31 | 1 | 2 | 1,52 | 0,508 |
| Valorização da autonomia e o crescimento pessoal do aluno | 35 | 1 | 3 | 1,26 | 0,505 |

Tabela 73 : Actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem

Quanto às **actividades de envolvimento escola / família**, a média é de 1,7, apesar de “bastante” positiva, é a mais elevada de todas as respostas.

As **actividades “lúdicas, diversificadas e motivadoras”** apresentam uma média de 1,65, próxima da anterior, com a diferença que não houve respondentes a atribuir o ponto “4” da escala. De notar alguma concentração de respostas, uma vez que o desvio padrão é de baixo valor (0,551).

As **“interdisciplinares”** têm uma média de 1,69, também de valor aproximado das anteriores só que, com um desvio padrão mais elevado.

Questionados sobre o aspecto de **“Combater dificuldades de aprendizagem mais acentuadas”** a média apresentada é de 1,51, uma média mais positiva que as anteriores, onde não existem respostas de valor “4”.

Por fim questiona-se a **“envolvência pessoal e interpessoal”**, onde a média atribuída é de 1,52 e cujas respostas estão concentradas até ao valor “2” da escala.

Também é de salientar o facto de que todas as respostas demonstram grande importância das afirmações, pois todas as médias se situam abaixo do ponto “2”, o que traduz **respostas positivas**, logo, são consideradas importantes.

O grupo de respostas seguinte diz respeito **à participação e interesse dos familiares no processo de educação dos filhos**.

Quadro 43 - A participação e envolvimento por parte da família, na procura de solução para os problemas do educando é:

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Quando é solicitada pela escola ou pelo director de turma | 32 | 1 | 3 | 1,34 | 0,653 |
| Quando entendem que devem reclamar algo | 25 | 1 | 4 | 2,00 | 1,000 |
| Nunca, apesar de todas as medidas tomadas pela escola | 23 | 1 | 4 | 3,17 | 0,834 |
| Sempre que é conveniente e sempre que existe convite | 31 | 1 | 3 | 1,68 | 0,832 |

Tabela 74 : Opinião dos professores sobre o envolvimento e participação dos Pais ou Encarregados de Educação na escola.

As respostas dizem-nos que o mais importante é o **envolvimento dos familiares quando este é solicitado pelo director de turma**, o que é comprovado pelas médias de 1,34 e o desvio padrão mais baixo de 0,653.

O menos importante ou menos conveniente, e que é lógico que o seja, é o da participação ser nula, ou seja, de nunca participarem mesmo que a escola tome ou solicite medidas. Este tem uma média de 3,17, já localizada nos pontos negativos.

As restantes são igualmente positivas, embora não o sejam tanto como a primeira.

Quando se pede para os professores classificarem as necessidades educativas especiais, verificamos que as que mais se encontram nas escolas são pura e simplesmente dificuldades de aprendizagem, esta apresenta uma média de 1,42 a mais positiva do grupo.

De salientar que raramente existem alunos com deficiências profundas (3,09) e que existem alguns casos de deficiência moderada (2,22) e dislexia (2,65).

Quadro 44 - Classifique as necessidades educativas especiais, com que lida no dia-a-dia

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------------|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Deficiência moderada | 27 | 1 | 4 | 2,22 | 1,050 |
| Dificuldades de aprendizagem | 36 | 1 | 4 | 1,42 | 0,770 |
| Deficiência profunda | 22 | 1 | 4 | 3,09 | 1,109 |
| Dislexia | 23 | 1 | 4 | 2,65 | 1,112 |
| Outras | 12 | 1 | 4 | 2,75 | 0,965 |

Tabela 75 : As necessidades educativas especiais (NEE) em contexto escolar

Quanto a “outras” necessidades especiais, a média de 2,75 diz-nos que existem algumas, embora poucos casos nas escolas.

2.4.1. O projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)

O seguinte grupo diz respeito aos condicionalismos do “sucesso e inclusão escolar” e as respostas dizem-nos que:

| Quadro 45 - O sucesso e inclusão escolar está condicionado por: | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Ausência de pré-requisitos | 32 | 1 | 4 | 1,75 | 0,916 |
| Pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem | 34 | 1 | 4 | 1,59 | 0,783 |
| Pouca diversidade de instrumentos técnicos no ensino | 30 | 1 | 4 | 2,63 | 0,928 |
| Apatia e falta de interesse por parte dos alunos | 36 | 1 | 4 | 1,75 | 0,967 |
| Pouco empenho e estímulo por parte de alguns professores | 30 | 1 | 4 | 2,90 | 0,960 |
| Falta de valores morais, cívicos | 31 | 1 | 3 | 1,94 | 0,680 |
| Contexto escolar, onde a escola se insere | 34 | 1 | 3 | 2,15 | 0,657 |
| Poucas perspectivas futuras | 36 | 1 | 4 | 1,83 | 0,910 |
| Problemas de foro psicológico e afectivo | 32 | 1 | 4 | 2,31 | 0,693 |
| Pouco apoio por parte de todos os intervenientes escolares | 30 | 1 | 4 | 2,90 | 0,845 |

Tabela 76 - Quadro45, condicionamentos à Inclusão escolar segundo a opinião dos professores inquiridos

O maior condicionalismo no sucesso e inclusão escolar, segundo os professores, é haver **“Pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem”**. Este factor apresenta uma média de **1,59**.

Outros condicionalismos que apresentam médias igualmente positivas são a **“ausência de pré-requisitos”** e a **“apatia e falta de interesse por parte dos alunos”** cujas médias se localizam nos 1,75 pontos da escala.

Já mais perto do ponto 2, encontramos as **“poucas perspectivas futuras”** e a **“falta de valores morais e cívicos”** com 1,83 e 1,94 respectivamente.

As restantes são todas acima de 2, que não deixando de ser positivas, quando abaixo de 2,5, são menos positivas que as já referidas.

A que tem uma média mais elevada é o **“pouco apoio por parte de todos os intervenientes escolares”** e também o **“pouco empenho por parte de alguns professores”**, ambos com 2,9, que caso contrário, estar-se-ia a admitir que há muitas falhas no sistema escolar. Este facto é salutar pois denuncia que a escola está activa, assim como todos os seus intervenientes.

Quadro 46 - Escolha as medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| Actividades que promovem a envolvência de escola / família | 36 | 1 | 4 | 1,53 | 0,736 |
| Promover discussão conjunta sobre questões educativas nas reuniões de conselho de turma, nomeadamente articulação interdisciplinar | 33 | 1 | 3 | 1,97 | 0,637 |
| Participar activamente em actividades que promovem a | 35 | 1 | 3 | 1,66 | 0,591 |

| Quadro 46 - Escolha as medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar | | | | | |
|--|----|---|---|------|-------|
| cooperação entre professores e alunos | | | | | |
| Exercer funções de tutor | 36 | 1 | 3 | 1,94 | 0,674 |
| Articulações e intervenções dos vários parceiros educativos | 33 | 1 | 3 | 1,97 | 0,684 |
| Envolvimento pessoal e interpessoal de toda a comunidade escolar | 34 | 1 | 4 | 1,91 | 0,753 |
| Participação do conselho de turma na elaboração do projecto curricular de turma | 35 | 1 | 4 | 1,94 | 0,873 |
| Apoios alternativos adaptados e individualizados, conforme indicações | 36 | 1 | 3 | 1,58 | 0,554 |

Tabela 77 : As medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar (opinião dos professores)

O que este quadro nos diz, é que de uma **forma geral, todas as medidas são positivas, umas mais que outras, mas as que foram expostas têm todos uma média inferior a 2, que significa “bastante”.**

As mais preferidas de **sucesso e inclusão escolar são as “actividades que promovem a envolvimento de escola / família” e os “apoios alternativos adaptados e individualizados, conforme indicações”, cujas médias se situam entre o valor 1,53 e 1,58.**

Não muito diferente das anteriores, em termos de importância vem a **participação activa em actividades que promovem a cooperação entre professores e alunos, com 1,66, o que promove um entrosamento e um trabalho de equipa entre ambas as partes, criando confiança.**

Quando se pede para classificar o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, face ao projecto TEIP, os resultados são os seguintes:

| Quadro 47 - Classifique o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, face ao projecto TEIP | | | | |
|---|----------|----------|-----------------|--------------------|
| | N | % | % Válida | % Acumulada |
| Tem sido contínuo | 7 | 17,5 | 25,9 | 25,9 |
| Não tem sido geral | 1 | 2,5 | 3,7 | 29,6 |
| Só se verifica entre professores e alunos | 9 | 22,5 | 33,3 | 63,0 |
| Tem existido muita colaboração | 10 | 25,0 | 37,0 | 100,0 |
| Total | 27 | 67,5 | 100,0 | |
| Missing | 13 | 32,5 | | |
| Total | 40 | 100,0 | | |

Tabela 78 : Classificação da cooperação escolar, face ao projecto TEIP (opinião dos professores)

Quanto ao envolvimento no projecto, **tem existido com muita colaboração** (37%), embora se verifique **mais entre os professores e os alunos** (33,3%). Por outro lado, 25,9% das pessoas **acham que o envolvimento e a cooperação têm sido contínuos** e apenas 3,7% afirma que não tem sido geral.

Também quisemos apurar se há muitos **casos específicos de alunos indisciplinados ou violentos** e qual a razão que os leva a ser assim. Os resultados mostram que, da lista apresentada, existe um pouco de tudo, ou seja, as médias apontam todas para valores entre o ponto “1” e “2” da escala, o que significa que é “Muito” e “Bastante”.

Assim, o único valor médio que se afasta um pouco à regra, é o facto de existirem “culturas diferentes” (2,65) o que não deve proliferar nestas regiões. A

“**Apatia e desmotivação**” são os casos mais encontrados neste processo, provocando a exclusão e o fracasso do aluno em termos académicos. Com 1,65, é a média mais baixa da lista apresentada.

| Quadro 48 - A escola tem casos de: | | | | | |
|---|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Abandono escolar | 27 | 1 | 4 | 2,22 | 1,050 |
| Etnias diversificadas | 29 | 1 | 4 | 2,28 | 1,099 |
| Indisciplina | 30 | 1 | 4 | 2,13 | 1,008 |
| Culturas diferentes | 23 | 1 | 4 | 2,65 | 0,935 |
| Apatia e desmotivação | 33 | 1 | 3 | 1,61 | 0,747 |
| Problemas económicos graves | 27 | 1 | 3 | 1,78 | 0,698 |
| Insucesso escolar | 31 | 1 | 3 | 1,74 | 0,773 |

Tabela 79 : Problemáticas existentes em contexto escolar.

Os outros problemas mais encontrados são os “**problemas económicos graves**” e o “**insucesso escolar**”, com 1,78 e 1,74 respectivamente. Os restantes situam-se entre o 2 e o 2,5, o que os torna também “bastante” válidos como critérios de exclusão ou de fracasso.

Questiona-se a seguir os factores que valorizam mais, de acordo com a metodologia utilizada, sendo a afirmação mais valorizada o “**trabalho de equipa/colaborativo entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos**”. Note-se

que aqui, a média é de apenas 1,3, o que significa que é baixa, não existindo pontuações no ponto 4 e cujo desvio padrão é de apenas 0,52.

| Quadro 49 - Na metodologia utilizada, que factores valoriza mais? | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Ensino individualizado | 36 | 1 | 4 | 1,83 | 0,697 |
| Trabalho de equipa/colaborativo (Conselho de turma) | 36 | 1 | 4 | 1,58 | 0,770 |
| Trabalho de equipa/colaborativo (professor/aluno ou aluno/aluno) | 37 | 1 | 3 | 1,30 | 0,520 |
| Apoio extracurricular | 34 | 1 | 4 | 2,21 | 0,729 |

Tabela 80 : Factores valorizados na metodologia utilizada

Seguidamente, encontramos a média de 1,58, igualmente importante e que diz respeito **ao trabalho de equipa do conselho de turma**.

Quando os casos são particulares, as pessoas podem optar pelo “ensino individualizado”. O que o torna importante é a média de 1,83, cujo valor é bastante positivo.

Por fim, **o apoio extracurricular**, que já se afasta um pouco das restantes metodologias, mas que ainda se encontra bastante válido, com 2,21.

Acerca dos efeitos que **o Projecto TEIP tem no desenvolvimento e inclusão do aluno**, foram colocadas uma série de frases onde os professores dão a sua opinião. As respostas foram as seguintes:

“Tendo em conta a diversidade em contexto escolar, consideras que existe conexão e adequações às condições”. Nesta questão, a média é de 2,39, embora positiva, ultrapassa um pouco o ponto “2” que significa “bastante” e já se encontra um pouco próxima do ponto de quebra, ou dos valores mais negativos (pouco).

A média mais baixa, com o valor 1,91 encontra-se na afirmação “Classificando a tua escola, colocarias a definição de uma escola inclusiva?”, **ou seja, os inquiridos acham que a escola pode ser classificada com um desempenho ao nível do projecto TEIP, como “Bastante” orientada para tal.**

Além da média mais baixa do grupo de questões, apresenta também um intervalo de respostas cujo máximo que foi atribuído é o ponto “3”, não existindo portanto nenhuma classificação no ponto “4”.

O desvio padrão acaba por confirmar isto, pois também é o mais baixo do quadro, com um valor de 0,612 o que indica pouca dispersão de classificações atribuídas.

Outra frase que nos indica que existe **empenho da escola na adaptação ao projecto e, conseqüentemente, a inclusão escolar, é a que diz “No âmbito do projecto TEIP as mudanças preconizadas pela escola, promovem inclusão escolar”**. A média atribuída é “bastante” positiva, ou seja, 2,0. Existe alguma dispersão de opiniões, como é comprovado no desvio padrão de 0,921, que é o mais elevado do quadro.

Os inquiridos, por sua vez, acham que sempre que precisam que têm o apoio dos outros serviços da escola (2,26) e que a adaptação dos professores ao projecto TEIP que não alterou muito a metodologia de trabalho (2,48) como se pode ser na média que se situa entre o “bastante” e o “pouco”.

Por fim, a média mais elevada diz respeito ao envolvimento das parcerias existentes perante os projectos alternativos, sendo que a média é de 2,82, localizada já muito próxima do “pouco” envolvimento.

| Quadro 50 - Manifeste a opinião: | | | | | |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Tendo em conta a diversidade em contexto escolar, consideras que existe conexão e adequações às condições | 33 | 1 | 4 | 2,39 | 0,788 |
| No âmbito do projecto TEIP as mudanças preconizadas pela escola, promovem inclusão escolar | 34 | 1 | 4 | 2,00 | 0,921 |
| Sempre que precisa tem apoio de outros serviços existentes na escola? | 35 | 1 | 3 | 2,26 | 0,701 |
| Mediante os projectos alternativos a desenvolver pela escola, há envolvimento da parte das parcerias existentes | 33 | 1 | 4 | 2,82 | 0,683 |
| A adesão ao projecto TEIP por parte da escola, influenciou toda a metodologia de trabalho dos professores | 33 | 1 | 4 | 2,48 | 0,755 |
| Classificando a tua escola, colocarias a definição de uma escola inclusiva? | 35 | 1 | 3 | 1,91 | 0,612 |

Tabela 81 : Opinião sobre o projecto TEIP (professores inquiridos)

Pode-se concluir que o projecto TEIP está a ser bem aceite pelos professores, não havendo qualquer problema de adaptação e existindo motivação para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, está a ser bem aceite pelos alunos que se sentem melhor na escola e inseridos na comunidade escolar.

2.5. ESTATÍSTICA DESCRITIVA: AMOSTRA DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O primeiro grupo de respostas diz respeito a afirmações acerca do interesse do Encarregado de Educação pela educação escolar do aluno.

O quadro diz-nos que o respondente “tem interesse por todas as actividades realizadas na escola”, apresentando a média mais baixa e bastante positiva (1,68). Nesta afirmação verificamos que existe alguma divergência de opiniões, através do desvio padrão de 1,041 e da utilização de toda a escala nas respostas dadas.

Igualmente positiva é a frase “vai à escola sempre que solicitado”. Esta média, apesar de ser ligeiramente mais elevada que a anterior, pois é de 1,86, apresenta um desvio padrão mais baixo (0,834) o que significa que as respostas se concentraram mais nos pontos próximos da média (1 e 2). Esta afirmação era de esperar, pois é o dever do Encarregado de Educação se deslocar à instituição de ensino, sempre que alguém o solicita, se o fazem é porque há algum assunto a debater, tanto positivo como negativo.

| Quadro 51 - Na sua opinião: | | | | | |
|--|----|--------|--------|-------|---------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Tem interesse por todas as actividades realizadas na escola | 22 | 1 | 4 | 1,68 | 1,041 |
| Vai à escola sempre que solicitado | 22 | 1 | 4 | 1,86 | ,834 |
| Mantém contacto permanente com o director de turma | 22 | 1 | 4 | 2,45 | 1,299 |
| Procura informações com frequência junto da Directora de turma | 22 | 1 | 4 | 2,64 | 1,255 |

Tabela 82 : Opinião dos Pais ou Encarregados de educação, sobre a sua participação na escola

Por outro lado, as restantes questões, não sendo negativas, são questões menos positivas, localizando as médias entre os pontos 2 (bastante) e 3 (pouco).

Não era de esperar outra coisa, uma vez que se a opinião fosse contrária tornava-se sinal de falta de confiança nos professores e sistema de ensino.

Assim encontramos a afirmação **“mantém o contacto permanente com o director de turma”** com 2,45, mesmo na transição para o “pouco” e a “procura de informações com frequência junto da directora de turma” com 2,64. Justifica-se estas médias, o que **nos traduz alguma preocupação dos encarregados de educação com o processo de ensino, acrescida da confiança no sistema educativo e nos professores.**

Neste segundo quadro acerca da **participação dos encarregados de educação no ensino dos filhos**, podemos ver que o gosto para o fazer também é mediano, poderá ser talvez, pelo facto de quando se têm de dirigir à escola, a maioria das vezes, não será por boas razões. De qualquer forma, o gosto do Encarregado de Educação por se dirigir à escola, apresenta uma média de 2,68, que apesar de se situar entre o “bastante” e “pouco” não é totalmente negativo, **implicando ainda alguma predisposição para o fazer.**

Acima do ponto “3” temos a última afirmação do quadro, com 3,14, os pais participam pouco nas actividades de enriquecimento curricular. De notar que nos ambientes mais tradicionais, são assuntos nos quais os Encarregados de Educação acham que não têm que se meter, preocupando-se mais com as questões do trabalho. Neste caso é transmitida alguma cooperação, o que é muito bom

| Quadro 52 - Na sua opinião: | | | | | |
|---|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Gosta de se dirigir à escola | 22 | 1 | 4 | 2,68 | ,716 |
| Participa nas actividades de enriquecimento curricular | 22 | 1 | 4 | 3,14 | 1,125 |
| Acha importante a sua participação na vida escolar do seu educando | 22 | 1 | 3 | 1,64 | ,727 |
| Sem opinião | 0 | | | | |
| | | | | | |

Tabela 83 : Opinião sobre a deslocação à escola por parte dos Pais ou Encarregados de Educação

Para finalizar esta questão da **participação e interesse do Encarregado de Educação**, perguntou-se que “**tipo de encarregado de educação se consideravam?**” e as respostas dizem-nos que a maioria se considera interessado. As respostas no quadro abaixo dizem-nos que 45,5% dos pais são interessados mas muito ocupados, atribuindo uma média de 1,2.

Muito interessados e exigentes temos cerca de 41% dos Encarregados de Educação, cuja média de 1,11, apontando para o “bastante” e comprovado pelo intervalo da escala utilizado, ou seja, os dois primeiros pontos. O desvio padrão comprova essa convergência de respostas (0,333) e indica que na maioria foram dadas em 1 (Muito).

Por fim, temos os que dizem que são pouco interessados e esses foram 22,73% e atribuíram uma média de 2,4.

| Quadro 53 - Na sua opinião, é um Encarregado de Educação: | | | | | | |
|--|----------|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | % | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Interessado mas muito ocupado | 10 | 45,45 | 1 | 2 | 1,20 | ,422 |
| Muito interessado e exigente | 9 | 40,91 | 1 | 2 | 1,11 | ,333 |
| Pouco interessado | 5 | 22,73 | 1 | 4 | 2,40 | 1,342 |
| Sem opinião | 1 | 4,545 | 1 | 1 | 1,00 | . |

Tabela 84 : Caracterização pessoal do Encarregado de educação

Nesta questão pediu-se para **avaliarem a escola do filho**, pois era o único ponto que faltava, e as opiniões situam-se praticamente todas em **“muito boa”** e **“boa”**, o que demonstra há confiança na escola e no sistema de ensino, ou seja no projecto TEIP.

| Quadro 54 - Em sua opinião, a escola do seu filho é: | | | | | | |
|---|----------|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| | N | % | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
| Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa | 10 | 45,5 | 1 | 2 | 1,07 | ,577 |
| Em sua opinião, a escola do seu filho é Razoável | 6 | 27,3 | 1 | 2 | 1,93 | ,516 |
| Em sua opinião, a escola do seu filho é Pouco satisfatória | 1 | 4,5 | 1 | 1 | 1,00 | . |
| Em sua opinião, a escola do | 2 | 9,1 | 1 | 1 | 1,00 | ,000 |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|--|
| seu filho é Sem opinião | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|--|

Tabela 85 : Classificação da escola por parte dos Pais ou Encarregados de Educação

Assim, as respostas situam-se entre o “muito boa” e o “razoável”, ou seja, as escolas são considerados bons locais para educar os filhos.

Como podemos ver, 45,5% dos respondentes dizem que a escola do filho é “Muito boa” e atribuem uma média de 1,07.

De seguida, 27,3% apontam para o “razoável”, e apenas 4,5% dizem que é pouco satisfatória.

| Quadro 55 - Considera que o seu educando sente-se bem na escola que frequenta | | | | |
|--|----------|----------|-----------------|--------------------|
| | N | % | % Válida | % Acumulada |
| Sim | 16 | 72,7 | 76,2 | 76,2 |
| Não Sei | 5 | 22,7 | 23,8 | 100,0 |
| Total | 21 | 95,5 | 100,0 | |
| Missing | 1 | 4,5 | | |
| Total | 22 | 100,0 | | |

Tabela 86 : Opinião dos Pais ou Encarregados de educação, de como se sente o seu educando na escola

Testes estatísticos e comparação de médias – Podemos considerar que as escolas promovem a inclusão e o envolvimento do aluno?

Neste capítulo vamos comprovar se as respostas, que são indicadores do sucesso do projecto TEIP, assim como as que indicam inclusão, se têm médias suficientemente diferentes que justifiquem a sua validação, no sentido que possamos afirmar que as diferenças são estatisticamente significativas.

Seleccionamos algumas perguntas comuns às 3 amostras, professores, alunos e encarregados de educação:

| Quadro 56 - One-Sample Statistics | | | | |
|---|----|------|----------------|-----------------|
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Classifique o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, face ao projecto TEIP | 27 | 2,81 | 1,210 | ,233 |

Tabela 87 :- One- Sample Statistics. Comparação de opiniões sobre a classificação do envolvimento e cooperação do projecto TEIP (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) – One-Sample statistics

| Quadro 57 - One-Sample Test | | | | | | |
|---|----------------|----|-----------------|-----------------|---|-------|
| | Test Value = 1 | | | | | |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| Classifique o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, face ao projecto TEIP | 7,793 | 26 | ,000 | 1,815 | 1,34 | 2,29 |

Tabela 88 : Quadro 57-One_Sample Test. Comparação de opiniões sobre a classificação do envolvimento e cooperação do projecto TEIP (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) –One Sample Test

Foi feito um teste de comparação de médias na pergunta, “**Classifique o envolvimento e cooperação da comunidade escolar, face ao projecto TEIP**” dirigida aos professores, onde tinham que responder através de uma escala de 1 (Muito) a 4 (Nada). Nesta pergunta fizemos um t’test que compara o ponto 1 (muito importante) com os restantes para ver se há diferenças estatísticas significativas, ou seja, se se pode

afirmar que em mais de 95,5% dos casos a comunidade escolar está envolvida e é cooperante com o projecto.

Assim, poderíamos determiná-la aqui, como H_0 (Hipótese nula):

- Não existência de envolvimento e cooperação da comunidade escolar face ao projecto TEIP; Através do teste, poderemos ver que o valor de “Sig. 2-tailed” é de 0,000, o que nos diz que é inferior a 0,05, ou seja rejeita a H_0 e diz-nos que **existe um grande envolvimento da comunidade escolar, por parte dos professores.**

Por outro lado, existem as diferenças entre as médias que variam no limite inferior de 1,34 até ao limite superior com 2,29 e sendo ambas as diferenças positivas, nunca se cruzam pois nunca são iguais a 0.

Os próximos testes dizem respeito a duas perguntas sobre a existência ou não da inclusão escolar e são aplicadas aos professores.

Neste caso, a H_0 será:

A escola não promove a inclusão do aluno.

Pelo teste t, os resultados de 0,000 do sig. 2-tailed comprovam que em mais do que 95% dos casos isto acontece pelo que se poderá rejeitar a H_0 e **afirmar que as escolas em estudo promovem a inclusão escolar do aluno.**

| Quadro 58 - One-Sample Statistics | | | | | |
|--|----|------|----------------|-----------------|-------|
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | Error |
| No âmbito do projecto TEIP as mudanças preconizadas pela escola, promovem inclusão escolar | 34 | 2,00 | ,921 | ,158 | |
| Classificando a tua escola, colocarias a definição de uma escola inclusiva? | 35 | 1,91 | ,612 | ,103 | |

Tabela 89 : Quadro 58- One Sample Statist. Comparação de opiniões sobre as mudanças protagonizadas pela escola e sua classificação (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos.

Também pelas diferenças das médias é comprovado pois são ambas positivas e nunca a diferença entre estas é 0 (zero)

| Quadro 59 - One-Sample Test | | | | | | |
|--|----------------|----|-----------------|-----------------|-------|---|
| | Test Value = 1 | | | | | |
| | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| No âmbito do projecto TEIP as mudanças preconizadas pela escola, promovem inclusão escolar | 6,330 | 33 | ,000 | 1,000 | ,68 | 1,32 |
| Classificando a tua escola, | 8,835 | 34 | ,000 | ,914 | ,70 | 1,12 |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| colocarias a definição de uma escola inclusiva? | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

Tabela 90 : Comparação de opiniões sobre as mudanças protagonizadas pela escola e sua classificação (Professores, Pais ou Enc. De Educação e Alunos) –Test Value =1

Passamos agora para **uma pergunta dicotômica**, ou seja, cuja resposta seja “sim” ou “não”. Para além disso, temos uma amostra pequena (abaixo de 30) pelo que optamos por um teste não paramétrico.

Assim utilizamos o **teste do Qui2**, que **faz a comparação de respostas** em “sim” e em “não” e estabelece uma relação entre o numero de vezes que cada um deles foi respondido.

Neste caso, não se observa respostas em “não” como podemos ver no quadro abaixo, em “Observed N”. Como podemos ver ainda as esperadas (expected N) eram 8 casos, metade do total de 16, ou seja, 50% de hipóteses para cada lado.

No quadro seguinte, **relativo ao teste estatístico** podemos ver que a significância é de 0,000, ou seja superior a 95% o que revela a rejeição da H0 que neste caso seria:

O seu educando sente-se bem na escola que frequenta?

Nem era preciso teste estatístico para ver esta questão uma vez que, a totalidade de respostas cai em “sim”

| Quadro 60 - Frequências | | | | |
|---|----------|------------|------------|----------|
| Considera que o seu educando sente-se bem na escola que frequenta | | | | |
| | Category | Observed N | Expected N | Residual |
| 1 | Sim | 16 | 8,0 | 8,0 |
| 2 | | 0 | 8,0 | -8,0 |
| Total | | 16 | | |

Tabela 91 : Comparação de opiniões dos pais ou Encarregados de Educação, sobre como se sente o filho (educando) na escola. Teste Qui2.

| Quadro 61 - Test Statistics | |
|-----------------------------|---|
| | Considera que o seu educando sente-se bem na escola que frequenta |
| Chi-Square | 16,000 ^a |
| Df | 1 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

Tabela 92 : Test Statistics. Aplicado ao inquérito dos pais: Como se sente o seu educando na escola?

Na amostra dos Encarregados de Educação, foi estabelecida uma relação entre as duas perguntas sobre qualidade da escola do filho.

Neste quadro podemos ver as médias de cada uma das respostas. Assim temos na coluna que é classificada como “Muito boa”, uma média de 1,07, muito próxima do valor “1” que significa “muito”. Na resposta que a classifica como “Razoável” temos uma média próxima do ponto “2” que significa “bastante”. Por aqui temos já indicadores que **classificam mais a escola como “muito boa” em detrimento de “razoável”**.

| Quadro 62 - Paired Samples Statistics | | | | | |
|---------------------------------------|---|------|----|----------------|-----------------|
| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Pair 1 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa | 1,07 | 14 | ,267 | ,071 |
| | Em sua opinião, a escola do seu filho é Razoável | 1,93 | 14 | ,267 | ,071 |

Tabela 93 : Classificação da escola pelos Pais ou Encarregados de educação- Paired Samples Statistics

| Quadro 63 - Paired Samples Correlations | | | | |
|---|--|----|-------------|------|
| | | N | Correlation | Sig. |
| Pair 1 | Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa & Em sua opinião, a escola do seu filho é Razoável | 14 | -1,000 | ,000 |

Tabela 94 : Classificação da escola pelos Pais ou Encarregados de educação- Paired Samples Correlations

Na correlação que o teste mostra, podemos ver que existe uma forte correlação negativa, ou seja, que há uma forte relação entre ambas as respostas e que quanto melhor classificado for uma, pior vai ser a outra.

| Quadro 64 - Paired Samples Test | | | | | | | | |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|--|-------|------------|----|--------------------|
| | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | Mean | Std. Deviation | Std.Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa – Em sua opinião, a escola do seu filho é Razoável. | -,857 | ,535 | ,143 | -1,166 | -5,49 | - 6,000 | 13 | ,000 |

Tabela 95 : Correlação entre as respostas. Paired Samples Test

Perante o teste estatístico, podemos ver que a média das diferenças é negativa, ou seja, que a segunda questão (é razoável), tem uma média mais elevada que na primeira, sendo que está mais próxima de “2”.

No intervalo das diferenças vemos que as diferenças (lower e upper) são sempre negativas, pelo que nunca são de 0 (zero).

O sig. (2-tailed) de 0,000, que nos confirma a universalidade e a rejeição da hipótese nula (H_0 =não existem diferenças entre ambas as respostas) diz-nos que existem diferenças entre as respostas em mais de 95,5% dos casos.

No que diz respeito às **questões comuns**, perguntou-se a todos os respondentes se o aluno gosta de se dirigir à escola. O teste aplicado foi um “**one way Anova**” que compara 3 amostras (pais, alunos e professores).

Neste caso, teríamos que considerar como hipótese, o facto de não existirem diferenças entre as amostras e o resultado do teste em baixo confirma mais de 11,4% gostam de se dirigir à escola, **ou seja, a hipótese não é rejeitada e que se pode afirmar que todos têm a mesma opinião ao acharem que o aluno gosta de se dirigir à escola.**

| Quadro 65 – A NOVA Gosta de se dirigir à escola | | | | | |
|---|----------------|-----|-------------|-------|-------------|
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | 1,648 | 2 | ,824 | 2,202 | ,114 |
| Within Groups | 56,117 | 150 | ,374 | | |
| Total | 57,765 | 152 | | | |

Tabela 96 : Teste ANOVA. Referente ao gosto de se dirigir à escola (Pais ou Encarregados de Educação)

No caso seguinte questionaram-se as amostras **sobre a qualidade da escola**, colocando-se a pergunta da seguinte forma: **“acha que a escola é muito boa?”** e os resultados foram os seguintes:

| Quadro 66 - ANOVA | | | | | |
|---|----------------|-----|-------------|------|-------------|
| Em sua opinião, a escola do seu filho é Muito boa | | | | | |
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | ,013 | 2 | ,006 | ,108 | ,898 |
| Within Groups | 8,429 | 142 | ,059 | | |
| Total | 8,441 | 144 | | | |

Tabela 97 : Teste ANOVA. Opinião sobre a escola. (Pais ou Encarregados de Educação)

Neste caso, o teste compara as diferenças entre as amostras pelo que a H0 será “Existem diferenças entre as amostras” o que, pelo teste realizado se verifica precisamente o contrário, **ou seja que não existem diferenças entre as médias de todas as amostras e que na generalidade dos casos, as escolas são consideradas “muito boas”**.

Por fim, foi realizado um teste de Qui2 para testar a robustez da última pergunta comum e que é: **“considera que o seu filho/aluno/tu é feliz na escola?”**

As respostas foram testadas e os resultados são os seguintes:

| Quadro 67 - Considera que o seu educando sente-se bem na escola que frequenta | | | |
|--|------------|------------|----------|
| | Observed N | Expected N | Residual |
| Sim | 137 | 50,7 | 86,3 |
| Não | 10 | 50,7 | -40,7 |
| Não Sei | 5 | 50,7 | -45,7 |
| Total | 152 | | |

Tabela 98 :: Teste De Qui 2

Foram observadas 137 respostas positivas contra 10 negativas e 5 pessoas que não têm a certeza. Aqui já existe um forte indício que o número de respostas positivas é bem superior às outras respostas.

| Quadro 68 - Test Statistics | |
|--|--|
| | Considera que tu/o seu educando sente-se bem na escola que frequenta |
| Chi-Square(a) | 220,908 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | ,000 |
| (a 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 50,7) | |

Tabela 99 : Test Statistics. Referente a como se sente o aluno na escola.

Perante o teste, podemos confirmar que essa diferença é notória, uma vez que o resultado permite dizer que as diferenças são significativas (acima de 95%) e que estatisticamente a H0 (o aluno não se sente bem na escola) é rejeitada **e que o aluno se sente bem na escola que frequenta.**

A pergunta final que foi testada como forma **de inclusão e envolvimento escolar**, foi colocada apenas aos alunos e pergunta **“se acham que a escola os prepara para uma profissão futura”**, ao que eles responderam maioritariamente que sim.

Realizamos um teste estatístico de Qui-2 para saber até que ponto podemos afirmar e extrapolar para fora da amostra se os alunos acham ou não que a escola é importante, no sentido de lhes dar as infra-estruturas para a vida profissional e social.

As conclusões foram as seguintes:

| Quadro 69 - Na tua opinião a escola prepara-te para uma profissão futura? | | | |
|---|------------|------------|----------|
| | Observed N | Expected N | Residual |
| Sim | 81 | 30,7 | 50,3 |
| Não | 2 | 30,7 | -28,7 |

| | | | |
|--------------------|----|------|-------|
| Sem Opinião | 9 | 30,7 | -21,7 |
| Total | 92 | | |

Tabela 100 – Teste Estatístico de Qui-2. Opinião sobre a escola em relação ao futuro.

Neste quadro podemos observar que têm 81 observações positivas, num total de 92 casos, o que traduz a maior parte dos entrevistados.

| Quadro 70 - Test Statistics | |
|---|---|
| | Na tua opinião a escola prepara-te para uma profissão futura? |
| Chi-Square | 124,717 ^a |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | ,000 |
| a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 30,7. | |

Tabela 101: Teste estatístico

No caso do teste estatístico, podemos ver que, a significância (Asymp. Sig.) é de 0,000 ou seja, rejeita a H0 (a escola não prepara para uma profissão futura), **o que indica que a pergunta é consistente e os alunos são conscientes ao admitirem que a escola é muito importante para a vida.**

2.6. ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS

Nesta análise de interpretação de dados, obtidos pelas entrevistas, procedemos a uma categorização manual de toda a informação, analisada e transcrita na íntegra. A fim de obter uma exposição clara de todos os dados obtidos. Apresentamos um quadro com distinção de Metacategorias, que descrevem as dimensões principais das entrevistas, estas subdividem-se em categorias e subcategorias, que no seu conjunto dão clareza e explicação aos objectivos da investigação.

2.7. ENTREVISTAS APLICADAS “A “ Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa- Felgueiras e “B” Escola Básica do Vale de S. Torcato-Guimarães

A 1ª dimensão – ESCOLA, correspondente à metacategoria, que pretende identificar as metodologias e estratégias de acção, adoptadas pela escola na adesão do projecto Teip, resultam duas categorias: A- Metodologias adoptadas e B- Medidas adoptadas de maior relevo. Estas originam, por sua vez duas subcategorias que nos permitem: A- Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP e B- Funcionalidade e identificação de vertentes da acção.

| 1ª METACATEGORIA | Identificação |
|------------------|--|
| CATEGORIA | Idade Tempo de exercício (Tempo de docência) Tempo de Exercício (Função actual em Território TEIP) |

| DIRECTOR A | COORDENADOR A | PSICÓLOGO A |
|------------|---------------|-------------|
| 45 Anos | 40 Anos | 27 Anos |
| 2 Anos | 2 Anos | 2 Anos |
| 24 Anos | 10 Anos | 5 Anos |

Tabela 102 : Identificação dos entrevistados da Escola Básica de D. Manuel Faria e Sousa-Felgueiras

| DIRECTOR B | COORDENADOR B | PSICÓLOGO B |
|------------|---------------|-------------|
| 49 Anos | 47 Anos | 37 Anos |
| 8 Anos | 2 Anos | 5 Anos |
| 25 Anos | 23 Anos | 12 Anos |

Tabela 103 : Identificação dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato-Guimarães

2.8. ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 1 IDENTIFICAÇÃO (ENTREVISTADOS “A” E ENTREVISTADOS “B”)

Fazendo uma análise à metacategoria identificação, podemos observar que as idades dos respectivos Directores dos Agrupamentos de Escola estão entre os 45 e 47 anos de idade. São pessoas que possuem um vasto currículo e uma experiência muito alargada ao nível do ensino. Possuem entre 24 e 25 anos de experiência didáctica, tendo cargos de direcção e coordenação no decorrer dos anos lectivos. Ao nível de experiência em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária estão em sintonia, uma vez que este Projecto nas referidas escolas, teve início há dois anos consecutivos (desde o ano de 2009). Ao nível de experiência, no cargo de Director nota-se uma diferença considerável, uma vez que um dos directores iniciou o seu cargo actual ao mesmo tempo do início do referido projecto TEIP e outro já está no cargo actual há 8 anos consecutivos.

Quanto à análise das idades dos coordenadores entrevistados, há a salientar que são pessoas com alguma experiência em cargos de importância (em termos de liderança) em contexto escolar, têm entre 40 a 47 anos de idade, estão no cargo actual desde o início do projecto TEIP e ao nível de experiência didáctica têm de 10 a 23 anos de docência. No que concerne aos psicólogos entrevistados existe uma diferença considerável ao nível de idade e experiência didáctica, existindo em comum o facto de estar com o presente cargo desde o início do projecto. Ao nível de idade estas estão entre os 27 a 37 anos de Idade.

| 2ª METACATEGORIA - Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa) | |
|--|---|
| CATEGORIA | Medidas adoptadas de maior relevo. Desempenho profissional |
| SUBCATEGORIAS | Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. Funcionalidade e identificação de vertentes acções. |

| DIRECTOR A | COORDENADOR A | PSICÓLOGO A |
|--|---|--|
| Intervir na escola para intervir na sociedade. Assembleia de alunos e de Encarregados de Educação. Tutorias. Assessorias. GAAF- Gabinete de Apoio a Alunos e Família. Gabinete de Mediação de Conflitos. | Tutorias Assessorias pedagógicas e equipas multidisciplinares. GAAF- Gabinete de Apoio a Alunos e Família. A escola é valorizada, assim como todas as actividades desenvolvidas. | Equidade e igualdade. Mais envolvimento de todos. Tutorias. GAAF- Gabinete de Apoio a Alunos e Família. NAF- Núcleo de Apoio à Família. Mediação de Conflitos. Há mais envolvência e cooperação. |
| <p>Contingência de respostas - Síntese de pontos de referência: <u>Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa)</u></p> <p>Medidas adoptadas de maior relevo: Apoio; Tutorias; Assessorias Pedagógicas.</p> <p>Prioridades de acção: Equidade; GAAF - Gabinete de Apoio a Alunos e Família e mediação de conflitos.</p> <p>Desempenho profissional: Maior envolvimento de todos</p> <p>Conhecimento do projecto, funcionalidade e vertentes de acção: No geral é positivo, os professores repartem tarefas e a escola é procurada pelos pais.</p> | | |

Tabela 104 : Quadro síntese de respostas (Metacategoria nº2) das entrevistas Escola Básica de D. Manuel Faria e Sousa

Todas as medidas adoptadas na adesão ao Projecto TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são testemunhadas pelos Entrevistados A - Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa.

(...) *No caso do nosso projecto **atinge a equidade**. Até porque o tema do nosso projecto, que é também o meu projecto de candidatura, “**Intervir na escola para intervir na sociedade**” é o nome do projecto que abrange tudo e todos.* (Director A)

(...) acima de tudo pretendíamos **trabalhar a qualidade do sucesso**, nós acima de tudo pretendemos a qualidade de sucesso trabalhos em prevenção, do abandono da discriminação social, temos cerca de mil família de rendimento de inserção social, essa é a nossa preocupação, nós tentamos trabalhar em atenção a esse contexto e arranjar resposta para as problemáticas inerentes...

(...) Sim, **sempre houve a preocupação da equidade**, aquando da formação para os Teip, havia a preocupação de colocar **tudo no mesmo patamar**, também, sempre defendemos esse equilíbrio pelo respeito ao aluno, temos de ter sempre isso em consideração (Coordenador A)

(...) Há um esforço para focar as crianças e jovens que tenham necessidades acrescidas sejam elas familiares, económicas ou sociais de aprendizagens e comportamentais, sendo positiva, mas sendo discriminação não estamos ao nível da igualdade, estamos ao nível do incremento do reforço da atenção a um grupo que é considerado muitas vezes **discriminado e que de certo modo necessita de maior atenção e intervenção**, agora em termos de igualdade o objectivo é que essas crianças consigam, atinjam, performances equivalentes. As restantes comunidades escolares e aí é o que uma busca constante, um caminho a percorrer. (Psicóloga A)

Ao nível de Metodologia de trabalho/Medidas e estratégias os três inquiridos focam a procura da equidade e a igualdade de oportunidades em contexto escola, são tomadas medidas para a integração e prevenção do abandono escolar e da discriminação social. Existe um trabalho de cooperação em torno de um projecto comum.

(...) As medidas que têm contribuído para este sucesso têm sido, sem dúvida as **Tutorias e as Assessorias Técnico Pedagógicas** (...) um **Gabinete Multidisciplinar para apoiar alunos e famílias (GAAF)** e ainda a **Formação de pais**, que ainda não está a ser aplicada nos moldes que eu tinha em mente, mas está a seguir o seu curso. Não há propriamente acções de formação, mas temos um acompanhamento com os alunos, com as famílias (Director A).

(...) São as **Assessorias pedagógicas**, pela necessidade que existia, tínhamos problemas em termos de percentagens às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e os alunos passaram a **ser mais apoiados** nessas duas áreas e ainda, por outro lado e paralelamente, as tutorias, que nos permitiram dar apoio a cerca de sessenta e seis alunos, que ao **princípio era um trabalho de Integração Social**, depois também foi alargada ao nível de métodos de estudo, portanto a junção integração social e criação de métodos de estudo também foram uma mais valia em todo o projecto. (Coordenador A)

(...) as **Tutorias e o Gabinete do Apoio ao Aluno e à Família**, a Tutoria porque desenvolve um contacto mais próximo com o aluno e com as suas famílias, a pessoa do tutor estabelece uma relação privilegiada com o aluno ou com os alunos que podem ser no máximo três tutorandos e consegue ter uma grande sensibilidade. Uma proximidade á problemática daqueles alunos e faz **um trabalho de interacção com ele e com a família**, aproveitando com mais pertinência os recursos que cada família ainda dispõe e cada aluno dispõe e por outro lado o NAF, que é o Núcleo de Apoio à Família, que é também um intermediário na resolução e mediação de conflitos que surge entre os alunos, a escola e a família , neste triângulo destes elementos base, e aí sinto que existem resultados muito positivo. (Psicóloga A)

De acordo com as respostas dadas, podemos verificar que ao nível das medidas de maior relevo, a escola tem o apoio alargado a um maior número de alunos, tem as Assessorias Pedagógicas que por sua vez ajudam, e de uma certa maneira, envolvem todos os docentes num projecto comum, fazendo a devida articulação e juntamente com as Equipas Multidisciplinares colocam em acção toda a articulação necessária e fundamental a este projecto. Também temos a referir a importância referida à existência das Tutorias, do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à família).

(...) O que tem surpreendid, pois **temos tido muita participação e empenho por parte desses docentes** que ao longo do tempo deixaram de lado os preconceitos e aperceberam-se **que nós pretendíamos dar qualidade ao sucesso** que tínhamos. (Director A)

(...) *Começaram a aderir, quando os mais velhos foram envolvidos nas coordenações, e ainda a avaliação externa que também ajudou e cada vez existiu mais empenho e hoje está a correr muito bem. (Director A)*

(...) *Sim eu vejo que existe **um envolvimento muito grande dos professores** e a participação muito acentuada dos alunos visados, portanto eu acho que há mais respostas na escola que permitem realmente atingir os objectivos de qualquer escola, desde o TEIP em especial, portanto em termos de **Mediação de Conflitos há resolução de problemas de várias indústrias. (Psicóloga A)***

Ao nível de desempenho profissional, a participação e envolvimento de todos é evidente e classificadamente positiva.

(...) *Procedeu-se a uma nova apresentação da escola, com o **envolvimento de todos inclusive dos próprios Encarregados de Educação**, hoje a escola é vista pelo meio, acabamos com a vedação ao redor da escola que não deixava visível a escola teve outra visibilidade os próprios alunos dão sugestões, **Foram articuladas actividades exteriores, os Projectos Curriculares de turma ao nível pedagógico e extra curricular**. E não é por acaso, que alguns Encarregados e colegas directores nos deram os parabéns pela mudança ao nível estético, porque conseguem ver a escola. Os alunos conseguem ver a escola e nós conseguimos visualizar o exterior. Foi uma mudança de dentro para fora...Os alunos viram trabalho e participaram e sabem respeitar essas alterações. (Director A)*

(...) *acima de tudo foram criadas condições, como as **Assessorias e as Tutorias**, foram criadas as Equipas Multidisciplinares, que estão interligadas ao **Gabinete de Apoio ao Aluno e à família (GAAF)**, ao qual chamamos Núcleo. (Coordenador A)*

(...) *como já abordei, acho que é possível e que tem sido com todas as medidas implementadas, desde as **tutorias, o gabinete de apoio ao aluno famílias, as assessorias que a todo o tipo de intervenção** que a escola tem desenvolvido, têm de facto surtido efeito. (Psicóloga A)*

No que respeita ao conhecimento do Projecto TEIP (Territórios Educativo de Intervenção Prioritária), denota-se que é visível a sua funcionalidade, uma vez que há uma interligação de esforços, para colmatar as dificuldades e conseguir atingir e levar a bom “porto” as pretensões de uma escola TEIP.

Nos entrevistados **assinalados “A”**, em comum verificamos, que na observação e testemunho, de que realmente a escola ao nível de Metodologias/Medidas (Orientação Educativa) realça diferenças acentuadas ao nível de actuação e exigência. Escolas com uma liderança inovadora e impulsionadora de atitudes, de cooperação e articulação entre pares. Como prioridade de acção o aluno e a qualidade do sucesso.

Em comum, referem como as medidas adoptadas de maior relevo as Tutorias, às Assessorias, Equipas Multidisciplinares e ainda a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Quanto ao desempenho profissional este é positivo e uma mais-valia no sucesso de todo o projecto.

| DIRECTOR B | COORDENADOR B | PSICÓLOGO B |
|---|--|---|
| <i>Equidade e igualdade para todos os alunos.</i> | Elaboração do PCI- Projecto Curricular Integrado. | Equidade e igualdade de oportunidades. |
| Mais apoio alargado a um número mais alargado de alunos. | Intervenção em eixos prioritários, procurando a equidade. | Integração e inclusão escolar. GAAF- Gabinete de Apoio a Alunos e Família. |
| Maior Articulação Assessorias Pedagógicas | Mudanças nas práticas educativas. Tutorias, Assessorias pedagógicas. Mais apoio a todos os alunos | Articulação com todos os serviços. Tutorias |
| Contingência de respostas / Síntese de pontos de referencia: <u>Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa)</u> | | |
| Medidas adoptadas de maior relevo: Equidade; Integração; Articulação; Apoio; Tutorias e Assessorias Pedagógicas. | | |
| Prioridades de acção: GAAF - Gabinete de Apoio a Alunos e Família. | | |
| Desempenho profissional: Maior articulação interdisciplinar | | |
| Conhecimento do projecto, funcionalidade e vertentes de acção: No geral é positivo, os professores repartem tarefas e a escola é procurada pelos pais. | | |

Tabela 105 : Síntese das respostas dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães

Os entrevistados, intitulados por “B”, de uma maneira geral mantêm a opinião comum ao descreverem que ao nível da Metodologia, Medidas (Orientação educativa), o projecto TEIP impulsionou uma metodologia inovadora e cooperativa entre pares (alunos, professores e outros intervenientes), tal como se vislumbra nas citações:

*(...) As diferenças mais notórias ao nível de direcção são a exigência de mais trabalho e **dedicação**. A **nossa parte pedagógica**, está mais em acção, porque há medidas do regulamento interno (RI), o projecto teve de ser reformulado aprovado e defendido perante a DGRH (Direcção Geral de Recursos Humanos), sobre as acções*

*emergentes que pretendíamos para todos os nossos alunos, **acções de integração curricular e pedagógica**. (...) temos um sistema que é o **apoio não estático**, de apoio, quatro ou cinco alunos são encaminhados para o apoio, são diagnosticadas as dificuldades, os professores vão preparar esses alunos, que depois de superadas as dificuldades dão lugar a outro, (**espécie de círculo** (...)) (Director A)*

*(...) elaboramos o **Projecto Curricular Integrado (PCI)**, organizando assim como a escola iria intervir nos **Eixos Prioritários que consideramos mais deficitários**. Foram feitas várias reuniões, foram organizadas as actividades, foram integradas num **Tema Aglutinador e todas as turmas estão a trabalhar em torno desse tema**, com actividades aglutinadoras, portanto um tema aglutinador com actividades aglutinadoras, o que é **mais notório em termos de mudança nas práticas**. Mas há mais mudanças, **existem animadores, oficinas ateliês, clubes, intervenção na cantina** (cantina continua) **saber a importância dos alimentos, há uma enormidade de situações que não existiam na escola, avaliação de tudo que é feito que é uma novidade avaliar o projecto** como por exemplo as **tutorias** propostos pelos directores de turma, que são para a **prevenção de abandono escolar, de insucesso de dificuldades de aprendizagem**, as assessorias, que também estão a surtir efeito. (Coordenador B)*

*(...) procuramos **atender a todos e em especial situações especiais**. E com este tipo de projectos o nosso objectivo é proporcionar a igualdade de oportunidade é a todos os alunos e a nossa função é mesmo minimizar esse tipo de situações e tentar a integração e inclusão na escola. (Psicóloga B)*

Ao nível de metodologias, os inquiridos da escola intitulada “B” referem que existe um projecto Curricular Integrado (PCI), com os eixos prioritários em acção. Estes eixos procuram dar resposta a dificuldades específicas deste agrupamento, (Autonomia Cidadania e literacia). Em geral, todos são encaminhados para temas aglutinadores e todos trabalham no mesmo projecto. Citam a importância das medidas de acção, tais como: tutorias, apoios, clubes, ateliês entre outros, que visam a integração e prevenção do abandono escolar, trabalhando contra a discriminação em contexto escolar.

*(...) os **clubes**, como o **espaço jota (J)** com os **mediadores**, substituindo as ditas substituições de aulas, apesar de existirem poucas faltas, nesses casos os alunos são encaminhados para os **clubes que funcionam, como outras actividades**. O director de*

turma encaminha o grupo de alunos para as diversas áreas segundo as suas aptidões e realizam actividades de enriquecimento curricular. É uma forma de rentabilizar os tempos todos. (Director B)

(...) As Tutorias, os programas tutoriais são actividades que vão de encontro, ou seja, vão combater casos de abandono ou insucesso, absentismo, desinteresse pelas actividades escolares... temos o GAAF(Gabinete de apoio ao aluno e à Família que está ligado ao PES(projecto de educação e saúde). (...) A prioridade é a atenção aos nossos eixos prioritários: Cidadania, Autonomia e Literacia, adquirir competências nos três eixos, que são a base da qualidade de todas as aprendizagens. Por isso, temos actividades de articulação pedagógica e curricular..(Coordenador B)

(...) a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), pois as actividades que propõem, que pretende acima de tudo um maior envolvimento por parte dos pais, até aqui os pais não participavam, os pais não vinham à escola a não ser por motivos de aprendizagem ou comportamento. Mas vêm por questão pessoal e por opção própria, o que promove o sucesso escolar. (Psicóloga B)

As prioridades de acção são todas as actividades ligadas ao GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e Família, as Tutorias e as actividades desenvolvidas nos clubes existentes, pois são o elo importante de ligação da Escola/Aluno e Escola/Família, promovendo assim o gosto pela escola e acima de tudo a valorização pelo aprender a ser autónomo e capaz na sociedade a que pertence.

(...) é exigida maior envolvimento por parte dos docentes. Há que separar duas coisas, uma é facto desta escola ser TEIP, o que exige maior empenho... (Director B)

(...) E por isso organizamos o nosso projecto educativo num projecto curricular integrado, em que todas as turmas do agrupamento trabalham um tema aglutinador com actividades aglutinadoras e há subtemas por anos de escolaridade, actividades de promoção da actividade, temos actividades de promoção da relação escola família e comunidades temos actividades “nós cá deste lado da escola de S. Torcato”, nomeadamente o estrangeiro de intercâmbio com outras escolas, nomeadamente, no estrangeiro, aumentando a formação formativa, novos CEFs, exposições que abrem a escola à comunidade, formação para pais, dinamização de actividades no recreio com

os animadores... Isto é, como tudo há profissionais empenhados e outros menos empenhados. Mas quem sempre se dedicou à escola continuou a ter o mesmo empenho, pois sempre existiu o bom, o mediano e o menos bom. (Coordenador B)

(...) Há um maior envolvimento por parte dos docentes. No nosso- dia- a- dia há uma aderência gradual por parte dos docentes, e isso é notório nas nossas reuniões formais e informais. (Psicóloga B)

Quanto ao envolvimento, detecta-se por sua vez, que existe maior interesse por parte da comunidade escolar.

(...) Nós fomos escolhidos para sermos escola TEIP, pelo facto de termos um baixo índice económico 70 % destes alunos são subsidiados o que também influencia o índice baixo cultural e a escola, para esses alunos não lhes diz nada. Daí ser necessário fazer algo por estes alunos, e temos conseguido, pois temos actividades motivadores, por exemplo, temos mesas de ping pong e têm sido um factor muito válido e que chama os alunos à escola...(Director B)

(...) procuramos atender a todos e em especial situações especiais. E com este tipo de projectos, o nosso objectivo é proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os alunos e a nossa função é mesmo minimizar esse tipo de situações e tentar a integração e inclusão na escola. (Psicóloga B)

(...) Existiu muita mudança, o que provocou, um pouco de resistência, este foi um projecto imposto e por isso existiu um pouco de resistência no início. Agora é diferente, a participação de todos fez com que o projecto evoluísse no seio da escola. Agora tudo é cumprido, as pessoas desempenham bem as suas tarefas. (Coordenador B)

Ao nível de Conhecimento do projecto, funcionalidade e vertentes de acção, são salientados os factos ser um projecto que provocou uma mudança muito acentuada, que exigiu participação e envolvimento pessoal em especial dos principais intervenientes. Procura, essencialmente, a equidade, a integração e atender a situações especiais. Procura motivar o aluno para a escola e oferece actividades de envolvimento pessoal e familiar a todos os alunos.

Nos entrevistados intitulados por "B", detecta-se que, em comum, referem as mudanças ao nível de actuação metodológica, nomeadamente, a avaliação de todas as actividades impulsionadas pelo projecto em estudo "TEIP", avaliação exigida pela DGRH (Direcção Geral de Recursos Humanos), existe maior apoio aos alunos e uma pedagogia direccionada a três eixos prioritários: Cidadania, Autonomia e Literacia. Uma metodologia cooperativa e articulada, que procura maior equidade e igualdade de oportunidades, (atender a todos). As medidas adoptadas de maior relevo são a criação e acção do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e á Família), as Assessorias, as equipas multidisciplinares e, ainda, a promoção de uma abertura da escola ao meio, nomeadamente, participação dos Pais e Encarregados de Educação. Ao nível de desempenho profissional existe mais envolvimento em torno das vertentes de acção.

2.9. ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 2 (ENTREVISTAS "A" E ENTREVISTAS "B")

Na análise geral da Metacategoria número dois, **Metodologias/Medidas (Orientação Educativa)**, detectamos que existe uma sintonia ao nível de respostas, pois em cada escola (**entrevistados A e entrevistados B**), é possível verificar respostas comuns, nas duas escolas, existindo: Ao nível de Metodologias /Medidas (Orientação Educativa):

- Uma pedagogia cooperativa e articulada em torno de temas comuns;
- Existência de actividades de Enriquecimento Curricular, Tutorias e Assessorias Pedagógicas;
- Procura de equidade e igualdade de oportunidades;
- Promoção e maior oportunidade de apoio, alargado a um número mais abrangente de alunos; Maior articulação entre os pares e entre ciclos;
- Existência e monitorização de Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF), clubes com actividades extra curriculares, atendendo às aptidões pessoais e necessidades. Maior empenho e interesse por parte dos docentes em geral e ainda mais abertura ao meio.

| 3ª METACATEGORIA | | Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar |
|-------------------------|---|--|
| CATEGORIA | -Actividades mais apreciadas pelos alunos. -Valorização do projecto (comunidade educativa) | |
| SUBCATEGORIAS | -Problemáticas do contexto. | |

| DIRECTOR A | COORDENADOR A | PSICÓLOGO A |
|---|---|---|
| <p>Actividades ligadas à associação de estudantes, Envolvência de todos em projectos comuns.</p> <p>Clubes (expressões).</p> <p>Parcerias com diversas instituições: Câmara Municipal, Bombeiros Voluntários.</p> <p>Falta de condições físicas e algumas problemáticas familiares. E ainda o baixo nível de grau de escolaridade de educação.</p> <p>Baixo nível de grau de escolaridade por parte de pais e Encarregados de educação.</p> | <p>Articulação interdisciplinar em actividades comuns.</p> <p>Clubes temáticos, (expressões)</p> <p>Parcerias e envolvência das comunidades.</p> <p>Mais espaço, estrutura física, mais verbas (aspecto monetário).</p> <p>Alguma resistência a actividades novas por parte do corpo docente.</p> <p>Melhorar e trabalhar a qualidade do sucesso.</p> | <p>A Equipa do Apoio do psicólogo ou da assistente social, é muito apreciado pelos alunos. Relação muito capilar, falam abertamente, falam da ansiedade e angustias. Os alunos gostam de ter pessoas, que para além dos professores com quem podem contar são pessoas em quem confiam, com quem se identificam e sempre disponíveis.</p> <p>Os pais e Encarregados de educação estão a aderir à escola.</p> |

Contingência de respostas / Síntese de pontos de referência: Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar

Actividades mais apreciadas: Actividades de articulação interdisciplinares.

Clubes (expressões).

Valorização do projecto: Existência de parcerias, da comunidade e encarregados de Educação.

Problemáticas em contexto: Alguns problemas ao nível familiar (carência económica e afectiva).

Tabela 106 : Síntese das respostas referentes à Metacategoria nº 3, dos Entrevistados da Escola Básica d e D. Manuel de Faria e Sousa - Felgueiras

As questões referentes à metacategoria “ Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar” foram alvo de reflexão e os entrevistados A referem:

(...) Olhe... Os alunos gostam de actividades em de cariz prático em que participam e dão asas à imaginação, clubes de arte, da leitura e acima de tudo clubes que eles consideram que são deles, como associação de estudantes, iniciamos com a criação de assembleias de alunos o que levou a uma grande aderência... (Director A)

*(...) São as actividades ligadas aos clubes, clube de ambiente, de experiências, das artes e todas as actividades de articulação de ciclos, nós efectuamos actividades que envolvem todas, por exemplo, dia da alimentação, dia do ambiente, dia mundial da criança ou no final de cada período, há uma participação geral. Este projecto possibilitou **recriar** a comemoração de dias especiais em articulação com todas as escolas do Concelho. (Coordenador A)*

*(...) Aquilo que eles mais gostam, apesar de não lhe chamarem a especificidade, ou a ramificação, mas o que eles gostam mais é a presença da **Equipa de Apoio do psicólogo ou da assistente social**, com quem noto que existe uma relação muito próxima (relação de corredor) é muito capilar, a nossa relação... até mesmo os professores vêm ter connosco e falam abertamente , falam da ansiedade e angústias, os alunos, gostam de ter pessoas para além dos professores...(Psicólogo A)*

Na entrevista aplicada nesta escola, Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa, foi citado que as actividades mais apreciadas pelos alunos são as actividades

de carácter prático, nomeadamente os clubes, actividades ligadas à associação de estudantes, entre outros de carácter idêntico.

(...) *Bastante, bastante. Eu costumo dizer que para além de director sou coordenador, temos uma parceria com a Câmara, com o projecto “CRI” (Computadores, redes e internet em escolas de Portugal), com os bombeiros, com o ISCE (Instituto Superior de Ciências Educativas), por exemplo, com os bombeiros centro de saúde (...) Bem neste momento, às vezes até somos acusados que eles (Pais e Encarregados de Educação), intervêm demais, eu acho que nunca é demais pois intervêm o necessário, mas sobretudo na parte da reflexão das actividades, têm mostrado interesse e são activos (Director A)*

(...) *O projecto é valorizado, foi dado a conhecer através das reuniões de início, na página do agrupamento. e ainda há a possibilidade de mais apoio e os pais ainda procuram mais possibilidades de apoio por exemplo a inglês.... (Coordenador A) (...) Sinto-me apoiado mais internamente, ao nível de agrupamento, apoio total e incondicional, portanto, todos os elementos da Direcção, por exemplo, logo na articulação inicial que se fez... Aí há total apoio e até gratidão...sinto apoio da comissão da protecção de menores e penso que existem outros apoios por parte da Direcção, nomeadamente Camarário, pois nunca nos foi negada qualquer intervenção e nunca senti falta de nada...(Psicólogo A)*

Denota-se no geral que existe a opinião em comum de que o projecto é valorizado pela comunidade educativa, assim como comunidade em geral.

(...) *pela experiência que tenho, há um **baixo nível de grau de escolaridade de educação**. Essa existência, também vai influenciar uma **cultura escolar baixa**, a organização familiar também é baixa, isto é, não há uma cultura para educar para a organização, em todos os sentidos a preparação de aulas, dos respectivos Livros, isto é um problema! (Director A)*

(...) *Bom, nós temos os alunos sinalizados, pois temos muitas **famílias carenciadas**, temos cerca de mil famílias com rendimento mínimo (subsídios) ao nível de indisciplina, temos alguns casos, pois temos outras etnias, aí temos cerca de **40***

alunos de etnia cigana o que faz com que a intervenção da equipa multidisciplinar e a do próprio núcleo de apoio ao aluno e família. (Coordenador A)

(...) Eu acho que a problemática mais acentuada neste contexto, tem a ver com o aspecto familiar, nomeadamente no que se relaciona com a estimulação dos pais, na estimulação precoce do envolvimento dos pais das competências cognitivas, elas chegam à escola, sem terem ainda desenvolvido ao longo da sua infância mais precoce, um conjunto de alicerces e vêm com algumas dificuldades... (Psicólogo A)

Ao nível de problemáticas presentes em contexto escolar a mais acentuada prende-se com aspectos de carácter familiar (carência afectiva e económica). Ainda são citados ao longo da entrevista, alguns problemas de resistência à mudança por parte de alguns docentes, facto este que gradualmente tem sido resolvido.

(...) estão ali professores, os alunos que são um dos nossos objectivos, professor, alunos e a descoberta da pessoas e isso é o mais significativo, pois o aluno vai descobrir a pessoa que está para além do professor. (Psicólogo)

2.10. ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS (A) ESCOLA D. MANUEL DE FARIA E SOUSA- FELGUEIRAS

As entrevistas efectuadas na Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa, denota-se que em relação à “Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar” os entrevistados consideram que as actividades mais apreciadas pelos alunos, e que promovem a motivação em contexto escolar, favorecendo assim o sucesso e inclusão escolar são a existência de clubes em contexto escolar, clubes de carácter prático e, fundamentalmente, vão ao encontro das aptidões pessoais do próprio aluno. Todas as medidas adoptadas pela escola têm como factor fundamental a abertura da escola ao meio, o que faz com que este envolvimento favoreça a interacção entre toda a comunidade escolar, nomeadamente, ao nível de parcerias e apoios, aumentando também a valorização da escola e todas as actividades desenvolvidas.

Neste contexto escolar, alvo de estudo e consideravelmente específico, existem alguns problemas com urgência de acção por parte de todos os intervenientes. Assim, os problemas citados pelos entrevistados são de carácter familiar, carência, pouco estímulo para a vida escolar, carência económica e ainda o baixo nível ao nível de habilitações

académicas. Toda esta situação é agravada ainda, pela existência de alguma percentagem da etnia cigana, com diferenças culturais, dificuldade de adaptação, entre outras problemáticas.

| DIRECTOR B | COORDENADOR B | PSICÓLOGO B |
|--|--|--|
| <p>Clubes existentes, nomeadamente de artes e expressões.</p> <p>Parcerias comunitárias e ao nível dos pais e Encarregados de Educação.</p> <p>Duas gerações em simultâneo na escola.</p> | <p>Clubes de artes decorativos, espaço, com jogos didácticos. Estes clubes funcionam por temas (natal, carnaval...) e os alunos inscrevem-se voluntariamente.</p> <p>Parcerias ao nível de comunidade escolar, nomeadamente professores. Apoio da ADSN (Associação de apoio às actividades locais)</p> | <p>Clubes, desporto, artes, clube de pais para trabalhar ao nível de educação parental.</p> <p>Parcerias e protocolos com diversas entidades, (município, segurança social)...</p> <p>Envolvência de todos, em especial dos pais e Encarregados de educação,</p> |
| <p>Contingência de respostas / Síntese de pontos de referência: <u>Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar</u></p> <p>Actividades mais apreciadas: Clubes e ateliês (artes, jogos didácticos...)</p> <p>Valorização do projecto: Existência de parcerias comunitárias e ao nível de Encarregados de Educação.</p> <p>Problemáticas em contexto: Problemas familiares (carência económica e afectiva), absentismo e alguns casos de alcoolismo.</p> | | |

Tabela 107 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 3, dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães

(...) São os **clubes** em geral, como por exemplo, o espaço Jota com os **mediadores**, substituindo as ditas substituições de aulas, apesar de existirem poucas faltas nesses casos os alunos são encaminhados para os **clubes**, que funcionam como outras actividades, o que agrada a todos os alunos em geral, há uma envolvência nesses clubes, eles sentem-se livres e acarinhados, dão asas à imaginação e no geral, fazem o que gostam. O **Director de Turma** encaminha o grupo de alunos para as diversas áreas, segundo as suas aptidões e realizam actividades de enriquecimento

curricular e uma forma de rentabilizar os tempos todos, mesmo os de ausência de professores. (Director B)

*(...) Temos **várias parcerias**, nomeadamente, camarárias, a própria junta de Freguesia, no geral temos uma intervenção acarinhada no Concelho. (Director B)*

*(...) As medidas de **mediação de recursos**, o que também já existia, a educação e formação, a existência das escolas EFAS (Educação e Formação de Adultos). Pois conseguimos juntar duas gerações os próprios pais nos EFAS e os filhos alunos é um intervir directo entre família e escola, indo de encontro aos objectivos, traçados no projecto TEIP. (Director B)*

(...) O mais difícil de tudo é convencer os colegas e fazê-los acreditar neste tipo de projectos...Há sempre aquele senão, pois este projecto exige a união de todos, isto não pode ser um projecto só de alguns, é o corpo docente no todo. E, por vezes, é difícil motivar o todo e atendendo ao momento que atravessamos com a avaliação de desempenho, é difícil, mas é necessário a união de todos para bem dos alunos. (Director B)

(...) São os clubes e os ateliês. Verificando-se uma motivação muito grande para trazer os alunos à escola, nomeadamente, durante as férias. E essa era uma dificuldade detectada, os alunos não se identificavam coma a escola como espaço seu e isso mudou. (Coordenador B)

(...) Ora bem, talvez o envolvimento total dos docentes, essa é uma grande dificuldade. Embora tenham sido feitas todas as divulgações, ainda por parte dos docentes se verifica alguma resistência. Mas tem mudado e em relação aos resultados. Todas as mudanças neste momento de crise são difíceis, pois os professores não estão propriamente motivados para o empenho (por causa da avaliação dos professores, entre outras problemáticas). (Coordenador B)

(...) Aqui não temos casos de violência ou indisciplinados e isso foi um dos factores de espanto pelo facto de ter sido classificada TEIP, pois consideradas com outras, mas tem a ver com o meio sócio cultural muito baixo e há o intuito de mudar esse facto, pois e a nossa grande problemática, a literacia, a autonomia e a cidadania e os nossos eixos prioritários.(Coordenador B)

(...) Penso que são os clubes, o desporto, artes, e agora também o clube de pais para trabalhar ao nível de educação parental, tendo em conta os factores que também foram identificados, baixa qualificação, baixo rendimento e desvalorização da escola. (Psicólogo B)

(...) Sim, porque o trabalho Inicial passou por essa fase, criar protocolos, parcerias, promover a abertura ao meio nomeadamente da segurança social o que se conseguiu e temos tido resposta positiva a todas os pedidos, por parte da segurança Social, da Câmara Municipal, Junta de Freguesia, entre outras Instituições do Concelho. (Psicólogo B)

(...) As situações problemáticas são essencialmente: violência doméstica, alcoolismo, situações de precariedade económica. (Psicólogo B)

2.11. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “B”- ESCOLA DO VALE DE S. TORCATO – GUIMARÃES

Entrevistados “B”, referentes à escola **Básica do Vale de S. Torcato, do Concelho de Guimarães** há referência de que no que respeita à Metacategoria “ Promoção da Motivação e do Sucesso da Inclusão Escolar existe em comum o gosto pelas actividades propostas extracurriculares, nomeadamente, os clubes (artes, desporto, de jogos didácticos entre outros). Estas actividades para além de fomentarem a evolução do gosto pelo estudo, também promovem o gosto pela escola e toda a envolvência interpessoal. Neste sentido, também existe a colaboração de toda a comunidade escolar, existindo parcerias de vários níveis, entre as quais se encontram as camarárias, as juntas de freguesia, a segurança social e, de uma forma geral, de todas as instituições do concelho. No que concerne a problemáticas do contexto escolar temos em comum a existência de problemáticas de índole familiar, nomeadamente violência, precariedade e carências afectivas e económicas.

3. ANÁLISE GERAL DA METACATEGORIA Nº 3 “Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar” (ENTREVISTAS A E ENTREVISTAS B)

“Promoção da motivação e sucesso na inclusão escolar”, verificamos que nas duas escolas (Entrevistados A e Entrevistados B), se detectam algumas respostas em comum. No que concerne às actividades mais apreciadas pelos discentes e promotoras de maior motivação para o Sucesso e inclusão escolar:

- Clubes (artes, desporto, leitura e jogos didácticos), Actividades de carácter prático e de livre expressão. **Actividades promotoras de envolvência pessoal e interpessoal, que aumentam o gosto pela escola e por todas as actividades desenvolvidas.**

Ao nível de existência de **parcerias comunitárias e ao nível de Encarregados de Educação**, os seis entrevistados das duas escolas, consideram:

- Existe envolvência por parte de pais e encarregados de educação e ainda ao nível de parcerias, também tem existido resposta positiva e oportuna a todas as diligências tomadas face ao projecto TEIP.

No que concerne a **problemáticas do contexto** existem algumas opiniões, também comuns, nos dois contextos das escolas em estudo: Escola Básica de D. Manuel De faria e Sousa, Felgueiras e Escola Básica do Vale de S. Torcato, Guimarães, existindo de diferente somente o facto de existência de culturas diferentes numa das escolas (etnia cigana).

- Problema essencialmente de carácter familiar, carência económica, afectiva e ainda o facto de se tratar de meios socioeconómico e cultural baixo.

| 4ª METACATEGORIA | | Avaliação do Projecto TEIP |
|-------------------------|---|-----------------------------------|
| CATEGORIA | <p>Relevância de funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP.</p> <p>Aspectos negativos e positivos do Projecto TEIP.</p> <p>Caracterização do projecto TEIP.</p> | |
| SUBCATEGORIAS | Participação e envolvência por parte dos pais e encarregados de Educação. | |

| DIRECTOR A | COORDENADOR A | PSICÓLOGO A |
|---|--|--|
| <p>Participação de todos, inclusive professores, auxiliares, coordenadores e em especial o coordenador dos TEIP (personagem essencial na monitorização).</p> <p>Positivos muitos e negativos há a salientar a falta de meios físicos adequados e mais verba para aplicar.</p> | <p>Articulação e empenho, entre ciclos e entre participantes, como factor essencial na monitorização do projecto.</p> <p>Positivos imensos, negativos falta de meios ao nível de estruturas físicas.</p> | <p>Toda a hierarquia montada, há uma implicação generalizada, nomeadamente pela Direcção pelo Coordenador do Projecto TEIP.</p> <p>Negativos o espaço, recursos suficientes. Positivos são muitos, trabalho de equipa.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>É um caminhar para a autonomia. O TEIP procura mostrar que: Cada pessoa é única e cada território também é único, cada um é único e cada escola é única. É na diversidade de pessoas que enriquecemos e aprendemos muito. Muito evidente</p> | <p>O TEIP vem mostrar que é possível trabalhar para a diversidade e na diversidade, é um desafio e uma necessidade de autonomia escolar. Aderência dos pais é salutar.</p> | <p>O projecto TEIP tem incentivos, as soluções, financiamentos estratégias, é um incentivo à avaliação do estado da escola.</p> <p>Melhor para Integrar e motivar para Aprender. Aprender na Diversidade, pois como TEIP, temos a comunidade cigana, temos de a diversidade. A participação dos pais e Encarregados de educação é Gradual.</p> |
| <p>Contingência de respostas / Síntese de pontos de referência:</p> <p><u>Relevância das funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP:</u> Participação e articulação (cooperação multidisciplinar). Figura” chave” o coordenador do projecto em especial.</p> <p>Aspectos negativos e positivos do Projecto TEIP: Positivos são muitos, negativos a falta de condições ao nível de estrutura física, (Adequadas mas não suficientes).</p> <p>Caracterização do Projecto TEIP: Trabalhar para a diversidade e com a diversidade. Trabalhar na autonomia e reavaliar a escola.</p> <p>Participação dos pais e Enc. De Educação: Melhorou e existe mais receptividade.</p> | | |

Tabela 108 : Síntese das respostas referentes à Metacategoria nº 4, dos Entrevistados da Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa – Felgueiras

Fazendo uma análise aos entrevistados, cuja denominação é “A” e que corresponde à Metacategoria “ **Avaliação do Projecto TEIP**”, verificamos:

(...) Sem dúvida a personagem principal e “motor” principal de todo o projecto TEIP é o Coordenador do nosso projecto, nós temos o professor Rolando é o braço direito da equipa que dirige a escola no caminho traçado para este projecto, articula, exige, interliga acções, enfim tem sido tridividido neste projecto, todos os coordenadores e directores de turma, cujo empenho é enorme (Director A)

(...) Pela força do cargo sou eu e claro o Director, que está sempre à retaguarda, pois temos a articulação em mãos, o que não existia, foi preciso motivar professores e actividades extra sala de aulas isso exige um esforço e trabalho da nossa parte. Tentamos fazer uma união de esforços. (Coordenador A)

(...) Eu acho que a hierarquia montada, de certo modo há uma implicação generalizada por todos os elementos envolvidos. Nomeadamente pela Direcção pelo Coordenador do Projecto TEIP, depois pelas pessoas responsáveis, pelo apoio ao aluno e à família entre eles, o Director de turma e por cada Coordenador da cada medida pertencente ao projecto não é?... no fundo uma espécie de pirâmide e depois em última instância, a responsabilidade do sucesso está ao nível mais capilar, que são os alunos e a receptividades com que têm vivido o projecto, as respostas que damos a tudo e sinto que logicamente a partir do momento da escola ter aderido ao projecto, todos nós temos uma função importante, no fundo não sei classificar que é mais ou menos importante, no entanto acho que o papel de liderar o controlo de tudo isto é importante. Colocava uma pirâmide com todos os elementos. (Psicólogo A)

Ao nível de relevância de funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP é citada a função desempenhada pelo Coordenador do projecto, por toda a direcção da Escola Agrupamento, assim como toda a participação da equipa, de todos os professores entre eles os directores das respectivas turmas.

(...) Positivo foi a aderência, a grande adesão dos pais dos professores e alunos, a um projecto que no início se sentiu muito medo... Hoje, não é medo, é uma adesão, a um projecto nosso e deles. Pontos negativos. pois gostava de ter mais verbas...claro! e Ainda ter uma autonomia total, pois ainda temos de responder ao currículo nacional, temos um trabalho duplo, respondemos ao projecto e também respondemos à escola do Ministério da Educação, ao currículo nacional...(Director A)

(...) Temos melhorado muita ao nível de parceria de professores, mas ainda tem que melhorar mais! Temos que evoluir mais... o aspecto positivo tem a ver com as actividades levadas a cabo, é a motivação em massa de todos em especial alunos. Em exemplo, as actividades de Natal envolvem todos e nota-se trabalho, também ao nível de trabalhos de área de projecto há muito envolvimento de todos os professores, dos alunos e pais. (Coordenador A)

(...) Negativos o espaço, temos necessidade de mudar muitas vezes de sala, somos um pouco nómadas, há adequação de recursos mas não suficientes. Positivos são muitos, por exemplo o trabalho de equipa, a informalidade, utilizada no trabalho, o empenho das pessoas intervenientes o intercâmbio é muito positivo. Apesar de não estarmos no melhor momento ao nível de políticas, muitas vezes temos que apelar ao espírito de missão. (Psicóloga A)

Quanto a aspectos positivos, reforça-se a ideia de existência de parcerias na actuação, cooperação, trabalho de equipa e o envolvimento de todos, nomeadamente de toda a comunidade educativa, inclusive pais e Encarregados de educação. Aspectos negativos são assinalados: os problemas ao nível de estrutura física, são adequadas mas não suficientes. Ainda é citado o facto de existir alguma resistência na actuação activa por parte de alguns docentes, que gradualmente se tem atenuado. Neste aspecto, também é citado, o facto de ainda ser exigido bastante por parte do Ministério da Educação, uma vez que a escola TEIP tem que responder ao Projecto, mas também, ao factor escola do Ministério da Educação, há um trabalho duplo.

(...) as escolas que não eram TEIP e hoje tem projectos TEIP, estão-se a preparar para ser autónomas. Para mim, as escolas TEIP, estão a preparar as escolas para celebrarem um contrato de autonomia, serem autónomos nos seus contratos e assim poderem sobreviver sem a tutela, do poder central, sobretudo na parte pedagógica. Foi sempre a percepção que tive durante a formação quando eu digo: não está em causa somente o financiamento, mas a sua preparação para a autonomia e serem financiadas sem problemas (...), porque cada pessoa é única e como tal também, cada território também é único, cada um é único e cada escola é única é na diversidade de pessoas, nesta adversidades de escolas que enriquecemos e aprendemos muito. (Director A)

(...) Os Projectos TEIP, ensinam a trabalhar em parceria e articuladamente... Intervir na escola para intervir na sociedade diz tudo, é preciso melhor para integrar e motivar para aprender, pois nós escola temos que seduzir para intervir e a motivação nunca pode ser descurada pois só assim se consegue chegar aos alunos. (Coordenador A)

(...) TEIP não é especificamente para a comunidade cigana! O TEIP é para a valorização da diferença, os problemas em questão são os mesmos, o absentismo, o insucesso o abandono, desmotivação, desafio às regras... mas Melhorar para Integrar e Motivar para Aprender, descreve melhor o nosso projecto, nós temos o lema de trabalhar com todos e que os alunos estejam motivados em estar na escola, vejam a aprendizagem como algo bom, para as nossas decisões e para crescermos como seres humanos e todos aprendemos (...)Eu acho que o projecto TEIP é muito positivo, de um modo geral, nós temos incentivo, s soluções, financiamentos estratégias, que por um lado são um incentivo à avaliação do estado da escola. O facto de existirem estas estratégias incentivam a escola a avaliar com mais atenção a situação que representam em termos nacionais, além das notas do Ranking, das progressões. Além disso debruçarmo-nos sobre outras problemáticas, nomeadamente, sociais, aprendizagem mais profunda dos familiares, e o projecto vem enriquecer a escola com recursos e estratégias... (Psicólogo A)

Na caracterização pedida sobre os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) são citadas opiniões que no geral referem que o TEIP ensina a trabalhar na autonomia e de acordo com o contexto que a escola/Agrupamento possui. È um projecto que valoriza a diferença e promove a descriminação positiva na sua metodologia de trabalho, feita em parceria e em cooperação de todos. Procura a integração, a motivação e por fim é um incentivo à avaliação do estado de cada escola.

(...) Bem, neste momento, e às vezes até somos acusados que eles intervêm demais, eu acho que nunca é demais pois intervêm o necessário, mas sobretudo na parte da reflexão das actividades, têm mostrado interesse e activos... (director A)

(...) O projecto é valorizado, foi dado a conhecer através das reuniões de início, na página do agrupamento. e ainda há a possibilidade de mais apoio, e os pais ainda procuram mais possibilidades de apoio por exemplo a inglês...(Coordenador A)

(...) Há um envolvimento gradual por parte dos pais e Encarregados de educação. (Psicólogo A)

Quanto ao envolvimento e participação dos pais e Encarregados de Educação na escola, esta é considerada positiva e em estado de evolução.

3.1.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “A” METACATEGORIA Nº 4 (AVALIAÇÃO DO PROJECTO TEIP)

Nesta análise, é possível verificar que em comum existe a observação da importância da função do Coordenador do Projecto na monitorização de todo o projecto, assim como a relevância de actuação de todos os envolvidos, é um projecto de todos e tem que ser articulado com o esforço e trabalho de todos. Em termos de aspectos positivos existe o facto da participação de todos os professores, assim como as actividades realizadas em articulação e cooperativamente. Aspectos negativos, existe o facto de se detectarem alguns problemas ao nível de espaço e ainda a existência de alguma resistência por parte de alguns intervenientes, face à inovação. Na opinião sobre os TEIP há unanimidade na classificação de um projecto positivo, nos seus incentivos, nas suas soluções e nas estratégias existentes para o colmatar da situação a “combater”. Os três entrevistados consideram que é um projecto para a diversidade, onde é valorizada a diferença e coloca “todos” no mesmo patamar. Em suma, todos concordam com o slogan adoptado pelo projecto da escola “Intervir na escola para intervir a sociedade”.

| DIRECTOR B | COORDENADOR B | PSICÓLOGO B |
|--|--|---|
| <p>1º O director, o grupo de apoio, a equipa de avaliação externa, que promove a monitorização, coordenadora a subdirectora. Os Projectos TEIP, ensinam a trabalhar em parceria e articuladamente. É um projecto em acção constante, que exige a acção de toda a equipa do projecto TEIP. Aspectos positivos muitos, negativos a diferença de empenho por parte de alguns intervenientes. Todas as escolas deveriam ser TEIP, ter autonomia e ainda estar mais afastadas das exigências comuns do currículo nacional. As TEIP promovem o motivar para aprender, tem de existir um esforço da nossa parte para integrar e ir ao encontro do aluno. Há uma aproximação geral à escola.</p> | <p>Toda a equipa é importante, coordenador e directores de turma.</p> <p>A nível de pouca parceria ainda de professores. Só existe adequação ao nível de espaço físico.</p> <p>Todas as escolas deveriam ser TEIP, pois dão-nos mais recursos. é melhorar é toda a filosofia do nosso TEIP, pois tentamos integrar os alunos nas diversass vertentes</p> | <p>Todas são importantes, é um trabalho multidisciplinar.</p> <p>É de louvar este tipo de iniciativas é um projecto que está a produzir efeitos positivos, é uma mais-valia. A diversidade enriquece o contexto escolar, porque é na diversidade e na diferença que nós conseguimos trabalhar multiplas questões e dá sentido “ todos diferentes e todos iguais” e temos de trabalhar os alunos para saberem respeitar e valorizar essas diferenças é um trabalho que começa na família e deve ser seguida na escola. A participação dos pais e Encarregados de educação tem sido gradual e positiva.</p> |
| <p>Contingência de respostas / Síntese de pontos de referência: <u>Avaliação do Projecto TEIP</u></p> <p>Relevância das funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP:</p> <p>Aspectos positivos e negativos:</p> <p>Caracterização do Projecto TEIP:</p> <p>Participação dos pais e Enc. De Educação:</p> | | |

Tabela 109 : Síntese das respostas referentes à Metactegoria nº 4, dos Entrevistados da Escola Básica do Vale de S. Torcato- Guimarães

(...) Em primeiro lugar o responsável que é o director, grupo que o apoio que é a equipa de avaliação externa, que promove a monitorização, a coordenadora do projecto Teip, a subdirectora, que em conjunto comigo, colabora comigo com todas as reformulações, pois é um projecto em acção constante, e ainda toda a equipa do projecto teip. É uma equipa alargada, 18/19 elementos, que reúnem mensalmente e mesmo com a DREN (Direcção Regional de Educação Nacional) e que está sempre em constante trabalho e constante reformulação. (Director B)

(...) Toda a equipa que foi criada essencialmente para elaborar instrumentos e monitorizar os processos e resultados de todas as actividades, equipa responsável pelo desenvolvimento de resultados e a monitorização e auto avaliação dos resultados. Os directores de turma que articulam e “negoceiam” directamente com os restantes intervenientes... (Coordenador B)

(...) A equipa toda, pois temos uma articulação comum e positiva. Esta articulação tem sido uma mais-valia. (Psicóloga B)

Nestas entrevistas, aplicadas na escola Básica do Vale de S. Torcato, Guimarães é referido que a função desempenhada de maior relevância é o Coordenador do referido projecto, assim como também muito importante a figura e função de toda a Direcção da escola e toda a equipa de intervenção, nomeadamente directores de turma, coordenadores, professores, parcerias no activo, entre outros.

(...) Aspectos positivos, temos alguns...de um momento para o outro é difícil, pois são muitos. Considero que todas as escolas deveriam ser TEIP, o que melhor podia acontecer era toda a gente encarar o projecto TEIP, como dele., porque alteramos um pouco a prática pedagógica. Nas turmas promovemos um projecto de turma integrado, o que obriga a que todos os professores trabalhem em conjunto... repare, temos mais recursos humano, s temos actividades, que de outra forma era praticamente impossível ter, temos formação, aliás, é a própria escola que promove, temos consultora externa, temos uma série de actividades que se a escola não fosse TEIP, era impossível, mas ao mesmo tempo, há sempre aquele senão (Negativos), pois este projecto, exige a união de todos, isto não pode ser um projecto só de alguns é o corpo docente no todo. E por vezes é difícil motivar o todo e atendendo ao momento

que atravessamos com a avaliação de desempenho, é difícil, mas é necessário a união de todos para bem dos alunos. Também existe o facto de existir um trabalho burocrático muito grande, pois também temos que responder sempre ao currículo nacional. O TEIP é autónomo mas ainda não gere sozinho a escola, respondemos duplamente... (Director B)

(...) Aspecto Negativo é o facto de não conseguir que toda a gente adira a este projecto ou quando se pede mudanças especialmente em sala de aulas. Aspectos positivos eu acho que, apesar das dificuldades toda a gente vai cumprindo com mais ou menos dificuldades. Em termos de sucesso a equipa multidisciplinar de animadores o GAAf, estão a funcionar e há mudanças significativas, tem existido muita articulação, o que é muito positivo. (Coordenador B)

(...) positivos cito a adesão e participação dos docentes. Apesar de estar gradualmente a melhorar .aspectos negativos o desconhecimento inicial, isto é um caminho que se vai construindo.(Psicólogo B)

Aspectos positivos no geral tudo que surgiu de novo com os TEIP, nomeadamente, recursos humanos, financeiros, mais possibilidades de formação, para professores, Pais e Encarregados de Educação e alunos, actividades inovadoras que surgiram com toda esta adesão aos TEIP. Aspectos negativos são citados, alguma resistência à inovação por parte de alguns docentes, que gradualmente estão a aderir e respondem com a participação suficiente e ainda a falta de recursos físicos. Também é citado em especial, por parte do representante da Direcção, a falta de autonomia total, apesar de se tratar de projectos com autonomia ainda são exigidos muitos aspectos burocráticos por parte do Ministério da Educação.

(...) todas as escolas deveriam ter estes recursos, não só as escolas TEIP. Nós precisamos deste tipo de recursos, deveriam dar mais autonomia às escolas, por exemplo, no projecto integrado, o problema é que ainda estamos muito agarrados ao currículo nacional, deveriam dar total liberdade à escola, deveria ter o seu próprio currículo, os conteúdos são os mesmos. E o projecto Teip ainda tem uma linha limite, por exemplo, há os exames nacionais e nós temos que obedecer, ainda temos para além de tudo obedecer à legislação para todas as escolas. Somos TEIP, o que é óptimo,

trabalhamos o projecto, mas ainda temos que cumprir tudo o resto ... por vezes temos de duplicar documentos, porque a legislação o exige.(...) a frase que melhor caracteriza os TEIP é “melhorar para integrar e motivar para aprender” pois melhorar é preciso, pois tem de existir um esforço da nossa parte para integrar e ir ao encontro do aluno e ainda a partir do momento que a gente motive o aluno, tudo é possível. (Director B)

(...) Todas as escolas deveriam ser TEIP, pois dão-nos mais recursos, mas também mais trabalho, mais documentação, tudo documentado, tudo avaliado, em exemplo o mapa por dia da frequência dos alunos na cantina, pois faz parte de uma intervenção...mas promove a escola e torna-se especial, atenta e mais eficaz. (...) toda filosofia do nosso TEIP, “Motivar para aprender e Melhorar para integrar”, pois tentamos integrar os alunos nas diversas vertentes, melhorar, nós docente para integrar os alunos e motivá-los para aprender, pois sem motivação não se consegue promover o ensino. (Coordenador B)

(...) A minha opinião pessoal e uma vez que já trabalhei noutros projectos é de louvar este tipo de iniciativas e um projecto que está a produzir efeitos positivos, é uma mais-valia (...) Trabalhar a diversidade enriquece o contexto escolar, porque é na diversidade e na diferença que nós conseguimos trabalhar múltiplas questões e dá sentido ao slogan “ todos diferentes e todos iguais” e temos de trabalhar os alunos para saberem respeitar e valorizar essas diferenças, é um trabalho que começa na família e deve ser seguida na escola. (Psicólogo B)

A opinião é generalizada com elogios e comentários positivos. O projecto é uma mais-valia para a integração, é um trabalhar em equipa e cooperativamente, promove a envolvimento de todos na escola e motiva os alunos para o contexto escolar, faz da escola um espaço do professor, do aluno e da comunidade.

(...) Sim há mais participação por parte dos Pais e Encarregados de Educação, nota-se mais envolvimento, a própria associação de pais, promove acções que divulga na rádio, há uma aproximação á escola mudou bastante. (Director B)

(...) Tem existido muita participação por parte dos encarregados de educação pois o plano foi elaborado em torno dos alunos e família. (Coordenador B)

(...) Sim este ano há mais participação por parte dos pais e Encarregados de Educação, até em actividades extra escolares e nota-se que gostam. (Psicólogo B)

Sobre a participação e envolvência dos Pais e Encarregados de Educação esta, é considerada muito positiva.

3.1.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS “B” METACATEGORIA Nº 4 (AVALIAÇÃO DO PROJECTO TEIP)

Nesta análise, é possível detectar que todos os entrevistados estão de acordo ao considerar que a participação de todos é fundamental no sucesso do projecto, dando um certo “ênfase” à equipa que monitoriza o projecto, nomeadamente Direcção, coordenação e equipa de avaliação do projecto, que está em constante acção. Quanto a aspectos positivos salientam-se a participação e o esforço por parte de uma grande parte de docentes, para que este projecto se desenvolva e atinja o sucesso na sua acção.

Quanto a aspectos negativos salientam o facto de ainda existir a pouca envolvência de alguns elementos fundamentais neste processo e neste projecto que deve ser de todos e para todos. Apesar deste facto, os entrevistados são unânimes em afirmar que se tem cumprido todo o desenvolvimento do projecto, no geral toda a envolvência tem resultado positivo. Também é salientado o facto de ser um projecto exigente ao nível de actuação docente e existir muita exigência ao nível de documentação, nomeadamente avaliação constante de todas as actividades, evolução, estratégias e resultados e ainda a exigência de cumprimento de toda a legislação em vigor (Ainda muita dependência do Currículo Nacional).

Ao nível da participação dos Pais e Encarregados de Educação, todos afirmam que existe participação e que é muito salutar a sua cooperação na escola.

Na caracterização de todo o projecto TEIP, todos consideram que este é uma mais-valia e que todas as escolas deveriam ser TEIP, ter as mesmas regalias e trabalhar em torno do aluno e para o aluno, considerando que é um projecto que promove a motivação e que sai enriquecido com todo o trabalho na diversidade.

3.1.3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ENTREVISTAS APLICADAS (ENTREVISTA A E ENTREVISTA B) – Metacategoria nº 4 Avaliação do Projecto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

Nas entrevistas efectuadas nas duas escolas em estudo (A e B) e abordada a metacategoria nº4 “ Avaliação do Projecto TEIP”, foi detectado que existem pontos comuns referidos pelos entrevistados. Também existem algumas observações isoladas, pois trata-se de escolas diferentes com problemáticas idênticas, com contextos específicos e com um projecto igual. Assim podemos verificar que nesta Metacategoria apurou-se em comum:

A relevância de actuação de toda a equipa que monitoriza todos os projectos (Direcção, coordenador dos TEIP, equipa de avaliação, entre outros).

Aspectos positivos toda a articulação existente assim como toda a actuação da equipa multidisciplinar, GAAF e ainda a colaboração geral que vai cumprindo todas as diligências. Negativos a falta de cooperação geral, pois nas duas escolas ainda existe alguma resistência à mudança de actuação ao nível de metodologias de trabalho, estratégias e inovações pedagógicas.

Ao nível de participação por parte de pais e Encarregados de Educação há sintonia na afirmação de que esta tem melhorado e é uma mais-valia em todo o processo de ensino aprendizagem. A escola já não é somente dos filhos mas também é uma escola dos pais.

Na classificação geral do projecto TEIP, todos consideram que todas as escolas deveriam ser TEIP, deveriam ser autónomas, deveriam ter as regalias das escolas TEIP, nomeadamente, mais apoio, mais articulação e cooperação disciplinar e todas as escolas deveriam seguir o Sloguem de que é preciso Motivar para ensinar e Integrar para aprender, só em contextos que se promove a motivação para a escola, é que , é possível ensinar e aprender.

3.2. SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO GERAL E ANÁLISE DA ENTREVISTA APLICADA AOS ENTREVISTADOS “A” ESCOLA BÁSICA DE D. MANUEL DE FARIA E SOUSA E “B” ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S. TORCATO.

| | | |
|-------------------------------|---------------|--|
| Entrevistas A B | IDENTIFICAÇÃO | <p>Metacategoria nº1 identificação</p> <p>Idade- As idades correspondem a 27 anos a 47 anos de idade</p> <p>Experiencia profissional- De 5 a 27 anos de serviço docente</p> <p>Experiência no cargo actual- De 2 a 7 anos</p> |
| Entrevistas A B | ESCOLA | <p>Metacategoria nº2 <u>Metodologias / (Orientação Educativa)</u></p> <p>Medidas adoptadas de maior relevo.- Mais apoio; Tutoria; Equipas Multidisciplinares; Assessorias; GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e á Família)</p> <p>Desempenho profissional. Participativo, articulado e cooperante</p> <p>Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP.- Positivo e Enriquecedor a escola é procurada pelos pais, há maior envolvimento.</p> <p>Funcionalidade e identificação de vertentes acções.- Equidade; igualdade de oportunidades e mediação de conflitos</p> |
| Entrevistas A B | ALUNOS | <p>Metacategoria nº3 <u>Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar</u></p> <p>Actividades mais apreciadas- Clubes (actividades de carácter prático, indo de encontro às sua aptidões e interesses contextualizados)</p> <p>Valorização do projecto- É valorizado por toda a comunidade educativa.</p> <p>Problemáticas do contexto- Problemas familiares e carências económicas e culturais.</p> |

| | | |
|---|-----------------------------|---|
| <p>Entrevistas</p> <p>A</p> <p>B</p> | <p>PROJECTO TEIP</p> | <p>Metacategoria <u>Nº4 Avaliação do Projecto TEIP</u></p> <p>Relevância das funções desempenhadas na monotorização do projecto TEIP. – Todos os participantes envolvidos em especial a Direcção da escola/agrupamento, o coordenador do projecto TEIP e os Directores de turma.</p> <p>Aspectos positivos e negativos: Positiva toda a participação e articulação existente (entre ciclos, entre professores e entre alunos). Negativos o facto de ainda existir alguma resistêcia à mudança por parte de alguns docentes e excesso de trabalho ao nível burocrático.</p> <p>Caracterização do Projecto TEIP: Positivo e enriquecedor. Promove a motivação, o sucesso e integração de todos. De todos e para todos.</p> <p>Participação dos pais e Enc. De Educação: É gradual e salutar.</p> |
|---|-----------------------------|---|

Tabela 110 : Caracterização geral da entrevista aplicada nas Escolas em Estudo: Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa (Felgueiras) e Escola Básica do Vale de S. Torcato. (Guimarães)

CAPITULO 7

CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. CONCLUSÃO DOS DADOS QUANTITATIVO

Em forma de síntese apresenta-se as conclusões dos questionários aplicados nas escolas em estudo. Nesta síntese há o cuidado de apresentar as dimensões que integram o nosso estudo, assim é contemplado:

- A Dimensão referente aos dados de Identificação dos principais inquiridos (Professores, Alunos e Pais ou Encarregados de Educação).
- A Dimensão referente aos alunos no contexto escola/ família.
- A Dimensão referente à escola, nomeadamente contexto específico e contexto aprendizagem.
- A Dimensão Escola Projecto TEIP, Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Após toda a análise ao nível de estatísticas, com recurso aos programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e Excel, e depois de analisados os dados pertinentes ao estudo, procedeu-se a uma descrição em síntese de cada amostra. Para tal recorreu-se a uma tabela com delimitação de cada Dimensão, onde foram descritas as grandes variáveis em estudo, que por sua vez dão respostas às questões colocadas na nossa investigação.

QUESTIONÁRIOS

| | |
|--------------------|--|
| Professores | <u>Identificação:</u> Idades compreendidas entre 20 anos e 50 anos de idade, sendo na maioria de idades entre os trinta a 39 anos de idade, Maioritariamente do sexo feminino. Classificando o centro com um nível socioeconómico médio e nível sócio cultural baixo. Desempenho de outras funções para além do cargo de professor, nomeadamente directores de turma na sua maioria. |
| | <u>Alunos:</u> Na consideração das áreas mais importantes em contexto escolar há unanimidade em considerar que apesar de todas serem importantes, são as áreas de Letras e Ciências, pela sua contribuição no crescimento intelectual da pessoa e abrangência e interdisciplinaridade. |

Escola: Referente ao **cargo ou cargos mais importantes** em contexto escolar temos a referência ao cargo de Director de Turma, considerando que este é o elo de ligação com alunos, professores, pais e Encarregados de Educação, seguido de cargos directivos. Sendo o cargo de director de turma de **muita importância no processo de integração e motivação escolar**. Também consideram que os apoios concedidos aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), são suficientes para promover a sua integração e autonomia. Consideram que ao nível de resposta a casos de indisciplina ou violência em contexto escolar, esta é pouco evidente. Considerando na sua maioria que o professor do ensino básico deve essencialmente preparar os alunos para pelo menos, aprender a ler, a escrever, a contar e intervir na sociedade. Também manifestam a opinião de que os pais gradualmente estão a aderir á escola, apesar de se verificar em maior percentagem, que vão á escola quando solicitados pela escola ou pelo director de turma.

Projecto TEIP: Os professores consideram que as actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem, são as que dizem respeito à valorização, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.

Consideram que o sucesso e inclusão escolar, estão condicionados por pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem, seguindo-se a ausencia de pré requisitos essenciais, assim como a apatia e falta de interesse por parte dos alunos. Na escolha das medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar encontramos as actividades que promovem a envolvimento de escola/família e os apoios alternativos adaptados e individualizados, seguindo-se a cooperação entre professores e entre alunos. Ao nível de existência de problemáticas nestes contextos há a opinião de que existe um pouco de tudo, encontrando-se em último lugar a existência de outras culturas

Quanto ao envolvimento no projecto TEIP, tem existido colaboração em especial entre professores e alunos (principais envolvidos). Em relação à diversidade há conexão e adequação de condições e os inquiridos consideram que a escola pode ser classificada como Escola Orientada para a Inclusão. Considerando que todas as mudanças preconizadas no âmbito do projecto TEIP, são positivas e que existe a adaptação dos professores ao projecto e que este não alterou muito a metodologias de trabalho.

Tabela 111 : Quadro síntese de dados Quantitativos obtidos nos questionários aplicados a professores

| QUESTIONÁRIOS | |
|---------------|---|
| ALUNOS | <p><u>Identificação:</u> Idades compreendidas entre 10 anos e 16 anos de idade, sendo maioritariamente do sexo feminino, a frequentar o sexto ano e nono de escolaridade. Pertencentes a um nível socioeconómico médio. Os resultados escolares de uma maneira geral são satisfatórios, não existindo mais do que um ou duas repetições de ano, sendo na maioria casos sem repetições de ano</p> |
| | <p><u>Alunos:</u> Em contexto escolar os alunos gostam de conversar com os amigos, seguindo-se outras pessoas, o director de turma e os professores. Este gosta denuncia o envolvimento positivo existente em contexto escola. Manifestam que gostam menos de conversar com os psicólogos e auxiliares de educação.</p> <p>As actividades que mais apreciam são: ouvir música, conversar, expressões e actividades ligadas aos clubes, o que é compreensível pois são actividades de carácter prático e na sua maioria de livre expressão. Ainda existindo o facto de os alunos nestes contextos, terem a possibilidades de escolher quais os clubes a aderir, assim como as actividades a desenvolver.</p> |
| | <p><u>Escola:</u> Em termos de actividades lectivas, o que os alunos mais apreciam são as aulas de substituições, outras actividades ligadas a expressões e o que menos apreciam são os apoio acrescidos e tutorias. Este gosta tem a ver com o facto de actualmente as aulas de substituição possuírem uma pedagogia de livre escolha, quanto à abordagem na sala de aulas e ainda o facto de que numa das escolas existir o encaminhamento das aulas de substituições para os clubes existentes na escola. Quanto ao apoio que beneficiam classificam-no como adequado. Quanto à participação dos Encarregados de Educação na vida escolar dos educando, foi considerado que este vai á escola, sempre que solicitado e consideram que obtem ajuda e apoio por parte dos seus encarregados de educação.</p> |
| | <p><u>Projecto TEIP:</u> O sentimento em termos de acompanhamento no contexto escolar é de que se sentem acompanhados, apoiados e felizes e ainda existe a opinião de que a escola e toda a sua aprendizagem são muito importantes para a sua vida futura.</p> |

Tabela 112 : Quadro síntese de dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos

| QUESTIONÁRIOS | |
|--|--|
| Pais e Encarregados de Educação | <p><u>Alunos:</u></p> <p>Os pais e Encarregados de Educação, no geral mostram interesse pelas actividades dos filhos e mantêm algum contacto com os Directores de Turma.</p> |
| | <p><u>Escola:</u></p> <p>Mostram interesse por todas as actividades realizadas na escola, mostrando alguma cooperação quando solicitados. Também, consideram que são interessados, embora muito ocupados e ainda se consideram exigentes</p> |
| | <p><u>Projecto TEIP:</u></p> <p>No âmbito da escola e do projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), inerente consideram que a escola se encontra na classificação de: é muito boa e boa.</p> |

Tabela 113 : Quadro síntese dos dados obtidos nos questionários aplicados aos Encarregado de Educação.

1.1. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A triangulação de dados é um dos métodos mais importantes para assegurar os critérios de validade reconhecidos, mostrando credibilidade dos dados obtidos na investigação (Colás 1992:275). Assim procedemos a uma síntese dos dados recolhidos, comparamos os resultados, verificamos a contingência de respostas e obter conclusões gerais e específicas, dando resposta e forma a esta investigação. Todo este processo é árduo e complexo, pois é pretendida uma análise clara e simples, por este facto optou-se por uma apresentação em tabela, na qual se encontram subdivididas as Metacategorias, categorias e subcategorias, no caso das entrevistas aplicadas e das respectivas variáveis no caso dos questionários.

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| <p>Entrevistas Aplicadas nas duas escolas</p> <p>Coordenadores</p> <p>Corpo docente</p> <p>Professores</p> <p>Coordenadores</p> <p>Psicólogo</p> | <p>IDENTIFICAÇÃO</p> | <p>Metacategoria nº1 identificação</p> <p>Idade- As idades correspondem a 27 anos a 47 anos de idade</p> <p>Experiencia profissional- De 5 a 27 anos de serviço docente</p> <p>Experiência no cargo actual- De 2 a 7 anos.</p> |
| <p>Questionários</p> <p>Aplicados nas duas escolas</p> <p>Professores</p> <p>(corpo docente)</p> | <p>IDENTIFICAÇÃO</p> | <p>Variável Identificação</p> <p>Idade – Dos 20 aos 36</p> <p>Experiência profissional-Muito diversificada desde 2 anos a 25 anos de docência.</p> <p>Experiência no cargo actual- Início dos TEIP- 2 anos (desde 2009)</p> |
| <p>Alunos</p> | <p>IDENTIFICAÇÃO</p> | <p>Idades- Dos 12 aos 16 anos de idades.</p> <p>A frequentar os anos de escolaridade- 6º ano e 9º ano de escolaridade.</p> |
| <p>Encarregados de Educação</p> | <p>IDENTIFICAÇÃO</p> | <p>Idades – Dos 30 anos aos 56 anos de idades.</p> <p>Oriundos de um meio socioeconómico médio/Baixo.</p> <p>Com habilitações literárias correspondentes na sua maioria ao 1º ciclo de ensino básico.</p> |

Tabela 114 : Quadro referente á triangulação de dados 1ª Dimensão em estudo “Identidade”

A opção de escolha desta amostra, prende-se com o facto já citado: São os principais intervenientes do projecto em estudo (TEIP). Assim na opção de entrevistar os Directores pretendeu-se apurar os factos relacionados desta liderança, pois estes “líderes” têm em primeira mão a percepção do projecto no seu todo. E conforme se

pode detectar estes são professores com idades iguais e experiência muito idêntica a outros professores inquiridos.

Os Coordenadores do Projecto TEIP, como o próprio nome indica está na “linha” da frente do projecto, logo, é a personagem que nos mostra toda a actuação dos docentes, são também professores, com uma certa experiência ao nível de anos de serviço docente, tal como muitos outros inquiridos.

Os psicólogos representam o testemunho da triangulação: pais, alunos e professores, uma vez que estes têm no seu papel em contexto escolar e face ao projecto TEIP, a mediação, a análise e de certa forma o fundo de “socorro” e apoio de todos neste contexto, ricos em diversidade e especificidade. Neste estudo em comum existe o facto, de tempo ou experiência no cargo actual estarem desde o início do projecto, com a excepção do Director da Escola do Vale de S. Torcato, que já era detentor de tal função.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Entrevistas Aplicadas nas duas escolas</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Metacategoria n.º 2 Metodologias/ Medidas</p> | <p>Medidas adoptadas de maior relevo. Uma pedagogia diferenciadas, articulada e cooperativa, tendo em conta o contexto e toda a problemática envolvente. Seguindo eixos prioritários do contexto. Apoio alargado a um número maior de alunos e não só a Língua Portuguesa e Matemática, mas também a Inglês. Existência de Clubes (Expressões e desporto), GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e á Família)</p> <p>Desempenho profissional. Envolvência e cooperação entre pares. Pedagogia cooperativa e articulada em torno de temas comuns e tendo em conta sugestões do Conselho de Turma, liderado pelo Director de Turma. E ainda mais estímulo para a participação da comunidade educativa na escola e envolvência nas actividades sob a monitorização do Coordenador do Projecto e Direcção da Escola/Agrupamento.</p> <p>Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. Maior empenho e interesse por parte dos docentes em geral e ainda mais abertura ao meio.</p> <p>Funcionalidade e identificação de vertentes acções. Procura de equidade e igualdade de oportunidades. Promoção e maior oportunidade de apoio, alargado a um número mais abrangente de alunos.</p> |
| <p>Directores</p> | | |
| <p>Coordenadores</p> | | |
| <p>Psicólogos</p> | | |
| <p>Questionários Aplicados nas duas escolas</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Variável - Na Escola/ contexto e o professor.</p> | <p>Áreas de Línguas e Ciências, apesar de considerarem todas muito importantes. Considerando na sua maioria que o professor do ensino básico deve essencialmente preparar os alunos para pelo menos, aprender a ler, a escrever, a contar e intervir na sociedade.</p> <p>Os cargos de maior importância/Desempenho profissional – Director de Turma, seguido por cargos de coordenação e directivos.</p> <p>Medidas adoptadas de maior relevo- Apoios Educativos e</p> |
| <p>Professores</p> | | |

| | |
|--------|---|
| | <p>actividades de carácter mais prático (Clubes)</p> <p>Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. Quanto ao envolvimento no projecto TEIP, tem existido colaboração em especial entre professores e alunos (principais envolvidos). Em relação à diversidade há conexão e adequação de condições e os inquiridos consideram que a escola pode ser classificada como escola orientada para a inclusão. Considerando que todas as mudanças preconizadas no âmbito do projecto TEIP são positivas e que existe a adaptação dos professores ao projecto e que este não alterou muito a metodologias de trabalho.</p> <p>Vertentes de acção- Consideram que as actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem são as que dizem respeito à valorização pessoal, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.</p> <p>Apoios alargados a um maior número de alunos a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A existência de Clubes, GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à família), Mediação de Conflitos, Tutorias, Assessorias Pedagógicas e Equipas Multidisciplinares.</p> |
| Alunos | <p>Medidas adoptadas de maior relevo. Consideravelmente é a existência de clubes de carácter prático (Expressão e desporto), proporcionar de liberdade para existir espaço e tempo para fazerem o que gostam: Ouvir musica, conversar, ler e expressar-se livremente através da arte e desporto.</p> <p>Desempenho profissional. No geral denota-se que é positivo e motivador uma vez, que as pessoas com quem gostam mais de conversar são os directores de turma e os professores.</p> |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | | <p>Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. Os alunos têm a percepção de que a escola é muito importante para o seu futuro e estão estimulados para a sua adesão, sentem-se apoiados e manifestam gosto por todas as actividades, em especial das aulas de substituição que existem neste espaço TEIP, como opção de escolha para a frequência dos diferentes clubes existentes.</p> <p>Funcionalidade e identificação de vertentes de acção. Apoio e motivação em contexto escolar</p> |
| Encarregados de Educação | | <p>Medidas adoptadas de maior relevo. Verifica-se mais participação e envolvimento.</p> <p>Desempenho Profissional. Os Pais e Encarregados de Educação, mantêm contacto satisfatório com a escola, em especial com o encarregado de Educação.</p> <p>Medidas adoptadas de maior relevo. As medidas mais relevantes, são as que promovem um maior envolvimento na escola, cooperam quando solicitadas.</p> <p>Conhecimento da funcionalidade das escolas TEIP. No geral consideram que a escola dos filhos é Boa.</p> |

Tabela 115 : Quadro referente à triangulação de dados 2ª Dimensão em estudo “2 Metodologias/Medidas

Na presente triangulação, optou-se por colocar uma análise comum à Metacategoria nº dois, “Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa)” e à variável intitulada “Na Escola, Contexto e o Professor” pois consideramos, que há uma abordagem de pontos comuns. Pontos estes de referência, que em contexto escola se interligam e se complementam. Assim foi apurado que no que concerne aos pontos em comum:

| PONTOS DE REFERENCIA COMUNS | |
|--|--|
| Corpo Docente (professores, Directores de Escola, Coordenadores e psicólogos) | |
| <p>ENTREVISTAS</p> <p>Directores, Psicólogos e Coordenadores</p> <p>(Representantes da Escola, corpo docente e discente)</p> <p>Metacategoria nº 2</p> <p>“Metodologias/ Medidas (Orientação Educativa)”</p> | <p>---» Existe uma pedagogia direccionada para a integração, autonomia e cooperação entre pares. Uma pedagogia que fornece competências básicas (ler, escrever e contar), mas também prepara para a intervenção da sociedade</p> <p>---» Desempenho Profissional mais participativo, cooperante e segundo linhas comuns de acção. Salientando-se a importância da intervenção mais individualizada, promovida essencialmente pela figura do Director de Turma e Coordenadores do Projecto.</p> <p>--» Medidas adoptadas promotoras de maior motivação e interesse pela escola, nomeadamente clubes e actividades de carácter prático. Articulação e cooperação entre pares. Intervenção segundo eixos prioritários.</p> |
| <p>QUESTIONÁRIOS</p> <p>Professores (Corpo Docente)</p> <p>Variável. “Na Escola Contexto e o Professor”</p> | <p>--» Conhecimento e funcionalidade do Projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) é positivo, atende à diversidade do meio escolar, a equidade e igualdade de oportunidades.</p> <p>--» As vertentes de acção são essencialmente os apoios alargados, os clubes (Expressão e Desporto essencialmente), a existência do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), Considerando que as actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem são as que dizem respeito à valorização, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.</p> |

Tabela 116 : Síntese dos pontos de referência da triangulação referente à Metacategoria nº 2 e Variável: “Na escola, Contexto e o Professor

| | | |
|---|---|---|
| <p>Entrevistas Aplicadas nas duas escolas</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Metacategoria n.º 3 Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar</p> | <p>Actividades mais apreciadas- Clubes (actividades de carácter prático, indo de encontro às suas aptidões e interesses contextualizados). Nestas actividades estão incluídas as aulas de substituição, uma vez que estas (quando ocorrem), são uma oportunidade de participação nas actividades propostas pelos diversos clubes.</p> <p>Valorização do projecto - De uma forma geral todos os entrevistados mostram que se sentem apoiados e ainda salientam o apoio incondicional de algumas instituições, nomeadamente: Apoio camarário, centros de saúde, Bombeiros voluntários, Segurança social, entre outros. É um projecto valorizado por toda a comunidade educativa.</p> <p>Problemáticas do contexto- Problemas familiares e carências económicas, pois existem muitos casos na comunidade educativa de inserção de rendimento mínimo e ainda alguns culturais. Existe alguns casos de violência (pouco), em especial na escola com comunidade cigana (escola A), fruto de um choque entre culturas. Este facto é citado, mas não muito valorizado, uma vez que se tratam de casos pontuais e que são imediatamente resolvidos pelo gabinete de apoio ao Aluno e à Família e grupo de mediação de conflitos existente nas duas escolas.</p> |
| <p>Directores</p> | | |
| <p>Coordenadores</p> | | |
| <p>Psicólogos</p> | | |
| <p>Questionários Aplicados nas duas escolas</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária/ Inclusão</p> | <p>Actividades mais apreciadas- As actividades mais apreciadas são as actividades mais no processo de ensino/aprendizagem e promotoras da inclusão em contexto escolar, são as que dizem respeito à valorização, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.</p> <p>Valorização do projecto- Ao nível de valorização e envolvimento no projecto TEIP tem existido colaboração em especial entre professores e alunos (principais envolvidos).</p> |
| <p>Professores</p> | | |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| | | <p>É valorizado por toda a comunidade educativa.</p> <p>Problemáticas do contexto- Ao nível de existência de problemáticas, neste contexto há a opinião de que existe um pouco de tudo (diversidade), encontrando-se em último lugar a existência de outras culturas.</p> |
| Alunos | | <p>Actividades mais apreciadas - ouvir música, conversar, expressões e actividades ligadas aos clubes, o que é compreensível pois são actividades de carácter prático e na sua maioria de livre expressão. Ainda existindo o facto de os alunos nestes contextos terem a possibilidades de escolher quais os clubes a aderir, assim como as actividades a desenvolver. Em termos de actividades lectivas, o que os alunos mais apreciam são as aulas de substituições, outras actividades ligadas a expressões e o que menos apreciam são os apoios acrescidos e tutorias.</p> |
| Encarregados de Educação | | <p>Actividades mais apreciadas- Este gosto tem a ver com o facto de actualmente as aulas de substituição possuírem uma pedagogia de livre escolha, quanto à abordagem na sala de aulas e ainda o facto de que numa das escolas existir o encaminhamento das aulas de substituições para os clubes existentes na escola.</p> <p>Valorização do projecto – O projecto é valorizado pois existe um envolvimento muito positivo, expresso pelo factor de que os alunos gostam da escola, gostam do que fazem lá, em especial de conversar com os amigos, director de turma e professores.</p> <p>Problemáticas do contexto – Essencialmente de foro cultural e alguma carência ao nível afectivo.</p> |

**Tabela 117 : Quadro referente á triangulação de dados da 3ª Dimensão em estudo”
 Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar e a Variável: Projecto TEIP e
 Sucesso na Inclusão escolar**

Nesta triangulação, optou-se por triangular, analisar e descrever o que existe de comum entre a Metacategoria nº 3 “Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar”, com a variável “TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária/ Inclusão escolar”. Esta abordagem atinge a mesma dimensão em termos de contingência de resposta, assim nos questionários aplicados e nas entrevistas, foi verificado alguns pontos de contingência:

| PONTOS DE REFERENCIA COMUNS | |
|--|---|
| Corpo Docente (professores, Directores de Escola, Coordenadores e psicólogos) | |
| Entrevistados e Inquiridos | |
| ENTREVISTAS Directores, Psicólogos e Coordenadores (Representantes da Escola, corpo docente e discente) Metacategoria nº 3 Promoção para a motivação e sucesso na inclusão escolar | ---» As actividades mais apreciadas são as actividades de carácter prático, promotoras de motivação e inclusão escolar, nomeadamente os clubes de expressões, desporto e outras actividades de carácter prático e de acordo com as aptidões e capacidades dos alunos. Adaptadas ao contexto escola e meio. --» Quanto à valorização do projecto este é valorizado por toda a comunidade educativa e tem a participação de toda a comunidade educativa no geral. --» As problemáticas existentes são de carácter cultural e económicas, o que origina contextos com alunos desfavorecidos ao nível de carências (económicas, culturais e afectivas). Problemáticas no seu geral com dependência de acção, de projectos de intervenção pedagógica. |
| QUESTIONÁRIOS Professores (Corpo Docente) Variável. “Na Escola Contexto e o Professor” | |

Tabela 118 : Síntese da triangulação de dados referentes à triangulação de dados referentes à Metacategoria nº 3 e Variável: Projecto TEIP e Inclusão escolar

Os professores consideram que as actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem são as que dizem respeito à valorização, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.

Consideram que o sucesso e inclusão escolar está condicionado por pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem, seguindo-se a ausência de pré requisitos essenciais, assim como a apatia e falta de interesse por parte dos alunos. Na escolha das medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar encontramos as actividades que promovem a envolvimento de escola/família e os apoios alternativos adaptados e individualizados, seguindo-se a cooperação e a articulação.

| | | |
|--|--|---|
| <p>Entrevistas Aplicadas nas duas escolas</p> | <p>Metacategoria n.º 4 Avaliação do projecto TEIP</p> | <p>Metacategoria n.º4</p> <p>Relevância de funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP. Os entrevistados de uma forma geral foram unânimes em indicar o Coordenador do projecto TEIP, a equipa que integra todo o projecto, a direcção da escola, os directores de turma e todos os professores, como essenciais no sucesso e monitorização de todo o projecto.</p> <p>Aspectos negativos e positivos do Projecto TEIP. Quanto a aspectos negativos referiram alguns problemas ao nível de estrutura da escola (suficiente mas não boa) e ainda alguma resistência por parte de alguns docentes para a mudança e inovação na adesão ao projecto. Também foi indicado o facto de que apesar de existir autonomia na acção ainda existe uma dependência burocrática ao nível de exigência por parte do Ministério da Educação, provocando excesso de trabalho. Positivos são indicados muitos realçando a cooperação e a oportunidade de mais apoio dirigido aos alunos, mais verba e mais autonomia.</p> <p>Caracterização do projecto TEIP. – Este projecto é um caminhar para a autonomia é um projecto que promove a integração, a motivação e a integração escolar.</p> <p>Procura a equidade e igualdade de oportunidades. É uma escola inclusiva.</p> |
| <p>Directores</p> | | <p>Relevância de funções desempenhadas na monitorização do projecto TEIP. Os entrevistados de uma forma geral foram unânimes em indicar o Coordenador do projecto TEIP, a equipa que integra todo o projecto, a direcção da escola, os directores de turma e todos os professores, como essenciais no sucesso e monitorização de todo o projecto.</p> |
| <p>Coordenadores</p> | | <p>Aspectos negativos e positivos do Projecto TEIP. Quanto a aspectos negativos referiram alguns problemas ao nível de estrutura da escola (suficiente mas não boa) e ainda alguma resistência por parte de alguns docentes para a mudança e inovação na adesão ao projecto. Também foi indicado o facto de que apesar de existir autonomia na acção ainda existe uma dependência burocrática ao nível de exigência por parte do Ministério da Educação, provocando excesso de trabalho. Positivos são indicados muitos realçando a cooperação e a oportunidade de mais apoio dirigido aos alunos, mais verba e mais autonomia.</p> |
| <p>Psicólogos</p> | | <p>Caracterização do projecto TEIP. – Este projecto é um caminhar para a autonomia é um projecto que promove a integração, a motivação e a integração escolar.</p> <p>Procura a equidade e igualdade de oportunidades. É uma escola inclusiva.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Questionários</p> <p>Aplicados nas duas escolas</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária/ Inclusão escolar</p> | <p>Relevancia das funções desempenhadas na monitorização do projecto- Foi considerado que a figura do director de turma é a figura central, é o elo de ligação entre professores, alunos e encarregados de educação, assegurando também as estruturas de orientação educativa, entre outros serviços a decorrer na escola.</p> |
| <p>Professores</p> | | <p>Aspectos negativos e positivos/ Condicionamentos do projecto “Sucesso e inclusão escolar”. Os professores inquiridos consideraram que a Apatia e falta de interesse por parte dos alunos e o pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem são os condicionalismos à inclusão, podendo ser considerados os aspectos negativos existentes no contexto escolar. Aspectos positivos de uma forma geral são todas as medidas propostas pelo projecto, dando-se relevancia a actividades que promovem a envolvimento de escola/família, assim como os apoios educativos adaptados e individualizados</p> <p>Caracterização do projecto TEIP - As actividades mais importantes no processo de ensino/aprendizagem são as que dizem respeito à valorização, autonomia e crescimento pessoal do aluno, considerando que cada aluno é um mundo a descobrir e o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro, sendo também o seu sucesso a realização profissional e pessoal do professor.</p> <p>Consideram que o sucesso e inclusão escolar estão condicionados por pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem, seguindo-se a ausência de pré requisitos essenciais, assim como a apatia e falta de interesse por parte dos alunos. Na escolha das medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar encontramos as actividades que promovem a envolvimento de escola/família e os apoios alternativos adaptados e individualizados, seguindo-se a cooperação entre professores e entre alunos. Ao nível de existência de problemáticas neste contexto há a opinião de que existe um pouco de tudo, encontrando-se em último lugar a existência de outras culturas</p> <p>Quanto ao envolvimento no projecto TEIP tem existido colaboração em especial entre professores e alunos (principais</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | | <p>envolvidos). Em relação à diversidade há conexão e adequação de condições e os inquiridos consideram que a escola pode ser classificada como escola orientada para a inclusão. Considerando que todas as mudanças preconizadas no âmbito do projecto TEIP são positivas e que existe a adaptação dos professores ao projecto e que este não alterou muito a metodologias de trabalho.</p> <p>A escola (neste caso as duas) é classificada como uma escola promotora da Inclusão em contexto escolar.</p> |
| Alunos | | <p>Relevância das funções desempenhadas na monitorização do projecto – Os alunos nos dados fornecidos manifestam que, em geral gostam de todos os professores e da escola em geral.</p> <p>Aspectos negativos e positivos do projecto- não são referenciados aspectos negativos e quanto a aspectos positivos há a referenciar que os alunos consideram que o apoio dado pela escola é adequado às dificuldades.</p> <p>Caracterizações do Projecto TEIP – Os alunos sentem-se felizes e acompanhados.</p> <p>Relevância das funções desempenhadas na monitorização do projecto, é considerado que todos são importantes uma vez, que os pais manifestam interesse por todas as actividades realizadas na escola</p> |
| Pais e Encarregados de Educação | | <p>Aspectos negativos e positivos/ Condicionamentos do projecto “Sucesso e inclusão escolar”. Não são referenciadas respostas para este ponto.</p> <p>Caracterização do projecto TEIP, os pais e encarregados de educação consideram que a escola dos filhos é uma boa escola.</p> |

Tabela 119 : Quadro referente à triangulação de dados da 4ª Dimensão em estudo” Avaliação do Projecto TEIP” e Variável :Projecto TEIP e Sucesso na Inclusão escolar

No prosseguimento deste estudo e continuidade da triangulação dos dados obtidos, optou-se também por efectuar a triangulação entre a Metacategoria nº4

“Avaliação do Projecto TEIP” e a Variável “TEIP _ Território Educativo de Intervenção Prioritária, pois trata-se de pontos de referência com respostas de natureza comum. Neste ponto pretende-se detectar a característica fundamental e generalizada do projecto em estudos nas já citadas escolas. Neste sentido verificamos:

| PONTOS DE REFERENCIA COMUNS | |
|--|--|
| Corpo Docente (professores, Directores de Escola, Coordenadores e psicólogos) | |
| Entrevistados e Inquiridos | |
| <p>ENTREVISTAS</p> <p>Directores, Psicólogos Coordenadores (Representantes da Escola, corpo docente e discente)</p> <p>Metacategoria nº 4</p> <p>“Avaliação do Projecto TEIP”.</p> | <p>---> Em contexto escolar existe uma oferta de actividades diversificadas, atendendo à diversidade existente. Estas actividades são de carácter essencialmente prática e promotoras de motivação/gosto, autonomia e crescimento pessoal e integral do aluno, fomentando assim a inclusão escolar. As actividades mais apreciadas por parte dos alunos são os clubes de livre expressão (desporto, expressões plásticas, entre outros). Denunciando que o contexto escolar no geral oferece actividades aos alunos que vão ao encontro dos seus gostos, motivam, integram e promovem a inclusão escolar, indo de encontro à opinião fornecida pelos professores. Os Pais ou Encarregados de Educação mantêm uma opinião geral, manifestando o gosto por saberem que os filhos são apoiados e gostam da escola.</p> |
| <p>QUESTIONÁRIOS</p> <p>Professores (Corpo Docente)</p> <p>Variável. “O projecto TEIP no Sucesso da Inclusão Escolar</p> | <p>---> Todas as respostas fornecidas vão ao encontro de uma valorização do projecto pois os alunos mostram interesse e manifestam gosto e consideração pela escola. Os professores estão motivados e abertos à inovação, participam e cooperam. Existe apoio de diversas instituições e ainda é notório que os Pais ou Encarregados de Educação são participativos e receptivos a todas as actividades ou convites por parte da escola. Os alunos por sua vez sentem-se felizes e acompanhados na escola.</p> <p>--> Ao nível das problemáticas existentes em contexto escolar, estas prendem-se essencialmente com o aspecto sociocultural, afectivo e socioeconómico. Existindo um pouco de tudo</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>(diversidade em contexto escolar). Estas problemáticas deu origem ao projecto TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária que visa essencialmente dar resposta a uma situação de contexto escola, que por sua se insere num meio que também o influenciam e ainda consta de uma diversidade que anseia por soluções.</p> |
|--|---|

Tabela 120 : Quadro Síntese da triangulação da Metacategoria nº4 “Avaliação do Projecto TEIP” e Variável: TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária/ Inclusão escolar

2. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

A nossa investigação surgiu pelo gosto de aprofundar um sentimento de “ânsia” e de esperança, de poder fazer algo pela nossa escola e pela escola que oferecemos a todos os nossos alunos. Sob o lema pessoal de “o professor faz a diferença, dá significado e é sinónimo de caracterização da escola, a que pertence”, foi iniciada este trabalho de investigação.

A escolha do tema em estudo: **Análise dos Factores de Sucesso em Território Educativo de Intervenção Prioritária, Guimarães/Felgueiras**, pela sua pertinência no contexto de acção e pela inquietação de questões que surgem, face à inovação de projectos desta natureza, vai de encontro ao “lema” citado em cima e assim são colocadas questões de partida:

- **O modelo implementado na adesão ao Projecto TEIP- Territórios Educativos de intervenção Prioritária formaliza, assume e adopta a inclusão?**

- **Como é, em rigor e profundidade, uma comunidade escolar inclusiva?**

- **O que, é que a escola pode fazer para orientar, motivar e ensinar a quem não tem gosto para aprender?**

Estas questões foram levadas a uma exaustão de pesquisa, a temas da sua envolvência e surgem algumas respostas, que clarificam o caso em estudo, mas também dão início a outras de pertinência idêntica, pois na constante procura de equidade e igualdade de oportunidades, numa sociedade tão diversa, é uma batalha indeterminável, pois como a citação apresentada diz:

Só existe justiça numa competição se todos partirem de condições iguais. Mas tal não existe, já se sabe. E se todos fossem iguais, como poderia ficar um à frente do outro? Numa competição as pessoas acabam sempre como começaram – concluía o senhor Valéry. (...)” Tavares (2002:61)

Existe uma aproximação positiva de resposta à questão de partida desta investigação: “- **O modelo implementado na adesão ao Projecto TEIP- Territórios Educativos de intervenção Prioritária formaliza, assume e adopta a inclusão?** Pois

como atestam os resultados da amostra aplicada, aos intervenientes directos e activos no projecto em questão. A Escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária, é uma escola que promove a integração e motiva o aluno para o gosto de aprender, munindo-se de capacidades e competências para enfrentar a sociedade de uma forma positiva. A sua implementação no contexto escola, encoraja os seus discentes para a aprendizagem, para o respeito e consideração, do saber ser e saber fazer, da assimilação de que através do conhecimento, da partilha, da cooperação e da integração é possível fazer da escola um espaço inclusivo, um espaço nosso, vosso e deles, assim somos levados a concordar que:

“ Na escola a existência de uma heterogeneidade generalizada, fazem com que daí resultem estratégias estruturais, na medida que obrigam a cooperar e manter relações de interdependência na comunidade humana que fazem desenvolver qualidades e habilidades diferenciadas (...)” Delgado (2010:9)

Tal como se verificam nos resultados, os alunos sentem-se acompanhados e felizes na escola, os pais respeitam a escola e mostram interesse pelas actividades aí realizadas e os professores cooperam e promovem a abertura ao meio, estimulam a participação de toda a comunidade na vida escolar e acima de tudo avaliam sistematicamente as suas acções, procurando que as respostas às necessidades que se lhes impõe, sejam direccionadas para a melhora escolar. ‘Factos’ estes, que respondem por sua vez a outras questões colocadas no início da investigação: **Como se constrói e processa a participação dos alunos numa escola inclusiva?** As estruturas metodológicas, base de partida para a adopção do projecto TEIP, responde a contextos específicos e por esse facto, também o próprio projecto (TEIP), é específico, pois é uma estrutura metodológica, que como pilar de questão tem a igualdade, equidade e a diversidade, que surge para resolver algo, tornando a escola “especial”, adequada e inclusiva. Cada escola é um território Individual, único e diversificado que carece de autonomia para ele próprio, tem a necessidade de adoptar as medidas e estratégias contextualizadas à adaptabilidade do momento, seguindo os seus problemas, as suas capacidades e suas urgências de acção. Conforme se detectou nesta investigação, o projecto TEIP, responde às necessidades de inclusão escolar. Mobiliza e dá prioridade ao factor individual, respondendo ao aluno com o respeito às suas dificuldades, suas capacidade e suas aptidões. Toda esta orientação sob a forma de um projecto elaborado

(Projecto TEIP), vai promover uma orientação pedagógica, individualizada, uma acção de Gabinetes e núcleos de apoio diversificado (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, Núcleo de apoio Familiar, Mediação de Conflitos, tutoria, entre outros), promovendo assim, uma integração gradual entre a escola/aluno e entre a escola/família. Tratando-se de factos, detectados ao longo da nossa investigação e após análise de dados recolhidos, dão resposta positiva, também à questão colocada: - **O que, é que a escola pode fazer para orientar, motivar e ensinar a quem não tem gosto para aprender?** Tal como Palacín (2002: 74-75) nos diz:

“ Uma importante parte dos êxitos e fracassos da integração dos cidadãos ocorrem nos territórios onde habitam. São sítios idóneos de onde se promove as oportunidades, (...) a densidade e coordenação de recursos contra a exclusão social num território é o factor determinante que evita os custos sociais e pessoais de um conflito social.”

A escola no seu papel de integração, tem que atender a uma abrangência de factores que circundam os jovens (alunos), que carecem de atitudes individualizadas e que dependem muitas vezes da escola para mudar a sua perspectiva de vida.

A escola em muitas ocasiões é o único sítio que oferece a alguns jovens com uma rede social limitada, uma experiência ampla e democrática na nossa sociedade. Palacin (2002:75)

Neste sentido, somos levados a concordar que se a escola não tiver respostas, não acarinhar e não promover a integração do aluno como pessoa, individualizada, esta vai dar origem a problemáticas vulgares na nossa sociedade, fruto de uma escolarização de “massas” já citada ao longo da nossa investigação, originando o abandono, o insucesso, o absentismo, entre outros do mesmo cariz. Citando ainda Palacín (Ibidem), apesar de ainda existirem muitas entraves a uma pedagogia de inclusão na maior parte dos nossos centros escolares, *“a formação básica ainda é o melhor predictor de ocupabilidade e, em todos os casos, a ferramenta mais potente, e completa, para a inclusão “.*

Neste estudo, tendo em conta os objectivos principais da nossa investigação, obedeceu-se a uma gradual “caminhada” ao nível de conhecimentos referentes ao

contexto das duas escolas em questão, pretendendo um conhecimento abrangente do significado da escola com projecto TEIP:

a) Análise do modelo holístico de escola inclusiva, ajustada à cultura e práticas escolares;

As escolas TEIP, são escolas individualizadas, escolas que requerem autonomia de acção, linhas orientadoras, vindas de uma estrutura (Equipa Multidisciplinar) que age, segundo linhas definidoras de uma orientação para atender à especificidade do contexto. Nas escolas em estudo, verifica-se que há um ajustamento segundo a sua população. Assim na Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa, em Felgueiras, existe uma pedagogia direccionada para dar qualidade ao sucesso escolar, que já existia. Promove-se a abertura ao meio, a consideração e respeito em relação à etnia cigana, que se encontra integrada positivamente na escola. E ainda atende ao facto de existir uma grande percentagem de famílias a usufruir de rendimento mínimo (carência económica), há a parceria com a assistência social, com a Câmara Municipal, protecção de menores, entre outros. Esta escola com o projecto TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, procedeu a mudanças Organizacionais ao nível de estrutura física e ao nível de Orientação Educativa, pois procedeu-se a uma dispersão de cargos, distribuídos por diversos membros activos na escola, criaram-se Equipas Multidisciplinares, Assessorias Pedagógicas, que entre si coordenam e monitorizam toda a acção pedagógica e curricular. Na escola Básica do Vale de S. Torcato, de Guimarães, existe uma população também carência ao nível económico-social e cultural, agravada pela pouca valorização da escola, como factor de garantia na sociedade. Neste sentido a escola é orientada para uma maior abertura à população em questão. A escola para além de dar seguimento a uma linha que oferece Formação à comunidade, que não completou a escolaridade obrigatória (turmas CEF- Cursos de Educação e Formação), também tem nas suas linhas centrais a formação direccionada para a família, juntando assim duas gerações, a dos pais e a dos alunos.

b) Identificação precisa do ponto de situação da organização e do funcionamento pedagógico da escola, num trajecto conducente ao referido modelo de escola inclusiva;

A escola TEIP, obedece a um projecto Curricular Integrado (PCI) que integra por sua vez toda a especificidade do contexto escolar, necessidades, estratégias/medidas, objectivos e actividades propostas. É de referir que as escolas TEIP, em estudo mostram um funcionamento pedagógico cooperativo e interdisciplinar. Abrange os alunos desde o Pré- escolar ao terceiro ciclo, tendo uma intervenção precoce, baseada na partilha de meios, Físicos e Humanos (nomeadamente materiais didácticos e oferta de um maior número de apoio individualizado ao aluno).

A Escola TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, integra na sua linha de acção eixos prioritários, detectados no contexto deficitário nas mais variadas vertentes, assim, na Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa de Felgueiras, atende-se em especial a dois factos centrais:

- A consciência de uma população, contemplada por uma grande percentagem de famílias de inserção do rendimento mínimo (população com problemas ao nível económico).
- A existência de casos (neste caso 40 alunos) de etnia cigana e todos as problemáticas inerentes, tais como: alguns casos de indisciplina e abandono escolar precoce.

Atendendo a estes factores, a escola promove uma abertura à comunidade, coloca ao dispor do aluno e da família a acção dos seus gabinetes de acção, nomeadamente Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, oferecendo serviços ao nível de Segurança Social, Psicologia, e outros apoios (entre eles a tutoria), que em conjunto com as diversas parcerias existentes na comunidade tentam colmatar as problemáticas inerentes. Procuram uma aproximação à problemática dos alunos/família, fazendo um trabalho de interacção com ele e com a família, aproveitando recursos que cada família ainda dispõe, para a resolução das mais variadas questões. Também tem o Núcleo de Apoio à Família (NAF), que também é um intermediário na resolução e mediação de conflitos que surge, entre os alunos, a escola e a família, neste triângulo de elementos abre-se à família e por vezes procura-a para resolver ou pelo menos amenizar a problemática do aluno, (centro de toda a sua atenção).

Face à existência da etnia cigana, há a consciência de que estes estão integrados na escola, pois já é uma realidade com muitos anos e ao longo dos tempos esta escola sempre trabalhou neste sentido, mas tratando-se de culturas diferentes existe a problemáticas de abandono precoce da escola, o que obriga a escola a deslocar-se muitas vezes às suas residências para os levar de “volta”, o que faz, com que a escola tenha, que se munir de estratégias e parcerias para “seduzir” estes alunos para a escola.

A Escola Básica do Vale de S. Torcato de Guimarães, atende a três eixos prioritários:

- Cidadania, Autonomia e Literacia, fazendo destes três eixos, a base da qualidade de todas as aprendizagens. Estes temas obedecem à detecção de que neste contexto existia uma separação muito grande entre a escola e família/comunidade. A escola no geral não era valorizada pela comunidade, foi detectado uma desvalorização pela escolaridade, levando a escola a mudar todo o seu ritmo, promovendo actividades sob o lema: “nós cá deste lado da Escola de S. Torcato”, em intercâmbio com outras escolas, nomeadamente com o estrangeiro, aumentando a formação formativa, aberta à comunidade com os Cursos de Educação e Formação (CEF), exposições, palestras e acções de Formação direccionadas para os professores, alunos e pais ou Encarregados de Educação.

Toda a acção desta escola é direccionada para a motivação e integração escolar, promove a abertura e a participação da comunidade escolar, nas actividades ocorridas no contexto e fomenta a valorização do conhecimento obtido na escola.

No que concerne a objectivos específicos, concluímos:

a) Identificar as práticas de maior importância, já atingidas pela comunidade escolar;

As práticas atingidas de maior importância pela comunidade escolar (Escolas TEIP em estudo), são as que dizem respeito à organização pedagógica, que tem em conta as necessidades individualizadas dos alunos. Assim, nestes contextos os alunos são alvo de uma atenção ao nível das suas necessidades, são propostos para aulas de apoio, que funcionam rotativamente e na abrangência, não só com as disciplinas de

Língua Portuguesa e Matemática, mas também com aulas de apoio à disciplina de Inglês e ainda abrangendo um maior número de alunos.

São escolas que promovem a abertura à comunidade e promovem actividades de cooperação com os pais ou Encarregados de educação.

b) Conhecer as alterações introduzidas na organização e funcionamento da escola com a integração do projecto TEIP (Orientação Educativa);

As escolas em estudo ao nível de organização, funcionam em “Pirâmide”, em que de acordo com uma Orientação Central, em que o Director e a sua equipa está no topo, seguido pelo Coordenador do Projecto e toda a equipa de avaliação do projecto TEIP, os psicólogos, os professores, agem para o aluno e de acordo com o aluno. Nesta orientação também temos os professores tutores, os mediadores de conflitos e ainda a figura central do director de turma, que tem o papel de divulgar, orientar e dar a conhecer as problemáticas individualizadas dos alunos aos restantes intervenientes.

c) Divulgar as acções de maior relevo adoptadas pela escola TEIP.

Após análise das escolas em estudo as acções de maior relevo adoptadas pela escola TEIP, prendem-se com o facto de desenvolverem um espírito de cooperação e partilha de funções na resolução conjunta de uma problemática contextualizada. No caso da nossa investigação é detectado que nos dois casos existe cooperação por parte de todos os intervenientes, há participação e partilha nas funções desempenhadas pelas equipas criadas para o efeito e que são apelidadas por todos os inquiridos e entrevistados, tais como o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), Tutorias, Equipas multidisciplinares, Assessorias pedagógicas, entre outras.

d) Desenvolver, numa primeira fase, os procedimentos necessários à implementação das mudanças consideradas localmente prioritárias;

Pretendendo, uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social, o projecto TEIP é um instrumento central na

construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática, por esse facto toda a sua implementação visa mudanças cruciais e direccionadas para pontos de acção⁵⁴

Nos contextos escolhidos para o nosso estudo, foi detectado que são precisos mecanismos de apoio às populações mais carenciadas, com respostas, expressas num projecto Integrador a todas as necessidades e expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro e por este facto surge a mais um Território Teip, que numa primeira fase obedece à elaboração de um projecto baseado numa análise de contexto, visando territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares. Neste sentido, após a adesão ao projecto a escola é contemplada com um concurso especial, dirigido a professores para as escolas TEIP, no qual há mais abertura e possibilidade, para a colocação de mais psicólogos, mediadores de conflitos, assistentes operacionais, assistente social com actuação permanente em contexto escolar. Seguindo-se a formação da equipa TEIP (equipa de avaliação do projecto) que reúne com a DGRH (Direcção Geral de Recursos Humanos) periodicamente e equipas de acção (pedagógicas, curriculares e multidisciplinares)

e) Identificar acções cruciais por parte de todos os intervenientes do Projecto em Estudo no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente comunidade educativa e sociedade;

As acções cruciais detectadas neste estudo são:

- Cooperação existente e necessária em contexto escola, cujo intercâmbio entre professores e outros intervenientes (Psicólogos, tutores, mediadores...) é fundamental no desenvolvimento positivo de toda a acção do projecto TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritário. Neste ponto, no nosso estudo, foi detectado que esta cooperação geral, identificada como fundamental, ainda se encontra alguma resistência por parte de alguns professores. Sendo também pertinente salientar que esta

⁵⁴ http://www.dgidc.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho_normativo_5_2008.pdf

resistência, apesar de gradualmente ultrapassada, verifica-se pela resistência à motivação e ainda fruto do momento de “crise” ao nível da educação em Portugal.

- Actuação de funções existentes em contexto escolar, fundamentais na monitorização do projecto e sua inserção no processo de ensino/aprendizagem. No nosso estudo é enaltecida a função de Coordenador do Projecto TEIP e a função do Director de Turma. No entanto também, é reconhecido que tratando-se de um projecto de equipa, toda a estrutura montada de Orientação Educativa, tem também um papel muito importante.

- Parcerias comunitárias, que juntamente com as verbas económicas fornecidas pela adesão do próprio projecto, conseguem dar andamento a muitas pretensões preciosas na procura de equidade e igualdade de oportunidades dirigida aos alunos. Esta parceria verifica-se no nosso trabalho, apesar de ainda não ser muito evidente.

f) Identificar actividades propostas, promotoras de uma maior colaboração, interesse e gosto pela escola.

No nosso estudo, detectou-se que nas duas escolas Teip – Território Educativo de Intervenção prioritária as actividades propostas e de interesse comum são essencialmente as actividades que promovem a actuação da autonomia do aluno, as actividades que vão de encontro às capacidades e aptidões do aluno e ainda as actividades, onde o aluno realiza ou cria algo, dá asas à imaginação e essencialmente as actividades que fazem parte do seu mundo (adaptadas ao contexto, ao seu conhecimento). Neste sentido, enquadram-se os Clubes ou ateliês, existentes nas duas escolas (arte ou expressões, desporto, leitura, entre outros).

g) Classificar a escola em todas as suas vertentes de acção, face à adesão ao TEIP.

As principais vertentes de acção da escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), tendo todas elas o mesmo grau de importância, prendem-se com a actuação e orientação de um projecto para a primeira Vertente de acção Escola-Mudanças Estruturais, Organizacionais e Pedagógicas, dando origem por sua vez ao Projecto Curricular Integrado, (PCI), o qual é elaborado tendo em conta a real situação da comunidade educativa, determinando assim a formulação dos objectivos a atingir, metodologias e estratégias que por sua vez configuram a possibilidade de superar

problemas identificados. A segunda Vertente de acção, direccionada para o aluno – Com a promoção de todas as ofertas de actividade de apoio, orientação, ensino e motivação. A terceira Vertente de acção, direccionada ao professores, (agentes da mudança) – Mudanças ao nível de pedagogias, baseadas essencialmente na cooperação, partilha e união de esforços. A quarta Vertente de acção, direccionada à comunidade educativa. – Promovendo o seu envolvimento e parceria, fundamental na integração e reforço de discriminação positiva, inerente ao projecto natural da escola TEIP- Territórios Educativos de Intervenção prioritária.

A melhor classificação da escola Teip (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e também a mais citada nos dados obtidos é a seguinte: “Melhorar para Integrar e Motivar para Aprender”. Sendo justificada de que se detecta, após anos de experiência pedagógica, por parte da maior parte dos inquiridos e entrevistados, que sem motivação não é possível a integração e se não existir a motivação no ensinar, também não é possível aprender, pois na procura da melhora escolar, temos que abordar o factor integrar e por sua vez, esta integração pretendida só é possível se a escola seduzir e motivar para ser possível o ensinar e o aprender.

As escolas alvo de estudo, da nossa parte podem ser consideradas escolas inclusivas, pois reúnem as condições físicas e humanas necessárias, para que tal aconteça. São escolas com uma boa liderança, que promovem o ensino cooperativo e cuja acção tem por base a discriminação positiva em contexto escolar. É uma escola que é valorizada pelos seus professores, que se esforçam no atingir de metas de aprendizagem e na divulgação das diversas competências. Estes, dentro do possível cooperam e interagem com todos os intervenientes. No geral, é apreciada pelos seus alunos, que na amostra em estudo, referem que gostam de estar na escola e que gostam de conversar com os professores, denunciando que existe uma motivação para toda a integração escolar. Ao nível de Pais e Encarregados de Educação, existe uma cooperação quando pedida por parte da escola. Esta participação é condicionada pela falta de tempo descrita pelos pais e Encarregados de educação, pois trata-se de um contexto com dificuldades económicas, onde impera a indústria, (de calçado na zona de Felgueiras e Têxtil na zona de Guimarães) e ao nível de horários de participação mais activa, torna-se muito difícil a conciliação Escola/Família.

No que respeita a parcerias, também é referido que são satisfatórias e que tem existido uma gradual evolução na participação de toda a comunidade educativa, o que beneficia esta evolução.

A escola com adesão ao Projecto em estudo, é uma escola que aprende a ser autónoma, uma escola que se identifica consigo própria, uma escola que está a caminhar para a escola ideal, a escola do aluno e para o aluno. Uma escola que não é igual a todas, mas sim uma escola única, adaptada às suas necessidades, capacidades e suas problemáticas.

Ao finalizar esta investigação, temos que recordar o princípio deste estudo, o qual incidiu com a escolha do tema a levar avante: **Análise de Factores de Sucessos de Intervenção Pedagógica em Contexto Inclusivo e Multicultural em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**” e não podemos finalizar a conclusão, sem sinalizar os factores de Sucesso ou qualidade de Intervenção Pedagógica em Contexto Inclusivo e Multicultural em Territórios “TEIP”, detectados, assim apresentamos:

- 1º Autonomia e capacidade de gestão estruturada por parte da escola;
- 2º Existência de um Projecto Educativo Integrado (PCI), como meio de superação de pontos fracos;
- 3º Envolvimento de toda a comunidade Educativa na monitorização de todo o desenvolvimento do Projecto (nomeadamente, comunidade e parcerias, professores, família, alunos, entre outros);
- 4º Promoção do desenvolvimento de uma pedagogia cooperativa e flexível ao nível Pedagógico e Curricular);
- 5º Utilização e desenvolvimento de actividades que vão ao encontro das aptidões e capacidades dos alunos;
- 6º Criação de Gabinetes de apoio ao aluno e à família (GAAF), onde se desenvolvem apoios variados e adequados ao contexto Escola/família e Escola/Aluno.

2.1. PERSPECTIVA FUTURA

Após análise destes dois casos de escolas com a adesão ao projecto Teip- Território Educativo de Intervenção Prioritária, torna-se relevante propor a existência de uma escola com estas características, mas livre das exigências do Currículo Nacional existente em Território Português, pois assim como se verifica na recolha de dados, não existiria tanto trabalho burocrático e todos os intervenientes teriam mais tempo para se dedicarem aos alunos. E assim talvez, existisse mais disponibilidade e mais ânimo para levar avante projectos como o do estudo. Como sabemos o nosso ensino procura incansavelmente, o atingir da escola melhorada, da escola mais individualizada, mas apesar de todas as boas intensões, ainda na maioria se revestem de algumas lacunas, pois para além da exigência do próprio projecto, também têm de seguir duplamente as mesmas orientações exigidas pelas respectivas Direcções Regionais, que por sua vez obedecem a um Currículo Nacional. Como afirma Canário, citado por Barroso (2006: 42), " pensar a escola a partir de um projecto de sociedade", precisamos de "aprender a pensar ao contrário, ou seja precisamos de pensar não a partir dos meios disponibilizados, mas das finalidades a atingir"

Assim colocamos:

Será possível a existência de uma autonomia total nas nossas escolas? Será possível colocar as nossas escolas totalmente inclusivas, se ainda existe um Currículo Nacional a obedecer? Pois, por muito que sejam estimulantes as teorias e as estratégias da complementaridade dos modelos é muito importante não relevar para segundo plano que para lá de soluções técnicas, há sempre que saber colocar questões políticas, Barroso (2006: 42). Ser um território inclusivo exige liberdade de acção e acima de tudo exige uma formação para a inclusão, colocando também a questão: Como se pode transformar e exigir, que a escola seja inclusiva se a oferta de formação para a diversidade, para a inclusão escolar, quase não existe?

Em suma, podemos concluir que apesar de já se conhecer espaços/ territórios que trabalham para a inclusão, como o caso do nosso estudo. Conseguem atingir sucesso no projecto, que actualmente, será vigente por mais uns anos e existe uma grande aderência ao movimento das escolas inclusivas, mas Portugal, ao nível da inclusão, ainda tem um caminho longo a percorrer, pois ainda há carência de infra

estruturas fundamentais, para se assegurar a inclusão escolar perdurar. As condições que se apresentam, através da adesão aos TEIP, nomeadamente verbas, colocações a título especial de pessoal especializado, oferta de formação, entre outros, são condições que após projecto TEIP, vai provocar uma lacuna em todos os progressos efectuados. Pois trata-se de projectos com duração de três anos, as escolas com esta adesão aprendem a ser autónoma, são monidas com as condições essenciais, mas não perduram, nem no tempo, nem no que diz respeito à colocação dos seus docentes e nem perduram as condições financeiras ou verbas concedidas. As condições adquiridas são sustentáveis por um período de tempo, tem duração de três anos e finalizados estes três anos de projecto a escola vai modificar-se, vai renovar a equipa docente, pois há a obrigação de cumprir o concurso vigente, restando-lhe a esperança de uma nova candidatura e assim ser prolongado este trabalhar para a equidade, a promoção de igualdade de oportunidades e a inclusão escolar. A escola de todos e para todos e a luta e caminho para a Inclusão Escolar, continuará a fazer parte do dia-a-dia de profissionais que se questionam, que querem fazer a diferença e promover a melhora.

Há necessidade de encontrar um caminho para fazer perdurar os projectos TEIP-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Dar-lhe autonomia de acção, perdurar a colocação da equipa pedagógica, que fez parte de toda a monitorização do projecto. Promover a envolvência da sociedade em forma de parcerias, actuar na escola, na sociedade e em toda a dinâmica organizativa da estrutura do Sistema de Ensino.

3. CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surgió por nuestro interés en profundizar en el “deseo” y en la esperanza de hacer algo por nuestra escuela y por la de todos nuestros alumnos. Este trabajo de investigación fue desarrollado bajo el lema de “o professor faz a diferença, dá significado e é sinónimo de caracterização da escola, a que pertence”. (“el profesor hace la diferencia, dota de sentido y es sinónimo de caracterización del centro al que pertenece.”)

*La elección del tema de estudio, basado en el análisis los **Factores de Éxito en Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, Guimarães/Felgueiras**, se debe a su relevancia en un contexto de acción y a las inquietudes que suscitan las cuestiones planteadas frente a proyectos innovadores de esta índole, que van en contra del “lema” anteriormente citado; a raíz de esto, nos planteamos las siguientes cuestiones:*

- El modelo implementado en la adhesión al proyecto TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria, ¿formaliza, asume y aprueba la inclusión?

- Cómo es, en rigor y profundidad, la comunidad de una escuela inclusiva?

- Qué puede hacer un centro escolar para orientar, motivar y enseñar a quienes no muestran interés por aprender?

Estos planteamos guiaron una investigación exhaustiva sobre estos temas y nos encontramos con algunas respuestas que no sólo aclararon el objeto de estudio en sí, sino que también suscitaron otras cuestiones de relevancia similares, pues la eterna búsqueda de la equidad e igualdad de oportunidades en una sociedad tan heterogénea se convierte en una lucha interminable, como bien señala la siguiente cita:

Só existe justiça numa competição se todos partirem de condições iguais. Mas tal não existe, já se sabe. E se todos fossem iguais, como poderia ficar um à frente do outro? Numa competição as pessoas acabam sempre como começaram – concluía o senhor Valéry. (...)” (Sólo existe la justicia en una competición donde todos partan de las mismas condiciones. Pero, como ya se sabe, esto no existe; y si todos fueran iguales, ¿como podrían destacar unos sobre otros? En una competición las personas siempre acaban igual que comenzaron – concluyó el Señor Valéry.) Tavares (2002:61)

*Existe una aproximación positiva a la primera cuestión planteada en esta investigación, **El modelo implementado en la acogida al proyecto TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria, ¿formaliza, asume y aprueba la inclusión?**, tal y como constatan los resultados derivados de la muestra aplicada a los participantes directos y activos en dicho proyecto. La Escuela TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria es una escuela que promueve la integración y fomenta el interés por aprender de los alumnos, proveyéndoles de las habilidades y competencias necesarias para enfrentarse a la sociedad de manera positiva. A través de su implementación en el contexto escolar se promueve entre los discentes el aprendizaje, el respeto y la consideración, el saber ser y saber hacer, la asimilación a través del conocimiento, el compartir, la cooperación y la integración; es posible hacer de la escuela un espacio inclusivo, un espacio de todos, y nos lleva a aceptar que:*

“Na escola a existência de uma heterogeneidade generalizada, fazem com que daí resultem estratégias estruturais, na medida que obrigam a cooperar e manter relações de interdependência na comunidade humana que fazem desenvolver qualidades e habilidades diferenciadas (...)” (En el contexto escolar existe una heterogeneidad generalizada, lo que da lugar a estrategias estructuradas que obligan a cooperar y a establecer relaciones de interdependencia en la comunidad humana que, a su vez, desarrolla cualidades y habilidades diferenciadas.) Delgado (2010:9)

Tal y como muestran los resultados, los alumnos se sienten apoyados y están satisfechos con la escuela; los padres, respetan la escuela y muestran interés por las actividades propuestas; los profesores, cooperan entre sí y se muestran abiertos con el entorno, estimulando la participación de toda la comunidad en la vida escolar y, sobre todo, evaluando sus acciones sistemáticamente de modo que su respuesta a las exigencias estén orientadas a mejorar la escuela. Estos “hechos”, a su vez, también responden a otra de las cuestiones planteadas al inicio de esta investigación: **Cómo se logra y procesa la participación del alumnado en una escuela inclusiva?** Los modelos metodológicos, que son base para la aplicación del proyecto TEIP, responden a contextos específicos; considerándose el proyecto TEIP como un modelo metodológico es también específico y se apoya en los pilares de la igualdad, la equidad y la diversidad con el fin dar una solución y convertir a la escuela en un contexto “especial”, apropiado e inclusivo. Cada centro escolar es un territorio individual, único y diversificado que

carece de autonomía propia por lo que debe adaptarse a las medidas y estrategias contextualizadas de ese preciso momento, en consonancia con los problemas, las capacidades, y las acciones prioritarias. Según se observó en esta investigación, el proyecto TEIP responde a la necesidades de inclusión escolar. Moviliza y da prioridad al factor individual, atendiendo al alumno según sus dificultades, sus capacidades y sus aptitudes. Su enfoque corresponde con el de un proyecto elaborado (proyecto TEIP) que promueve una orientación pedagógica individualizada, mediante la acción de Gabinetes y núcleos de apoyo diversos (Gabinete de Apoyo al Alumno y a la Familia, Núcleo de apoyo Familiar, Mediación de Conflictos, tutoría, etc.) que, de esta forma, fomentan una integración gradual entre la escuela y el alumno, al igual que entre la escuela y la familia. Habiendo observado estos hechos a lo largo de nuestra investigación y tras haber analizado los datos recogidos, podemos responder también de forma positiva a la cuestión planteada anteriormente: **Qué puede hacer un centro escolar para orientar, motivar y enseñar a quienes no muestran interés en aprender?** Tal y como señala Palacín (2002: 74-75):

“Uma importante parte dos êxitos e fracassos da integração dos cidadãos ocorrem nos territórios onde habitam. São sítios idóneos de onde se promove as oportunidades, (...) a densidade e coordenação de recursos contra a exclusão social num território é o factor determinante que evita os custos sociais e pessoais de um conflito social.” (Gran parte de los éxitos y fracasos en la integración de los ciudadanos está condicionado por el territorio en el que estos habitan. Son lugares idóneos donde surgen oportunidades, (...) la abundancia de recursos y la coordinación entre estos orientados a luchar contra la exclusión social en el territorio representan factores determinantes para evitar costes sociales y personales en un conflicto social.)

La escuela, en su papel integrador, debe atender a una serie de factores que afectan a jóvenes (alumnos) que carecen de actitudes individuales y que, en muchas ocasiones, dependen de la escuela para cambiar su perspectiva de vida.

A escola em muitas ocasiões é o único sítio que oferece a alguns jovens com uma rede social limitada, uma experiência ampla e democrática na nossa sociedade. *(En muchas ocasiones, la escuela es el único contexto que ofrece a los jóvenes una red*

social limitada, una experiencia amplia y democrática en nuestra sociedad.) Palacín (2002:75)

En este sentido, debemos aceptar que si la escuela no ofrece respuestas, no nutre y no fomenta la integración del alumno como individuo, ocasionará problemas como el abandono, fracaso, y abstentismo escolar, entre otros de similar índole y que son fruto de una escolarización de “masas” a la que nos hemos venido refiriendo a lo largo de este estudio. Citando de nuevo a Palacín (ibíd.), a pesar de que la pedagogía basada en la inclusión se encuentre aún con muchos obstáculos en la mayoría de nuestros centros escolares, “a formação básica ainda é o melhor predictor de ocupabilidade e, em todos os casos, a ferramenta mais potente, e completa, para a inclusão”. (la educación básica sigue siendo el mejor vaticinador para la ocupación y, en todos los casos, la herramienta más potente y completa para la inclusión).

En este estudio, considerando los objetivos principales de la investigación, se siguió un “trayecto” gradual hacia un nivel de conocimiento relacionado con el contexto de dos centros escolares, con el fin de alcanzar un conocimiento amplio sobre la importancia de un proyecto TEIP en la escuela:

a) Análisis de un modelo holístico de una escuela inclusiva, adaptado a la cultura y la práctica escolar;

Las escuelas TEIP son centros individuales que requieren libertad de acción, directrices provenientes de una estructura (Equipo Multidisciplinar) que actúe de acuerdo con una líneas definitorias destinadas a atender las especificidades del contexto. En los centros de este estudio se detectó un ajuste según la población. Así, en la Escola Básica de D. Manuel de Faria e Sousa, en Felgueiras, la práctica pedagógica está orientada a alcanzar el éxito académico en la escuela. Se fomenta una mentalidad abierta al entorno, la consideración y el respeto a la etnia gitana, que está ya integrada positivamente en la escuela. Y, además, atiende a un gran porcentaje de familias que subsisten con una renta mínima (carencia económica) mediante asociaciones de atención social, el ayuntamiento, la protección de menores, entre otros. Con el proyecto TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria, esta escuela procedió a realizar cambios organizativos en la infraestructura física y del personal, ya que distintos cargos fueron asignados a diversos miembros activos en la escuela, de esta

manera, creándose Equipos Multidisciplinares y Asesorías Pedagógicas para la coordinación y monitorización de la práctica pedagógica y curricular. En la Escola Básica do Vale de S.Torcato, en Guimarães, cuya población también posee unos niveles socio-económico y cultural insuficientes por lo que se valora muy poco a la escuela como un factor beneficioso para la sociedad. En este sentido, se orienta a la escuela para que esté más abierta a dicha población; además de ofrecer formación a aquellos que aún no hayan completado su enseñanza obligatoria (a través de cursos CEF – Cursos de Educación y Formación), también ofrece formación dirigida a la familia, de esta forma, uniendo a dos generaciones: padres y alumnos.

b) Identificación precisa del estado de organización y funcionamiento pedagógicos del centro en el proceso conducente a un modelo de escuela inclusiva

La escuela TEIP, corresponde a un Proyecto Curricular Integrado (PCI) que incluye todas las especificidades del contexto escolar, las necesidades, las estrategias/medidas, los objetivos y las actividades propuestas. Cabe destacar que las escuelas TEIP muestran, en el presente estudio, un funcionamiento pedagógico cooperativo e interdisciplinar. Este tipo de educación comprende desde el nivel preescolar hasta el tercer ciclo de primaria y se basa en recursos tanto físicos como humanos (sobre todo en materiales didácticos y en la oferta de un mayor apoyo al alumno a nivel individual).

- *La escuela TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria, integra en sus líneas de acción los ejes prioritarios detectados en el contexto deficitario; de esta forma, en la Escola Básica de D. Manuel De Faria e Sousa de Felgueiras, se atienden especialmente a dos ejes centrales:*

- *La sensibilización de una población que presenta un gran porcentaje de familias con una renta mínima de inserción (población con problemas económicos).*

La presencia de alumnos (en este caso, cuarenta alumnos) de etnia gitana y de problemas que esto conlleva: falta de disciplina y abandono escolar precoz.

Atendiendo a estos factores, la escuela promueve una apertura a la comunidad y pone a disposición del alumno y de la familia gabinetes de acción, concretamente el

Gabinete de Apoio al Alumno y a la Familia, el cual ofrece servicios de Seguridad Social, Psicología, y otros tipos de apoyo (entre ellos, de tutoría) que, junto con otras asociaciones existentes en la comunidad pretenden aliviar los problemas inherentes en dichos contextos. Buscan un acercamiento a los problemas del alumnado y sus familias mediante actividades de interacción, valiéndose de los recursos de los que dispone cada familia para solventar algunas de las cuestiones anteriormente postuladas. Por otra parte, existe el Núcleo de Apoyo a la Familia (NAF) que actúa como un intermediario en la resolución y mediación de conflictos que surgen entre los alumnos, la escuela y la familia, y está abierto a la familia para intentar resolver, o al menos mitigar, los problemas del alumno, en el cual se centra toda su atención.

En cuanto a la existencia de alumnos de etnia gitana, hay conciencia de su integración en la escuela, pues esto representa ya una realidad desde hace muchos años en la escuela y siempre se ha trabajado en esta dirección; no obstante, la presencia de culturas diferentes ha dado lugar al problema de abandono escolar precoz, lo que obliga, en muchas ocasiones, a acudir personalmente a las residencias de estos alumnos para traerlos de vuelta a la escuela. Por tanto, el centro escolar debe armarse de diversas estrategias y crear distintas asociaciones para “atraer” a los alumnos.

La Escola Básica do Vale de S. Torcato de Guimarães, atiende a tres ejes prioritarios:

- *Ciudadanía, autonomía y alfabetización, siendo estos tres ejes la base para todo aprendizaje de calidad. Estos responden a la separación tan grande que se detectó entre la escuela y la familia/comunidad. La escuela, en general, no era valorada por la comunidad y se detectó una devaluación de escolaridad, llevando al centro a modificar su dinámica y a promover actividades basadas en el lema: “nosotros aquí, de parte de la Escola de S. Torcato” junto con otros centros, sobre todo del extranjero, ampliando la oferta formativa mediante los Cursos de Educación y Formación (CEF), exposiciones, conferencias y actividades de formación dirigidas a profesores, alumnos, padres y demás educadores.*

Toda actividad realizada por esta escuela está dirigida a la motivación e integración escolar, a promover la apertura y la participación de la comunidad escolar

en actividades ideadas para el contexto y a fomentar la valoración de conocimientos adquiridos en la escuela.

En lo que concierne a los objetivos específicos, acordamos:

a) Identificar las prácticas de mayor importancia ya realizadas por la comunidad escolar;

Las prácticas más relevantes llevadas a cabo por la comunidad escolar (las escuelas TEIP, objeto de este estudio) son aquellas relacionadas con la organización pedagógica, las cuales atienden a las necesidades individuales de cada alumno. De este modo, en estos contextos los alumnos son objeto de una atención ajustada a sus necesidades y se les propone para aulas de apoyo, que funcionan de forma rotativa y ofrecen apoyo para, no sólo materias como Lengua Portuguesa y Matemáticas, sino también para Inglés y a un mayor número de alumnos.

Son escuelas que promueven la apertura a la comunidad y la cooperación con los padres o educadores mediante diversas actividades.

b) Conocer los cambios introducidos en la organización y el funcionamiento de la escuela como adhesión al proyecto TEIP (orientación educativa);

Los centros investigados, a nivel organizativo, funcionan en “pirámide” bajo una orientación central, encabezado por un Director, seguido de un Coordinador y de todo un equipo de evaluación del proyecto, tales como psicólogos y profesores, quienes actúan para y de acuerdo con el alumno. En esta acción orientadora también existen tutores, mediadores de conflictos, además de una figura central representada por el Director de Clase quien tiene el papel de divulgar, orientar y dar a conocer los problemas individuales de los alumnos a todas las partes interesadas en el proyecto.

c) Divulgar las acciones de mayor importancia adoptadas por la escuela TEIP.

Tras analizar las escuelas bajo estudio, las acciones de mayor importancia adoptadas por la escuela TEIP están relacionadas con el desarrollo de un espíritu de cooperación y la división de funciones, para una resolución conjunta de problemas contextuales. En nuestro estudio detectamos que en ambos contextos existe cooperación

por parte de todos los interesados que han participado en la división de funciones realizadas por los equipos formados para este propósito, y que son conocidas por todos los entrevistados, tales como GAAF (Gabinete de Apoyo para el Alumno y la Familia), tutorías, equipos multidisciplinares, asesorías pedagógicas, etc.

d) Desarrollar, en una primera fase, los procedimientos necesarios para la implementación de los cambios considerados localmente prioritarios;

Con la intención de crear una escuela pública basada en el fomento de la educación de calidad para todos, y orientada al fomento de la dignidad de las personas, la igualdad de oportunidades y la igualdad social, el proyecto TEIP es un instrumento central en la construcción de una sociedad libre, justa, solidaria y democrática, y es por esto que su implementación traerá cambios cruciales y orientados a puntos de acción⁵⁵.

En los contextos escogidos para nuestro estudio, encontramos que es necesario que haya mecanismos de apoyo para la población más desfavorecida, con respuestas a las necesidades y expectativas de los alumnos y sus familias, expresadas en el proyecto Integrador, como los estudios a tiempo completo, la educación especial, y los apoyos educativos previstos en la Orden Normativa nº 50/2005, del 20 de Octubre. Por esta razón, surge un territorio TEIP que en una primera fase obedece a la elaboración de un proyecto basada en el análisis de contexto, buscando la territorialización de políticas educativas, siguiendo criterios de prioridad y de discriminación positiva en contextos socioeducativos específicos. En este sentido, tras la adhesión al proyecto escolar se le otorga un concurso especial, dirigido a profesores para las escuelas TEIP, en el cual hay más posibilidades para la incorporación de más psicólogos, mediadores de conflictos, asistentes operacionales, y asistentes sociales con actuación permanente en el contexto escolar. La formación del equipo TEIP (equipo de evaluación del proyecto) continúa,

⁵⁵ http://www.dgfdc.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho_normativo_5_2008.pdf

reuniéndose periódicamente con la DGRH (Dirección General de Recursos Humanos) y equipos de acción (pedagógicos, curriculares y multidisciplinares).

e) Identificar acciones cruciales por parte de todos los participantes del proyecto bajo estudio en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo la comunidad educativa y la sociedad;

Las acciones cruciales detectadas en este estudio son:

- Cooperación existente y necesaria en el contexto escolar, donde los intercambios entre profesores y otros participantes (psicólogos, tutores, mediadores...) son fundamentales en el desarrollo positivo de todas las acciones del proyecto TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria. A este respecto, en nuestro estudio, encontramos que esta cooperación general, identificada como fundamental, todavía se encuentra alguna resistencia por parte de algunos profesores. Cabe también destacar que esta resistencia, a pesar de ser superada gradualmente, no tiene motivación y es también fruto de la “crisis” del nivel de la educación en Portugal.

- Desempeño de las funciones existentes en el contexto escolar, fundamentales en el seguimiento del proyecto y su inserción en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En nuestro estudio destacamos la función del Coordinador del Proyecto TEIP y la función del Director de Clase. No obstante, reconocemos que tratándose de un proyecto de equipo, toda la estructura de Orientación Educativa tiene también un papel muy importante.

- Alianzas comunitarias, que junto con los fondos obtenidos mediante la adhesión al propio proyecto, consiguen poner en marcha valiosas pretensiones en la búsqueda de la equidad e igualdad de oportunidades dirigida a los alumnos. Esto se verifica en nuestro trabajo, a pesar de que aún no sea muy evidente.

f) Identificar actividades propuestas, promotoras de una mayor colaboración, interés y gusto por la escuela.

En nuestro estudio encontramos que en las dos escuelas TEIP – Territorio Educativo de Intervención Prioritaria – las actividades propuestas y de interés común son esencialmente las actividades que fomentan la autonomía de los alumnos, las actividades que responden a las capacidades y habilidades de los alumnos, e incluso las actividades donde el alumno realiza o crea algo, da alas a la imaginación y, esencialmente, las actividades que forman parte de su mundo (adaptadas al contexto, a su conocimiento). Con respecto a esto, también existen los Clubes existentes en las dos escuelas (arte, deporte, literatura, etc.).

g) Clasificar la escuela en todas sus vertientes de acción, con respecto a su adhesión a TEIP.

Las principales vertientes de acción de la escuela TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria), teniendo todas ellas el mismo grado de importancia, se refieren al desarrollo y orientación del proyecto para la primera vertiente de acción escolar – Cambios Estructurales, Organizativos y Pedagógicos – dando lugar, a su vez, al Proyecto Curricular Integrado (PCI). Este último es elaborado teniendo en cuenta la situación real de la comunidad educativa, determinando así la formulación de los objetivos a alcanzar, metodologías y estrategias que a su vez dan la posibilidad de superar los problemas identificados. La segunda vertiente de acción va dirigida al alumno – la promoción de todas las ofertas de actividades de apoyo, orientación, enseñanza y motivación. La tercera vertiente de acción, dirigida a los profesores (agentes de cambio) – Cambios a nivel pedagógico, basados principalmente en la cooperación y la unión de esfuerzos. La cuarta vertiente de acción, dirigida a la comunidad educativa – promoviendo su participación en la comunidad, fundamental en la integración y refuerzo de la discriminación positiva, inherentes al proyecto natural de la escuela TEIP – Territorios Educativos de Intervención Prioritaria.

La mejor clasificación de la escuela TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria) es también la más citada en los datos obtenidos: “Mejorar para Integrar y Motivar para Aprender”. Siendo justificada ya que se detecta, tras años de experiencia pedagógica por parte de la mayor parte de los entrevistados, que sin motivación no es posible la integración, y si no existe motivación para enseñar, tampoco es posible aprender, ya que para conseguir la mejora escolar, tenemos que abordar la

integración y, a su vez, esta integración solo es posible si la escuela quiere atraer y motivar para enseñar y aprender.

Las escuelas bajo estudio, pensamos que pueden ser consideradas como escuelas inclusivas, ya que reúnen las condiciones físicas y humanas necesarias para que esto suceda. Son escuelas con buen liderazgo, que promueven la enseñanza cooperativa y cuya acción tiene como base la discriminación positiva en el contexto escolar. Es una escuela valorada por sus profesores, que se esfuerzan en alcanzar metas de aprendizaje y en la divulgación de diversas competencias. Dentro de lo posible, cooperan e integran a todos los participantes. Por lo general, es apreciada por los alumnos, que en la muestra de estudio comentan que les gusta estar en la escuela y que les gusta conversar con los profesores, revelando que existe una motivación para toda la integración escolar. En cuanto a los padres y tutores, existe cooperación cuando es solicitada por parte de la escuela. Esta participación está condicionada por la falta de tiempo descrita por los padre y los tutores, pues se trata de un contexto con dificultades económicas, donde predomina la industria (de calzado, en la zona de Felgueiras, y textil, en la zona de Guimarães), y el nivel de horarios de participación más activa, se vuelve difícil conciliar la escuela y la familia.

En lo que respecta a la comunidad, también encontramos que son satisfactorias y que también ha habido una evolución gradual de la participación de toda la comunidad educativa, lo que beneficia a esta evolución.

La escuela adherida al proyecto bajo estudio es una escuela que aprende a ser autónoma, una escuela que se identifica a sí misma, una escuela que aspira a la escuela ideal, la escuela del alumno, para el alumno. Una escuela que no es igual a todas, sino una escuela única, adaptada a sus necesidades, capacidades y problemáticas.

Al finalizar esta investigación, tenemos que recordar el principio de este estudio, que se centró en la elección del tema a llevar adelante: Análisis de **“Factores de Éxito de Intervención Pedagógica en el Contexto Inclusivo y Multicultural en Territorios Educativos de Intervención Prioritaria”** y no podemos finalizar la conclusión sin señalar los factores de éxito y calidad de intervención pedagógica en el contexto inclusivo y multicultural en territorios (TEIP) que fueron detectados, por lo que presentamos:

1º Autonomía y capacidad de gestión estructurada por parte de la escuela;

2º La existencia de un Proyecto Curricular Integrado (PCI), como medio para superar debilidades;

3º La participación de toda la comunidad educativa en el seguimiento de todo el desarrollo del proyecto (principalmente comunidad, profesores, familia, alumnos, etc.);

4º Promoción del desarrollo de una pedagogía cooperativa y flexible a nivel pedagógico y curricular;

5º La utilización y el desarrollo de actividades que responden a las habilidades y las capacidades de los alumnos;

6º La creación de Gabinetes de Apoyo para el Alumno y la Familia (GAAF), donde se desarrollan ayudas variadas y adecuadas a los contextos escuela/familia y escuela/alumno.

3.1. PERSPECTIVA FUTURA

Tras el análisis de estos dos casos de escuelas con adhesión al proyecto TEIP (Territorio Educativo de Intervención Prioritaria), es relevante proponer la existencia de una escuela con estas características, más libre de las exigencias del currículo nacional existente en territorio portugués, ya que, como se verifica en la recogida de datos, no existiría tanto trabajo burocrático y todos los participantes tendrían más tiempo para dedicarle a los alumnos. Y así tal vez habría más disponibilidad y más ánimo para llevar adelante proyectos como el de este estudio. Como sabemos, nuestra educación busca sin descanso alcanzar una escuela mejor, una escuela más individualizada, pero a pesar de todas las buenas intenciones, todavía existen lagunas en la mayoría, ya que además de las exigencias del propio proyecto, también han de seguir las pautas requeridas por las Direcciones Regionales, que a su vez obedecen a un currículo nacional.

Como afirma Canário, citado por Barroso (2006: 42), “pensar a escola a partir de um projecto de sociedade” (pensar en la escuela como un proyecto de sociedad), debemos “aprender a pensar ao contrário, ou seja precisamos de pensar não a partir dos

meios disponibilizados, mas das finalidades a atingir” (aprender a pensar lo contrario, es decir, debemos pensar en los recursos disponibles, y no en los objetivos que hay que alcanzar).

Así proponemos:

Será posible la existencia de una autonomía total en nuestras escuelas? ¿Será posible que nuestras escuelas sean totalmente inclusivas, si existe aún un currículo nacional que obedecer? Por lo tanto, por muy estimulantes que sean las teorías y estrategias de complementariedad de los modelos, es muy importante no relevar a un segundo plano que para las soluciones técnicas, hay que saber plantear cuestiones políticas, Barroso (2006: 42). Ser un territorio inclusivo exige libertad de acción y además exige una formación para la inclusión, planteando también la cuestión: ¿Cómo se puede transformar, y exigir que la escuela sea inclusiva, si la oferta de formación para la diversidad, para la inclusión escolar, casi no existe?

En resumen, podemos concluir que a pesar de todo ya hay espacios/territorios que trabajan para la inclusión, como es el caso de nuestro estudio. Consiguen ser exitosos en el proyecto, que actualmente estará en vigencia durante varios años, y existe una gran adherencia al movimiento de las escuelas inclusivas. Pero Portugal, a nivel de inclusión, aún tiene un largo camino por recorrer, ya que aún carece de infraestructuras fundamentales para asegurar que la inclusión escolar perdure. Las condiciones que se presentan a través de la adhesión a TEIP - principalmente la financiación, la contratación de personal especializado, la oferta de formación, etc. - son condiciones que, tras el proyecto TEIP, van a provocar una laguna en todo el progreso logrado. Esto se debe a que se trata de proyectos de tres años de duración; las escuelas con esta adhesión aprenden a ser autónomas, son abastecidas con las condiciones esenciales, pero no perduran, ni en el tiempo, ni en lo que respecta a la contratación de sus docentes, y no perduran las condiciones financieras ni las becas concedidas. Las condiciones adquiridas son sostenibles durante un periodo de tiempo, tiene tres años de duración y, finalizados estos tres años de proyecto, la escuela va a cambiar: va a renovar el equipo docente, pues tiene la obligación de cumplir con el concurso vigente, restando la esperanza de una nueva candidatura, para así poder prolongar este trabajo para la equidad, la promoción de igualdad de oportunidades, y la inclusión escolar. La escuela

de todos y para todos es la lucha, y el camino hacia la inclusión escolar seguirá formando parte del día a día de profesionales que quieren marcar la diferencia y promover la mejora.

Es necesario encontrar un camino para hacer perdurar los proyectos TEIP – Territorios Educativos de Intervención Prioritaria. Darles autonomía de acción, mantener la contratación del equipo pedagógico, que sea parte de todo el seguimiento del proyecto. Fomentar la participación de la sociedad en forma de comunidades, actuar en la escuela, en la sociedad y en toda la dinámica organizativa del sistema de educación.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, J. (1995). Novo modelo de gestão das escolas e conexão tardia à ideologia Neoliberalista. *Revista portuguesa da educação*, (8)1.

AINSCOW, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.

AINSCOW, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Edições Unesco.

AINSCOW, M., PORTER, G. & WANG, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

AINSCOW, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.

AINSCOW, M., & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas Reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

AINSCOW, M., & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas Reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

AINSCOW, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. Retirado a 1 Dezembro 2009 em http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf

AINSCOW, M., & CESAR, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231- 238.

AINSCOW, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Retirado a 28 Dezembro 2009 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf>

ALMEIDA, M. S. R. (s/d). Educação de Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades Super Dotadas e com Distúrbios de Aprendizagem. Retirado a 28 Dezembro 2009 em http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1G1GGLQ_PT-PTPT246&q=mailto:+inclus%C3%A3o.+Brasil%40ron.com.br&start=30&sa=N

ALMEIDA, M. S. R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana – valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto: Edições ASA.

ALMEIDA, L. S., RIBEIRO, I. F. S. & CORREIA, L. M. (1994). Testes centrados em critério: a sua incidência em educação. *Psicologia*, IX, 361-367.

ALMEIDA, A. M. C. & RODRIGUES, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e Educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

MARTINS, E. (2009), *Educação Unisínios* 13(1) 63:75 Janeiro/Abril. *Rompendo fronteiras: a escola aberta à parcerias e à territorialização educativas* Retirado em 25 de Fevereiro de 2011. PDF

AMBRÓSIO, T. (2001). A Educação entre o século XX e o século XXI: entre a utopia e a burocracia. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso., *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 7-8). Porto: Edições Asa.

ANDER-EGG, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Hvmánitas.

ARMSTRONG, D., ARMSTRONG, F., & BARTON, L. (2000). Introduction: what is this book about? In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.

ARMSTRONG, F., BELMONT, B., & VERRILLON, A. (2000). Vive la difference? Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 60-77). London: David Fulton Publishers.

ARON, R. (1991). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Círculo de leitores.

ARRIGHI, G. & SILVER, B. (Org.) (2001). *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P., & BURDEN, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

AMBRÓSIO, T., TERRÉN E., HAMELINE D., BARROSO, J. (2000) *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.

AVRAMIDIS, E., & NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-148.

AZEVEDO, M. (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para estruturação da Escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.

BAIRRÃO, J. (1998). *O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

BALL, S. (1997). *The Micro-politics of the school*. London: Methuen.

BANKS, J. (1986). Multicultural education: Development, Paradigms and Goals. In J. Banks & J. Lynch (Eds), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 2- 28). London: Reinhart and Winston.

BAPTISTA, M.; CARVALHO, C.; FREIRE, S. & FREIRE A. (2007). Investigações e práticas inclusivas no ensino das ciências. Um estudo com alunos em risco de abandono escolar. *Actas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis (Brasil).

BARTON, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

BARBER, B. (1998). *Civiliser la democratie*. Paris: Desclee de Brouwer.

BARBIERI, H. (2002). *O projecto educativo e a territorialização das políticas educativas*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BARROSO, J. (1997). Da exclusão social dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para as políticas de territorialização educativa. *Actas do fórum contra a exclusão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, PEPT.

BARROSO, T. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-90). Porto: Edições Asa.

BARROSO, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar . A inclusão exclusiva. In RODRIGUES, D. (Org). *Perspectivas sobre a Inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira, A. Amaral, A.S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, D. Rodrigues, D. Neto, E. M. Grilo, G. Donaldson, G.O. Martins, J. Wallage, J. Estruch, J. Barroso, J. Albuquerque, J. Mata, J. N. Adelino, M.C. Rosa, M.P. Cunha, N. Santos, R.C. Azevedo & T. Blackstone, *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BATISTA, J.C. (2010). *Cursos de Educação e Formação de Informatica*. Um estudo de caso. Departamento de Didactica e Organização Escolar. Universidade de

Granada.Retirado em Julho de 2010 digibug.ugr.es-bitstream-10481-3483-1-18514698.pdf.url

BECKER, H., ROBERTS, G., & DUMAS, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 57-72. ´

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BELL, M.; DAHLMAN, C; LALL, S. & PAVITT, K.. (1997). *Trade, Technology and International Competitiveness*, Washington. DC: University of Sussex.

BELL, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto De Investigação*. 3.ªed. Lisboa: Gradiva.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (1995). Necessidades Educativas Especiais: condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33, 54-61.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11(2), 57-85.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (2006). Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. Retirado a 10 Janeiro 2010 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf

BENAVENTE, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, (1), 1-40.

BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla

BOELES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1992). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação.

BOLÍVAR, A. B. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladoras. *Revista de Educación*, 333, 91-116.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998). Inclusion and Exclusion in a competitive system. T. Booth & M. Ainscow (Eds), *From them to Us: International Study of Inclusion in Education*. Routledge.

BRUTO DA COSTA, A. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações,

BURBULES, N. C. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.

BURBULES, N. (2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia & A. F. Moreira, (Org.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 159-188). São Paulo: Cortez.

CÁCERES, A. (1996). *El método científico en las ciencias de la salud*. Madrid: Diaz de Santos.

CÁCERES, P. (2006). Reseñas Educativas. Universidade de Granada. Díaz, Inmaculada, Fernández Martín, Francisco D. e Hinojo Lucena, Francisco J. (Coords.) (2005). *Teoría y Práxis en la formación integral de personas mayores. Una visión interdisciplinar*. Badajoz: @becedario. Retirado a 14 de Agosto de 2009 de: <http://www.edrev.info/reviews/revs108.pdf>

CANÁRIO, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista da educação*, IX(1), 125-134.

CANÁRIO, R., ALVES, N. & ROLO, C. (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária uma análise crítica. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, 22(1), 47-78.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Universidade de Lisboa. Retirado em 14 de Setembro de 2009 de: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:lQ4fRszWikEJ:mam.net.educom.pt/file.php/1/SIAP/2010/10Jun26/FormDesenvolProfisProfes.pdf+Rui+can%C3%A1rio+2007&hl=ptPT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESgEsRpoHibh3BXn0ncRAfQrICAkYZhTovd3OqEARQVllwrTao9Xt0Fn2aKSNJT6HNGwkWV55GNqn9M1nipzuKBUfvt64XX9w5uw_9yFEHMDLcrGa9kxDIPzwK3ZBBuPTbizvCP&sig=AHIEtbR9rbtVQuLCzZ8I3eW8sUVGpZlpgw

CANEN, A. & CANEN, A. G. (2005) Rompendo fronteiras curriculares: o Multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In *Curriculo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, julho/Dezembro 2005. Retirado em 03 de Abril de 2011 de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf>

CARDOSO, C. (Coord.) (1994). *Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade Porquê?* Retirado a 28 Junho 2009 em http://www.dgidec.min-edu.pt/secundario/Documents/diferenciar_pedagogias.pdf

CARRINGTON, B. & SHORT, G. (1989). *“Race” and the primary school*. London.

CARMO, H. e FERREIRA, M. (2008) Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação. *Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. Brighton, UK: Falmer Press.

CARVALHO, A. D. (Org.) (2003). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, F. (s/d). Educação Intercultural. In L. Picado (Dir.), *Espaço Multiculturalidade* (pp.7-19). S/L: ISCE.

CASTELLS, M. (2000). *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra.

CÉSAR, M. & SILVA DE SOUSA, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 157-168 . Faro: SPCE.

CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. (Org). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

CÉSAR, M., & OLIVEIRA, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.

CIGES, S. (2007). Diversidade en el ámbito escolar: por una educación intercultural. Retirado a 16 Dezembro 2009 em http://www.google.pt/search?source=ig&hl=pt-PT&rlz=1G1GGLQ_PT-PTPT246&q=sales+ciges%2C+diversidad+en+el+ambito+&meta=lr%3D&aq=f&oq=

CLANET, C. (1990). *L'intercultural*. Toulouse: Press Universitaires du Mirail.

CÓRDOVA G. F. (2004) El questionário: *Recomendaciones para el Deseno de um Questionário* - México, Limusa.

COHEN, L. & MANION; L. (1990). *Métodos de Investigação educative*. Madrid: La Muralla.

COHEN, L., 1976, *Educational Research in Classrooms and Schools: A Manual of Materials and Methods*, Londres, Harper&Row.

COLÁS, M. P. & BUENDIA, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfas.

CORREIA, A. J. (2003). A construção política – cognitiva da exclusão social no campo educativo. In Rodrigues, D. (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.300-317). Porto: Porto Editora.

CORREIA, J. A., STOLEROFF, A., & STOER, S. R. (2003). *A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal*. Cadernos de ciências sociais.

CORREIA, L. M. & SERRANO, A. M. (2003). Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE. In L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1993). O conceito de educação intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa. *Forma*, (47), 54-61.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (2003). A Interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In R. L. Garcia; & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 189-208). São Paulo: Cortez.

COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des colleges: sociologie de l'effet établissement*. Paris: P.U.F.

CREEMERS, B. (1997). Towards a theory of educational effectiveness. In A-Harris, N. Bennett & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 109-123). Buckingham: Open University Press.

CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes. Professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Edição Pergaminho.

COUVANEIRO, C. & REIS, M. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar. Estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DAMON, William (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?* Lisboa: Editorial Presença.

DELGADO, M. (1998) *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

DELGADO, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. S/L: Editorial La Muralha, S.A.

DELGADO, L. M. (2007). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. S/L: Editorial Universitas, S.A.

DELORS, J. (2001). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

DELORS, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Retirado a 15 Junho 2009 em http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobr_ir.pdf

DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Vigut.

Educação Inclusiva. Da retórica à prática. Retirado a 20 de Janeiro de 2010, em http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=1023&fileName=Educ_inclusiva_r_esultados_2009_2010.pdf

DUARTE, T. (2009). Retirado a 6 de Janeiro de 2011, em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

ERICKSON, T. (1993). Ethnographic microanalysis of interaction. In Le Compte, M.D., Millroy, W.L. & Preissle, J. (Org.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.

ESSOMBRA, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

FADIGAS, N. (2000). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. Carvalho (Org.), *A contemporaneidade como utopia* (pp. 187-218). Porto: Edições Afrontament

FADIGAS, N. (2003). A educação como acontecimento entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada *in Sentidos Contemporâneos da Educação*. Edições Afrontamento

FERNANDES, A. S. (1991), O Insucesso Escolar. *A Construção Social da Educação Escolar*, 187-232.

FERNANDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999). *Acción Psicopedagógica en Educacion Secundario: Reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe.

FERREIRA, M.S. & SANTOS, M.R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

FIELDING, N. & J.FIELDING (1986). *Linking Data* Londres, Sage.

FORLIN, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. Retirado a 11 Novembro 2008 em http://www.ispa.pt/ejpe/vol_xxi_0306_265277.asp

FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.

FOX, G. (1998). *A handbook of learning support assistants: Teachers and assistants working together*. London: David Fulton Publishers.

FREIRE, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. Retirado de http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/Vol_XVI_1/1%20-%20Um%20olhar%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20Sofia%20Freire%20_Alterado_.pdf

GALLARDO, J. R. & GALLEGO, J. L. (Coord.) (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un Enfoque Práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

GARCIA, R. L. MOREIRA a. F. (2003). *Começando uma conversa sobre Currículo*. In GARCIA, R. L. MOREIRA, (org). *Currículo na Contemporaneidade. Incertezas e Desafios*. São Paulo: Cortez

GASPAR, A. J. A. (2006). O Exercício de Autonomia. In A. Moreira, A. Amaral, A.S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, D. Rodrigues, D. Neto, E. M. Grilo, G. Donaldson, G.O. Martins, J. Wallage, J. Estruch, J. Barroso, J. Albuquerque, J. Mata, J. N. Adelino, M. C. Rosa, M.P. Cunha, N. Santos, R.C. Azevedo & T. Blackstone, *A autonomia das escolas* (pp.97-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIASE (2007). *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas de educação – Alunos 1977 a 2006* (vol. 2). Lisboa: GIASE.

GIDDENS, A. (2000). *O Mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

GISPERT, C. (Dir.) (s/d). Trajectória e actualidade da educação especial.. In *Enciclopédia Geral da Educação* (Vol.4, pp. 844-996). Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GOYETTE, G. & LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción, funciones, fundamentos y instrumentación*. Barcelona: Laertes Ediciones.

GOODLAD, J. I. (1983). *A place called school: Prospects for the future*. S/L: McGraw-Hill.

GOVONI, R. C., & CARVALHO, S. H. R. (2002). Sistemas de comunicação com síntese de voz: fator de independência para a pessoa com cegueira adquirida. Retirado a 12 de Abril de 2008 em <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2002/programacao/Posterres.pdf>

GUBA, E. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. *CSE Monograph Series in Evaluation*, 8.

GUERRA, I. (1996). Reflexões em torno de um projecto de educação multicultural. *Inovação* 9(1), 83-97.

GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

HADDAD, S. & GRACIANO, M. (Orgs.), (2006). A educação entre os direitos humanos (pp.3-5). Campinas, S.P: Autores Associados. S. Paulo, S.P: Acção Educativa. Colecção contemporânea

HALL, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal.

HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na era do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

HENRIQUES, J. M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento*: Lisboa: Escher.

HEWARD, W.L. (2003). Ensino e Aprendizagem, dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In L. Correia, *Educação especial e inclusão* (pp.109-153). Porto: Porto Editora.

IBANEZ, T. (1994). Construccinismo y Psicologia. *Revista Interamericana de Psicología*.

IBANEZ, T. (1994). Construction? *Theory and Psychology*.

ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris. Seuil. Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE (2000). Espaços Multiculturalidade. *Revista da educação Social* (5).

JORNADAS DE REFLEXÃO sobre os TEIP. O TEIP em números. Retirado em 20 de Abril de 2011 de: http://area.dgidc.minedu.pt/material_teip/O%20TEIP%20em%20n%C3%BAmeros.pdf

KAVACH, K. & LOVE, L. (2004). Mapeando a Mediação: Os riscos do gráfico de Riskin in Azevedo. A.G. (Org.) Estudo em arbitragem, mediação e negociação. Brasília. Grupo de Pesquisa.

KEMMIS, S. & R. MCTAGGART (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University.

KERLINGER, F. N. (1981). *Foundations of behavioral research*. Tokyo: Holt-saurders.

KOVACH & LOVE (2004:107). Revista Electrónica de Investigación e Docência REID, Setembro 2008. ISSN:1989 – 24 46 Muller, G. F. *Competências Profissionais do Mediador de Conflitos no Contexto Escolar*. Retirado em 05 de Abril de 2011 de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/RevistaNum1REID.pdf>

KRESS, G. (2003). O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 114-138). São Paulo: Cortez.

LADEIRA, F. & AMARAL, I. (1999). *A Educação de alunos com multidificiência na Escola. Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

LADWING, J. (2003). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In: GARCIA, R. L. MOREIRA, A F (ORG). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez

LEITE, C., GOMES, L. & FERNANDES, P. (2001). Projectos Curriculares de Escola e Turma: *conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

LEMOS PIRES, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 27-43.

LEÓN, O. & MONTERO, I. (1995). *Diseño de Investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LÉSSART-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

LINCH, J. (1986). *Multicultural education: principles and practices*. London: Routledge.

LYOTARD, I. F. (1989). *A condição pós – moderna*. Lisboa: Gradiva.

LUCENA, F. (2006). *Percepción de los equipos Directivos de los centro de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la Formación Profissional Reglada*. Departamento de Didactica e Organização Escolar. Universidade de Granada. Pdf

MADEIRA, E. (1992). *Menores em risco numa sociedade em mudança*. Lisboa: Provedoria da Justiça.

MADUREIRA PINTO, J. (1997), Notas sobre o sofrimento na sala de aula e possíveis modos de o atenuar. *Território educativo* (1).

MAGALHÃES, J. (1998). Fazer e Ensinar História da Educação. *Fazer e Ensinar História da Educação*, 9-33.

MAGALHÃES, A. M. & STOER, S. R. (2003). As Pontes e as Margens: A educação, inter/multicultural no fio da navalha. *Jornal a Página da Educação* (7).

MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I. (2002). Saiba o indispensável sobre...As Escolas Portuguesas Hoje. Como se administram? Retirado a 10 Janeiro 2010 em <http://www.vivaaescola.net/images/docs/falar-educacao.pdf>

MALGENISI, G. e GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

MANEREO, C., SOLÉ, I. (Coords.) (2007). El asesoramiento psicopedagógico: *una perspectiva profesional y constructivista. Psicología y Educación*. S/L: Alianza editorial.

MARTINS, E. C. (s/d). A interculturalidade como uma pedagogia do encontro. In L. Picado (Dir.), *Espaço Multiculturalidade* (pp.7-19). S/L: ISCE.

MARTINS, E.(2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às Parcerias e à Territorização educativa. *Crossing borders: The school open to partnerships and neweducational territories*. Educação Unisinos,13(1):63:75, Janeiro/Abril 2009. Retirado em 25 de Março de 2011 de: http://www.unisinos.br/publicações_científicas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf

MARTINEZ ZAMPA, DANIEL. Medición de conflictos: Modelos de implementacion: disputas en instituciones educativas: el lugar del otro-1ª edição 1ª reimp.Buenos Aires. Centro de publicaciones educativas y material didactico, 2008.

MATOS, Margarida Gaspar (Ed.) (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Faculdade de Motricidade Humana.

MENDES, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira da Educação* 11(33). Retirado a 14 Fevereiro 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503302.pdf>

MEDEIROS, G.M.P. (2009). Participação dos pais/encarregados de educação de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo ensino - aprendizagem. Um estudo de caso. Retirado em http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/172/1/TME%20%2038_1.pdf

MELRO, J. & CÉSAR, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?! In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.

MENDONÇA, A. (2007). A Escola Sob Suspeita. Porto: Edições ASA.

MENDONÇA, A. (s/d). Insucesso escolar: Etimologia e definição. Retirado a 20 Novembro 2009 em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/insucesso.escolar.etimologia.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009. Retirado a 1 Dezembro 2009 em http://sitio.dgide.min-edu.pt/especial/Documents/Educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). Educação 2006-2007. 70 Medidas de Política para melhorar a escola pública. Retirado a 17 Dezembro 2008 em http://users.prof2000.pt/esjmlima/Medidas_politica_2007.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). Salto para o futuro. Educação especial: tendências actuais. Retirado a 15 Novembro 2009 em <http://www.umamaeespecial.com/downloads/educacao/tendencias%20atuais.pdf>

MIRANDA CORREIA, L. (Org) (2003a). *Educação Especial e Inclusão*. Quem disser Que uma Sobrevive Sem a Outra não Está no seu Perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

MIRANDA CORREIA, L. (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora

MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial presença.

MORGATO, I. (2008). *Tiránias da Modernidades*. Rio de Janeiro, 7 Letras. ISBN 978-85-7577-482-3 Viveiros de Castro Editoras. Retirado em 19 de Dezembro de 2009 de: http://books.google.pt/books?id=DDkiznnbWgC&pg=PA77&dq=O+mundo+e+os+odios+Almada+negreiros&hl=ptPT&ei=2anNTZOKMsGohAeBpfCKDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFYQ6AEwBw#v=onepage&q&f=false

MORIN, E. (2001). *A cabeça bem - feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MOSES, M. (1997). Multicultural education as fostering individual autonomy. *Studies in Philosophy and Education*, 16(4), 373-388.

MULLER, MARINA. Docentes tutores 6ª Edição- Buenos Aires: Bonum, 2007. Retirado a 10 de Março 2011 em <http://books.google.pt/books?id=bq0FtwI78oUC&printsec=frontcover&hl=pt-pt#v=onepage&q&f=false>

NÓVOA, A. (1995). *Os Liceus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1999). *Para uma análise das instituições*. Retirado a 17 Setembro 2009 em <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%B3voa.pdf>

NÓVOA, A. (2005). Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento. In *Perspectivas para a formação de professores*. Goiânia: Editora da UCG.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, A. (2009). *Professores imagens do futuro*. Lisboa: Educa.

NEGREIROS, A. (1985). *Obras Completas*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda. 1985. Vol.I Poesia: Vol.II Nome de Guerra.

OLIVEIRA, L. V. (1996). *Regionalização*. Porto: Edições Asa.

ORTEGA, P.(2002). La diversidad cultural como tarea educativa. In DELGADO, M.et al (2002). *La exclusion social y Diversidad Cultural*. Michelena artes gráficas.

PACHECO, J. (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais. Programas de educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. & MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (Org.) (2006). *Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PALACIN, I. (2002). Excluíção social en Contextos multiculturales: reflexiones desde el trabajo social. In DELGADO, M. Et al (2002). *Excluíción social y diversidad cultural*. Michelena artes gráficas

PEREIRA, N. & PACHECO, J. A. (2005). Projecto educativo: um estudo sobre as representações de professores do 1º ciclo do ensino básico. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3.323-3.333). Braga: CIEd.

PACHECO e PEREIRA(2007). Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. *Retirado em 11 de Maio de 2009 de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131.pdf>*

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-77). Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995) La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, (26), 7-24.

PICADO, L. (Dir.) (s/d). *Espaço Multiculturalidade*. S/L: ISCE.

PINTO, M. (2002) *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.

PIRES, E. L., FERNANDES, A S. e FORMOSINHO, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

PLOWDEN, L. B. (1967). *Children and their primary schools: a report of the central advisory council for education*. London: Her Majesty's Stationery Office.

POPKEWITZ, T. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed.

POTER, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang, *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: I. I. E.

Provedoria de justiça (1994). *Menores em risco numa sociedade global*. S/L: Editor provedoria de justiça.

PUNCH, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

QUELLET, F. (1991). *L'education interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REIS, G. M. C. (2003). As Pessoas Deficientes / Estudantes no Ensino Superior: O Papel dos Gabinetes de Apoio. Retirado em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10548/4/6027_TM_01_P.pdf

Relatório Mundial de Educação (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.

Revista da educação especial (2005), 1. Retirado em 12 de Junho de 2009 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

Revista da Educação especial (2008), 1. Retirado em 21 de Agosto de 2010 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>

RIBEIRO, M. (1999). Exclusão: problematizando o problema. Retirado a 12 de Fevereiro de 2010 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004

RIBEIRO, A. (1992). Menores em risco numa sociedade em mudança. Lisboa: Provedoria de Justiça.

RIBEIRO, M. (1999). Exclusão: problematizando o problema. Retirado a 12 Fevereiro 2010 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004

RODRIGUES, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 18(1), 7-13.

RODRIGUES, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade?* Porto: Porto Editora

RODRIGUES, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In David Rodrigues (ed.), *Inclusão e Educação* (299-317). Lisboa: FMH Edições.

RODRIGUES, D. (2006b). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

RODRIGUES, D. A. A. (2006). Exercício de Autonomia? Relato de uma experiência. In A. Moreira, A. Amaral, A.S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, D. Rodrigues, D. Neto, E. M. Grilo, G. Donaldson, G. O. Martins, J. Wallage, J. Estruch, J. Barroso, J. Albuquerque, J. Mata, J. N. Adelino, M. C. Rosa, M. P. Cunha, N. Santos, R. C. Azevedo, T. Blackstone, *A autonomia das escolas* (pp.89-95). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RODRIGUES, L. M. (2010). A escola pública pode fazer a diferença. Edições Almedina.

ROLDÃO, M. C. (Coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. C. (2007). Cadernos de organização administrativa educacional - A turma como unidade de análise. O director de turma e a gestão curricular. Retirado a 10 Setembro 2009 em <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/01.pdf>

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C.F. & LUCIO, P. B. (1994). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGrawHill.

SANCHEZ SANCHEZ, S.: La tutoria en los centros docentes. Escuela Española, Madrid, 1979.

SANCHES, I, & TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Retirado a 5 Maio 2009 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2007). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva no contexto legislativo português. Em L. Boneti e M. Almeida (Org.), *A cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. 58-74

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Retirado a 5 Maio 2009 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872007000200005&script=sci_arttext

SANCHES, M. F., VEIGA, F., SOUSA, F. & PINTASSILGO, J. (2007). *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

SANCHEZ, P. A. (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmont & Alette Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp.121). Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

SANCHÉZ, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial* 1(1). Retirado a 5 Julho 2008 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

SÁNCHEZ, P. A. & ROMEU, N. I. (1996). *Procesos de enseñanzaaprendizaje. Didáctica y organización de la Educación Especial*. Malaga: Aljibe.

SANCHES, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Rev. Lusófona de Educação* (10), 157-163.

SANTOS, B. S. (1996). *Pela mão da Alice: o social e o político na pós – modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, C. A. (s/d). Uma abordagem sociológica de um facto escolar . Os fins e os meios. Retirado a 5 Maio 2009 em http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Fins.htm#_Toc499137309

SANTOS, M.C. S. (2006). O exercício da autonomia no agrupamento de escolas do bairro Padre Cruz. In A. Moreira, A. Amaral, A.S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, D. Rodrigues, D. Neto, E. M. Grilo, G. Donaldson, G. O. Martins, J. Wallage, J. Estruch, J. Barroso, J. Albuquerque, J. Mata, J. N. Adelino, M. C. Rosa, M. P. Cunha, N. Santos, R.C. Azevedo & T. Blackstone, *A autonomia das escolas* (pp.63-87). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SAPON-SHEVIN, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. *Theory into Practice*, 35(1), (35 – 42).

SARMENTO, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, 8(2), 15-26.

SEBBA, J. & SACHDEV, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's.

SENGE, P. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto: Edições Artmed.

SERRANO, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Retirado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>

SERGIOVANNI, T. (2004). O mundo da liderança. *Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

SOARES, F. (2006). Uma reflexão sobre o processo de inclusão no mercado de trabalho: a perspectiva da pessoa com deficiência. Retirado em http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/46/TDE-2006-12-05T101128Z-129/Publico/texto%20completo.pdf

SOLA MARTÍNEZ, T. LÓPEZ URQUÍZAR, N. & CÁCERES RECHE, M. P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. S/L: Grupo Editorial Universitario.

SORIANO, Victoria (1999). Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens. *European Agency for Development in Special Needs Education*.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1990). Facilitating Peer Supports and Friendships. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education* (51-63). Baltimore: Paul H. Brookes.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul Brookes.

SKRTIC, T. (1991). *The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence*. Harvard Educational Review, 61(2), 148-206.

TAVARES, M. G. (2002). O Senhor Valéry. Edições Caminha,(61)

TAVARES, L. V.(2009). Orientação vocacional e profissional: *um estudo sobre o funcionamento das estruturas de orientação das escolas do Distrito de Braga* Universidade de Granada. Departamento de Didactica e Organización. Ret Universidade de Granada. Departamento de Didactica e Organización. Retirado irado a Janeiro de 2010 em: <http://digibug.ugr.es/bitstream-10481-3483-1-18514698.pdf>.url

TEIXEIRA, E. (2001). *O Local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez.

TENZER, N. (1992). *La Sociedad Despolitizada. Ensayo sobre los fundamentos de la política*. Barcelona: Ediciones Paidós.

TERRÉN, Eduardo (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* Porto: Edições Asa. (pp. 9-36).

TORRES DEL MORAL, C. (2005). Analisis y Estudios de los Departamentos de Orientación de los IES de Granada e la Periferia Concepción Torres del Moral Universidade de Granada. Departamento de Didáctica e Organización. Retirado a 12 de Janeiro 2009 em <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/607/1/15466917.pdf>

THURLER, M. G. (1996). Le project d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. Retirado a 10 Fevereiro de 2008 em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Text.../M_G

TILSTONE, C. (1998). Moving towards the mainstream: vision and reality. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 159- 169). London: Routledge.

TOMÁS, C.A.R.(2010) . Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos. Relatório de Estágio do Mestrado em Sociologia. Coimbra 2010.

TOURAINÉ, A. (1984). *Le Retour de l'acteur: essai sur sociologie*. Paris: Fayard.

TROYNA, B. & CARRINGTON, B. (1990). *Education, racism and reform*. London: Routledge.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994a). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (1994b). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Retirado a 10 Fevereiro 2010 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris:UNESCO

WALLER, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.

WANG, M. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas*, XXV(2), 315-327.

WARNOK, H. M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.

WARNOCK, M. (2005). Special Educational needs: A new look. Retirado a 25 Janeiro 2010 em http://www.bjdd.org/new/pdf2006/Jan06_Book_Review_65-71.pdf

WILLINSKY, J. (2003). O Estado-Nação após o globalismo. In R. L. Garcia & A. E. Moreira (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 81-114). São Paulo: Cortez.

WILSON, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(2), 245-277.

VIEIRA, JUSTINA, M. (2009). análise de um modelo de formação de formação prática. Departamento de Didáctica e Organização. Universidade de Granada. Retirado em Dezembro de 2010 em <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/3483/1/18514698.pdf>

VISLIE, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

YIN, Robert (1994). Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA SAGE Publications.

LEGISLAÇÃO

Decreto – Lei nº27/2006, de 10 de Fevereiro, sobre Grupos de Recrutamento. Retirado de <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=14&doc=1110&mid=115>

Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro de 2009, sobre Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Retirado de http://www.min-edu.pt/np3Content/?newsId=3045&fileName=despacho_701_2009.pdf

Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro de 2007, sobre Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico. Retirado de http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1208&fileName=despacho_2143_2007.pdf

DESPACHO NORMATIVO N°55/2008 De 23 de Outubro de 2008 http://www.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho_normativo_5_2008.pdf

ANEXOS

Público-alvo:

Anexo I – QUESTIONÁRIO aplicado a Professores.

Anexo II - QUESTIONÁRIO aplicados a Alunos.

Anexo III – QUESTIONÁRIO aplicado a Encarregados de Educação.

Anexo IV - ENTREVISTA AO DIRECTOR (A) – Escola de Manuel de Faria e Sousa- Felgueiras.

Anexo V – ENTREVISTA aplicada a Psicólogo Escola de Manuel de Faria e Sousa- Felgueiras (A)

Anexo VI – ENTREVISTA aplicada a Coordenadores do Projecto TEIP Escola de Manuel de Faria e Sousa- Felgueiras (A).

Anexo VII – ENTREVISTA aplicada ao Director da escola do Vale de S. Torcato, Guimarães (B).

Anexo VIII – ENTREVISTA AO PSICÓLOGO (B) Escola do Vale de S. Torcato – Guimarães.

Anexo IX – ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJECTO TEIP -

Anexo X- ENTREVISTA AO DIRECTOR (B) - Escola do Vale de S. Torcato – Guimarães.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES

Obrigado pela colaboração.

No âmbito de um projecto de investigação a desenvolver no curso de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada, Espanha em articulação com o Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCE- Felgueiras, elaborou-se o presente inquérito, com o qual se pretende uma análise de ***“Factores de Sucesso num contexto Inclusivo - Projecto de Intervenção Pedagógico - TEIP*** no 2º CEB e 3º CEB. Este inquérito é de carácter anónimo e todas as informações, serão um contributo fundamental do desenvolvimento deste estudo.

Todos os dados recolhidos neste inquérito são de carácter confidencial. Todos os participantes, serão mantidos em anonimato e todas as informações destinam-se a fins estritamente de investigação.

I.-IDENTIFICACÃO

1. Nome da Escola: _____

Coloque um X nas respectivas questões.

2. SEXO: Masculino

Ou Feminino

3. IDADE Coloque um X

| | |
|--------------------|--------------------------|
| 1) De 20 a 29 anos | <input type="checkbox"/> |
| 2) De 30 a 39 anos | <input type="checkbox"/> |
| 3) De 40 a 49 anos | <input type="checkbox"/> |
| 4) Mais de 50 anos | <input type="checkbox"/> |

4. TEMPO DE SERVIÇO ANOS

5. Habilitações

| | | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| Bacharelato | <input type="checkbox"/> | Licenciatura | <input type="checkbox"/> | Mestrado | <input type="checkbox"/> | Doutoramento | <input type="checkbox"/> | Pós-Graduação | <input type="checkbox"/> |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------------------|

6. Indique o ano de escolaridade que lecciona.

6º Ano de escolaridade 9º Ano de escolaridade

7. Horário lectivo actual.

| | | | |
|----------|----------------------|------------|----------------------|
| Completo | <input type="text"/> | Incompleto | <input type="text"/> |
|----------|----------------------|------------|----------------------|

8. Indique o contexto do centro: **Alto; Médio** ou **Baixo**.

| | | | |
|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Nível Socioeconómico | <input type="text"/> | Nível sociocultural | <input type="text"/> |
|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|

9. Actualmente desempenha o cargo de:

1) Professor 2) Director de Turma 3) Coordenador de Departamento
 Coordenador de Grupo Tutor Outro

II – NA ESCOLA as áreas mais importantes na formação integral do aluno.
(Colocar X)1= Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

10. Mostre a sua opinião:

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Áreas de Expressões (Educação Física Musical e Educação Visual e Tecnológica) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Ciências | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Línguas | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Áreas Curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado). | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Áreas de Expressões (Educação Física Musical e Educação Visual e Tecnológica) | | | | |
| Todas as Áreas | | | | |

11. Selecciona (com x) a razão da escolha mencionada no quadro acima.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pela contribuição no crescimento intelectual e pessoal. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pela abrangência e interdisciplinaridade | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pela motivação e integração escolar. | |

12. Dos cargos apresentados, assinale o cargo que considera mais importante num contexto escolar . **(Colocar X) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Direcção de turma | | | | |
| Coordenador de Subdepartamento ou grupo disciplinar | | | | |
| Direcção, Coordenação de Departamento | | | | |
| Apoio pedagógico Acrescido incluindo apoio psicológico | | | | |
| Tutoria | | | | |
| Cargos directivos | | | | |

13. Manifeste a sua opinião colocando (x) **1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Os apoios concedidos aos alunos de NEE(Necessidades Educativas Especiais) são suficientes para promover a sua integração e autonomia? | | | | |
| Face a casos complexos de indisciplina considera que as medidas aprovadas pela escola são suficientes? | | | | |
| A carga horária dos alunos está correctamente distribuída? | | | | |
| O trabalho de equipa e o espírito de cooperação é notório? | | | | |

III - **O professor do 2º e 3º CEB** deve:

14. Manifeste a sua opinião, escolhendo a afirmação mais importante.
(Colocar X) **1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1- Preparar os alunos para, pelo menos, aprenderem a ler, a escrever, a contar e intervir na sociedade. | | | | |
| 2- Promover actividades de investigação e hábitos de trabalho. | | | | |
| 3-Fornecer uma base sólida de conhecimentos dando-lhe | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| autonomia e confiança. | | | | |
| 4- Desenvolver capacidades e conhecimentos adquiridos. | | | | |
| 5- Desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas. | | | | |
| 6- Promover nos alunos um espírito de competição saudável e reflexão crítica. | | | | |
| 7- Articular conhecimentos interdisciplinares. | | | | |
| 8- Contextualizar o meio e adaptar medidas apropriadas, com actividades lúdicas despertando o gosto pela aprendizagem. | | | | |

IV. O Director de Turma e a Família no processo de ensino/aprendizagem.

15. No processo de ensino/aprendizagem o Director de Turma.

Colocar (X) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1-É o elo de ligação com alunos, professores, pais e Encarregados de Educação. | | | | |
| 2- Assegura a ligação com as estruturas de orientação educativa, Departamentos Curriculares, Serviços escolares (SASE), Serviços Administrativos, Etc. | | | | |
| 3- Todas as Funções do Director de Turma estão condicionadas e afectadas com a actuação dos restantes membros do conselho de turma. | | | | |
| 4- Tem um papel fundamental na integração e motivação escolar. | | | | |

16. Para um profissional da educação o aluno é: **Colocar X 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Cada aluno é um mundo a descobrir pelo professor | | | | |
| Os alunos são todos iguais, só aprendem se forem inteligentes. | | | | |
| Os alunos são o reflexo dos pais. | | | | |
| Os alunos são o puzzle fundamental na construção e desenho do futuro. | | | | |
| Não existem alunos maus, só existem alunos com problemas | | | | |
| O sucesso dos alunos é uma realização profissional e pessoal do professor. | | | | |

17. As actividades que considera mais importantes no processo de ensino/aprendizagem. **Colocar (X) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1-Promotoras de envolvimento Escola/Família | | | | |
| 2-Lúdicas, diversificadas e motivadoras. | | | | |
| 3-Interdisciplinares. | | | | |
| 4-Apoio às dificuldades de aprendizagem acentuadas. | | | | |
| 5-Envolvimento pessoal e interpessoal, | | | | |

18. A participação e envolvimento por parte da família na procura de solução para os problemas do seu educando é:

Colocar X, conforme a incidência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1- Quando solicitada pela escola ou pelo Director de Turma | | | | |
| 2-Quando entendem que devem reclamar algo | | | | |
| 3-Nunca, apesar de todas as medidas tomadas pela escola | | | | |
| 4-Sempre que é conveniente e sempre que existe convite. | | | | |

19. Classifique as Necessidades Educativas Especiais, com que lida no dia-a-dia. **(Colocar X, conforme a incidência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 1-Dificuldades de Aprendizagem | | | | |
| 2-Deficiência Profunda | | | | |
| 3-Deficiência Moderada | | | | |
| 4-Dislexia | | | | |
| 5-Outra | | | | |

V - O projecto TEIP (Território Educativo de Intervenção prioritária)

20. O sucesso e exclusão escolar está condicionado por: (Colocar X, conforme a preferência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1-Ausência de pré-requisitos (pouca aquisição de conhecimentos nos anos transactos) | | | | |
| 2-Pouco estímulo por parte da família para a aprendizagem | | | | |
| 3-Pouca diversidade de instrumentos técnicos no ensino (falta de meios e recursos) | | | | |
| 4-Apatia e falta de interesse por parte dos alunos | | | | |
| 5-Pouco empenho e estímulo por parte de alguns dos professores | | | | |
| 6-Falta de valores morais e cívicos | | | | |
| 7-Contexto escolar, onde a escola se insere (envolvimento contextual) | | | | |
| 8-Poucas perspectivas futuras | | | | |
| 9-Problemas de foro psicológico e afectivo. | | | | |
| 10-Pouco apoio por parte de todos os intervenientes escolares. | | | | |

21. Escolha as medidas promotoras de sucesso e inclusão escolar. Colocar (x) conforme a preferência 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1-Actividades que promovem a envolvência de Escola/Família | | | | |
| 2-Promover “discussão” educativas nas reuniões de Conselho de turma, (articulação interdisciplinar). | | | | |
| 3-Participar em actividades promotoras de cooperação entre professores/alunos (método cooperativo) | | | | |
| 4-Exercer funções de Tutor | | | | |
| 5-Articulação e intervenções de parcerias educativas | | | | |
| 6-Envolvimento pessoal e interpessoal de toda a comunidade escolar | | | | |
| 7-Participação do Conselho de Turma na elaboração do Projecto Curricular de Turma (conformidade de planificações das diversas disciplinas) | | | | |
| 8-Apoios alternativos, adaptados e individualizados, conforme indicações (professores, psicólogos, etc.) | | | | |

22. As reuniões são: Coloque um X

| | | | |
|------------|--|------------|--|
| Periódicas | | Semanais | |
| Mensais | | Ocasionais | |

23. A adesão ao projecto TEIP, por parte da escola teve influencia na sua metodologia de trabalho? Colocar (X)

| | | | | | |
|-----|--|-----|--|-------------|--|
| Sim | | Não | | Sem opinião | |
|-----|--|-----|--|-------------|--|

24. Na metodologia utilizada, que factores valoriza mais? **Colocar X conforme a preferência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Ensino Individualizado | | | | |
| Trabalho de equipa/ colaborativo (conselho de turma) | | | | |
| Trabalho de equipa/colaborativo (Professores/alunos ou Aluno/aluno) | | | | |
| Apoio extracurricular | | | | |

25. Manifeste a opinião utilizando: **Colocar (X), conforme a preferência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Na diversidade do contexto escolar, consideras existe conexão e adequação às condições. | | | | |
| No âmbito do projecto (TEIP) as “mudanças” preconizadas pela escola, promovem a inclusão escolar. | | | | |
| Sempre que precisas tens apoio de outros serviços existentes na escola? | | | | |
| Os serviços de apoio, nomeadamente gabinete de apoio ao aluno, mediação de conflitos, animação cultural, promovem a motivação escolar? | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Mediante os projectos alternativos a desenvolver pela escola, há envolvimento da parte das parcerias existentes. (Câmara municipal, população, indústria, comercio etc. | | | | |
| Classificando a tua escola, colocarias a definição de uma escola inclusiva? | | | | |

26. Mediante os projectos alternativos a desenvolver pela escola, classifique o envolvimento das parcerias existentes. (Câmara Municipal, instituições, entre outros...) Colocar (X)

| | |
|--------------------|--|
| Satisfatória | |
| Pouco Satisfatória | |
| Não Existe | |
| Muito Satisfatória | |

Obrigado pela colaboração.

ANEXO II

Questionário APLICADO A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito de um projecto de investigação a desenvolver no curso de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada, Espanha em articulação com o Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCE- Felgueiras, elaborou-se o presente inquérito, com o qual se pretende uma análise de **“Factores de Sucesso num Projectos Inclusivo de Intervenção Prioritária - TEIP.** Este inquérito é de carácter anónimo e todas as informações, serão um contributo fundamental do desenvolvimento deste estudo.

I- Encarregado de Educação(colocar **um X** no local certo)**1. Idade:**

| | | | |
|--------------|--|-----------------|--|
| 30 a 35 anos | | 36 a 45 anos | |
| 46 a 55 anos | | Mais de 56 anos | |

2. SEXO

| | | | |
|----------|--|-----------|--|
| Feminino | | Masculino | |
|----------|--|-----------|--|

3. ANO DE ESCOLARIDADE do educando

| | | | |
|---------------------------------|--|-----------------------------|--|
| 5º Ano (ano inicial de 2ºciclo) | | 6º Ano (ano final de ciclo) | |
|---------------------------------|--|-----------------------------|--|

4. NÍVEL SOCIOECONÓMICO

| | | | |
|-------|--|-------------|--|
| Médio | | Médio alto | |
| Baixo | | Muito Baixo | |

5. NÚMERO DE FILHOS

| | | | | | |
|----------|--|----------|--|-----------|--|
| De 0 a 2 | | De 3 a 5 | | Mais de 5 | |
|----------|--|----------|--|-----------|--|

6. LUGAR DE RESIDÊNCIA

| | | | |
|--------|--|--------|--|
| CIDADE | | ALDEIA | |
|--------|--|--------|--|

7. HABILITAÇÕES LITETERÁRIA

| Pai | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| 1º Ciclo Completo | | 1º Ciclo Incompleto | |
| 2º Ciclo (antigo 6º ano de escolaridade) | | 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) | |
| 12º Ano (Secundário) | | Bacharelato | |
| Licenciatura | | Outro | |
| Mãe | | | |
| 1º Ciclo Completo | | 1º Ciclo Incompleto | |
| 2º Ciclo (antigo 6º ano de escolaridade) | | 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) | |
| 12º Ano (Secundário) | | Bacharelato | |
| Licenciatura | | Outro | |

8. Estado civil mãe/pai

| | | | |
|---------|--|----------|--|
| Casados | | Separado | |
|---------|--|----------|--|

| | | | |
|----------------------|--|----------------|--|
| Mãe ou pai Solteiros | | Outra situação | |
|----------------------|--|----------------|--|

9. Situação Laboral

| | | | | | |
|-------------------------------|--|-------------------------------------|----------------|----------------------------------|--|
| Desemprego | | Empregado (a) (Fabril, Serviços) | | Funcionário público | |
| Agricultura | | Aposentado | | Trabalhador por conta própria | |
| Trabalhador por conta própria | | | Outra situação | | |

**10. (Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito;
2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | |
|--|--|
| Tem interesse por todas as actividades realizadas na escola. | |
| Vai á escola sempre que solicitado. | |
| Mantém contacto permanente com o Director de Turma. | |
| Procura informações com frequência junto da Directora de turma | |

11. Colocar o número correspondente (Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | |
|--|--|
| Gosta de se dirigir à escola. | |
| Participa nas actividades de enriquecimento curricular (feiras, exposições, palestras) | |
| Acha importante a sua participação na vida escolar do seu educando. | |
| Sem opinião | |

12. Colocar o número correspondente (**Colocar de 1 a 4 conforme a preferência**) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

Na Sua opinião é um Encarregado de Educação:

| | | | |
|-------------------------------|--|------------------------------|--|
| Interessado mas muito ocupado | | Muito interessado e exigente | |
| Pouco interessado | | Sem opinião | |

13. Colocar o número correspondente (**Colocar de 1 a 4 conforme a preferência**) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

Em sua opinião a escola do seu filho (a) é:

| | | | |
|--------------------|--|-------------|--|
| Muito Boa (EFICAZ) | | Razoável | |
| Pouco satisfatória | | Sem opinião | |

14. Considera que o seu educando sente-se bem na escola que frequenta:

| | | | | | |
|-----|--|-----|--|---------|--|
| Sim | | Não | | Não Sei | |
|-----|--|-----|--|---------|--|

Obrigado pela colaboração!

ANEXO III

INQUÉRITO APLICADO A ALUNOS

Obrigado pela colaboração.

No âmbito de um projecto de investigação a desenvolver no curso de Doutoramento em Ciências da Educação – Universidade de Granada, Espanha em articulação com o Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCE- Felgueiras, elaborou-se o presente inquérito, com o qual se pretende uma análise de “Factores de Sucesso num Projecto de Intervenção Pedagógica em Contexto Inclusivo –TEIP. 2º e 3º CEB ”. Este inquérito é de carácter anónimo e todas as informações, serão um contributo fundamental do desenvolvimento deste estudo.

I - ALUNOS (colocar um X no local certo)**1. IDADE**

| | | | |
|--------------|--|-----------------|--|
| 0 a 11 anos | | 12 a 14 anos | |
| 14 a 16 anos | | Mais de 16 anos | |

2. ANO DE ESCOLARIDADE

| | | | |
|----------------------------------|--|----------------------------|--|
| 5º Ano (ano inicial de 2º ciclo) | | 6º Ano (final de 2º ciclo) | |
|----------------------------------|--|----------------------------|--|

3. SEXO

| | | | |
|----------|--|-----------|--|
| Feminino | | Masculino | |
|----------|--|-----------|--|

4. NÍVEL Socioeconómico

| | | | |
|-------|--|-------------|--|
| Médio | | Médio alto | |
| Baixo | | Muito Baixo | |

5. Residência

| | | | |
|--------|--|--------|--|
| CIDADE | | ALDEIA | |
|--------|--|--------|--|

6. Horário da turma

| | | | |
|----------------------------|--|-----------|--|
| Muito extenso (sem folgas) | | Razoável | |
| Bom | | Muito Bom | |

7. Resultados escolares

| | | | | |
|-----------------|--|--|----------------------|--|
| Bons | | | 1 Repetição | |
| Muito Bons | | | 2 ou mais repetições | |
| Razoáveis | | | Nenhuma Repetição | |
| Pouco Razoáveis | | | 4 Repetições (Ano) | |

II - ALUNO ESCOLA E CONTEXTO ESCOLAR

(Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito;
2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

1. Actividades lectivas que mais aprecias:

| | | | | | |
|----------------------------|--|-----------------------|--|-------|--|
| Tutoria | | Aulas de substituição | | Outra | |
| Apoio pedagógico acrescido | | Apoio Psicológico | | Qual? | |

2. Em contexto escolar, com quem gostas mais de conversar

**(Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito;
2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada**

| | | | | | |
|-------------|--|-----------------|--|-------------------|--|
| Professores | | Psicólogo (a) | | Auxiliares | |
| Auxiliares | | Alunos (amigos) | | Director de turma | |
| Outros | | Quem? | | | |

3. O apoio dado pela escola é:

(Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1= Muito; 2 =Bastante;3 = Pouco e 4= Nada

| | | | |
|--------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Adequado às dificuldades | | Adequado mas muito extenso (grande) | |
| Razoável | | Insuficiente | |
| Sem opinião | | | |

4. As actividades que mais me agradam são:

(Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | | | | | |
|---|--|--------------|--|-------------|--|
| Actividades ligadas aos clubes existentes | | Ouvir música | | Dançar | |
| Conversar | | Ler | | Outra Qual? | |

5. Como te sentes na escola?

1=Muito; 2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

| | | | | | |
|----------------------------|--|-------------------------------------|--|---------|--|
| Sempre acompanhado e feliz | | Apoiado | | Sozinho | |
| Feliz | | Sempre acompanhado mas insatisfeito | | | |

III. A ESCOLA, os ALUNOS e ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
(Colocar de 1 a 4 conforme a preferência) 1=Muito;
2=Bastante;3=Pouco e 4=Nada

1. Na tua opinião, os pais vão á escola:

| | | | |
|------------------------|--|--------------------------------|--|
| Sempre que solicitados | | Uma vez por período Sozinho | |
| Uma vez por mês | | Nunca vão | |

2. A tua família ajuda-te nas actividades escolares?

| | | | |
|-------|--|----------------|--|
| Sim | | Às vezes | |
| Nunca | | Só quando peço | |

3. Na tua opinião a escola prepara-te para o futuro?

| | | | |
|-----|--|-------------|--|
| Sim | | Em parte | |
| Não | | Sem opinião | |

Obrigado pela colaboração!

ANEXO IV - ESTRUTURA DA ENTREVISTA

ENTREVISTA - Aplicada aos Directores das escolas em estudo, aos psicólogos e aos coordenadores do projecto TEIP.

| DADOS PESSOAIS | Director A | Director B | Coordenador do projecto TEIP A | Coordenador do projecto TEIP B | Psicólogo A | Psicólogo B |
|------------------------------------|------------|------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|-------------|
| IDADE | | | | | | |
| Tempo em exercício na escola | | | | | | |
| Anos de docência ou final de curso | | | | | | |
| Data e hora da entrevista | | | | | | |

Guião da Entrevista

1. Exercia a função actual antes da adesão aos Teip? Cite por favor, qual, ou quais as mudanças mais notórias?
2. A Metodologia utilizada pelas escolas TEIP, cuja orientação fundamental é a discriminação positiva, em sua opinião atinge a equidade e igualdade pretendida?
Porquê?
3. Ao nível de Orientação Educativa, considera que as medidas implementadas no projecto educativo estão a surtir efeito? Nomeadamente apoios, tutorias, formação, clubes, gabinetes de apoio ao aluno (mediação de conflitos)etc.? Justifique.
4. Das medidas citadas qual, ou quais as mais importantes na promoção do sucesso pretendido (tanto ao nível de inclusão como de resultados escolares) ?
5. As dinâmicas sociais, profissionais e organizacionais do Agrupamento no geral melhoraram o desempenho docente? Porquê ou em que sentido? (empenho pessoal e profissional).
6. Tendo em atenção a diversidade, considera que as condições existentes na monitorização do projecto são adequadas e suficientes?
7. Quais as medidas tomadas pelo Agrupamento de maior relevo, no combate ao abandono escolar, absentismo, insucesso e desmotivação? Exemplifique.
8. No geral quais as actividades em curso mais apreciadas pelos discentes?
9. Acha que o projecto é valorizado pela comunidade, nomeadamente alunos, pais e outra entidades da sociedade?
10. Qual a origem das problemáticas (ao nível de classificação do tipo de alunos) mais acentuadas neste contexto? Ex. Familiar, aspecto económico...
11. Sente-se apoiado nesta função e nesta tarefa de participante activo de inclusão escolar? Existem parcerias? Quais as mais relevantes?
12. Face a toda a especificidade do contexto da escola, qual é a prioridade de acção?
13. -Em todo o processo quem tem tido o papel mais importante na monitorização de todo

Guião da Entrevista

o projecto?

14-Na sua opinião, quais os aspectos a desenvolver ou a melhorar, neste projecto? (Aspectos **negativos** e aspectos **positivos**)

15-Nota mais empenho, mais envolvimento e mais participação nas actividades escolares dos alunos, por parte dos pais e encarregados de Educação? Cite alguns exemplos.

16. Qual a sua opinião geral sobre os TEIP? Justifique a escolha

17. Qual a frase que escolheria para descrever o projecto TEIP:

VALE A PENA VALORIZAR A DIFERENÇA

SER PROFESSOR É SER ARTISTA TODOS OS DIAS

MELHORAR PARA INTEGRAR E MOTIVAR PARA APRENDER

SER DIFERENTE É SER ESPECIAL.

A DIVERSIDADE ENRIQUECE O CONTEXTO ESCOLAR.

Outra sugestão...Justifique a escolha.

ANEXO V

PSICÓLOGO” A” ENTREVISTA

PSICOLOGA DA ESCOLA D. MANUEL FARIA DE SOUSA- FELGUEIRAS

1- Eu estou na escola por ser uma escola ser teip. A minha integração na escola vem exactamente, ao abrigo de uma das medidas ao abrigo dos teip. Houve a possibilidade de colocar uma psicóloga por ser uma escola teip e por ter um *conjunto de necessidades que justificam integração de uma técnica especializada.*

2- *Há um esforço para focar as crianças e jovens que tenham necessidades acrescidas sejam elas familiares, económicas, sociais, de aprendizagens ou comportamentais. Sendo positiva, mas sendo discriminação não estamos ao nível da igualdade. Estamos ao nível do incremento do reforço da atenção a um grupo que é considerado muitas vezes discriminado e que de certo modo necessita de maior atenção e intervenção. Agora em termos de igualdade o objectivo é que essas crianças consigam atingir performances equivalentes à restante comunidade escolar e aí é uma busca constante, um caminho a percorrer.*

3- *Sim eu vejo que existe um envolvimento muito grande dos professores e a participação muito acentuada dos alunos visados, portanto eu acho que há mais respostas na escola que permitem realmente atingir os objectivos de qualquer escola, desde o TEIP em especial. Portanto em termos de mediação de conflitos há resolução de problemas de várias índoles, como já abordei, acho que é possível e que tem sido com todas as medidas implementadas, desde as tutorias, o gabinete de apoio ao aluno e famílias, as assessorias e a todo o tipo de intervenção que a escola tem desenvolvido, têm de facto surtido efeito. Há um envolvimento gradual por parte dos pais e Encarregados de Educação.*

4- *Eu sinto que também são as medidas nas quais eu estou mais directamente envolvida que têm mais um impacto directo nos resultados escolares e na inclusão. Ao nível da colmatação de dificuldades como o absentismo escolar e aqueles*

problemas que surgem mais numa Escola Básica 2 º e 3º ciclo, a sede do Agrupamento têm proporcionado as Tutorias e o Gabinete do Apoio ao Aluno e à Família. A Tutoria porque desenvolve um contacto mais próximo com o aluno e com as suas famílias. A pessoa do tutor estabelece uma relação privilegiada com o aluno ou com os alunos que podem ser no máximo três tutorandos e consegue ter uma grande sensibilidade, uma proximidade á problemática daqueles alunos e faz um trabalho de interacção com eles e com as famílias, aproveitando com mais pertinência os recursos que cada família ainda dispõe, e, cada aluno dispõe. Por outro lado o NAF, que é o Núcleo de Apoio à Família, que é também um intermediário na resolução e mediação de conflitos que surge entre os alunos, a escola e a família. Neste triângulo destes elementos base, sinto que, existem resultados muito positivos, tendo em conta a existência de uma assistente social que, também já estava cá desde o ano anterior. Sinto um resultado muito positivo para os professores. Há um enorme apoio nesse âmbito não é? Têm algumas dificuldades no campo de intervenção, que o apoio por parte da assistente social vem colmatar e com a psicóloga em termos de trabalho há uma grande procura, pois os professores sentem-se apoiados, sentem que têm alguém que os pode ajudar portanto... Em suma, ou porque ajudamos os alunos, ou porque ajudamos os professores, ou porque ajudamos a família directa ou indirectamente num destes três elementos, a intervenção tem um efeito muito grande. Eu acho que isto aumenta muito os resultados escolares e vai ao encontro do sucesso escolar e da intervenção que pretendemos.

5- *Sim eu acho que sim, porque os professores são chamados a intervir directamente, através de outras medidas, ou seja, já não se solicita apenas uma intervenção voluntarista, digamos assim, que tem mais a ver com o brio profissional e não é só brio também uma questão de sensibilidade, até do próprio conhecimento das problemáticas e de uma vontade de ajudar. Muitos professores, ficam para além do seu horário e trabalham além das suas horas. Agora pelo facto da escola ser TEIP, há medidas que têm uma hora e um momento e estão incluídas no seu horário. São no fundo aí colocadas estrategicamente como uma função do professor, e, logo aí, muitos na maioria agarram o Projecto como algo inovador e estou a falar, essencialmente, das tutorias, em que o professor é chamado a desenvolver um trabalho com estratégias diferenciadas, com objectivos diferenciados e aí noto que há um grande empenho e há*

uma melhoria por parte dos professores com os próprios resultados, empenho pessoal e profissional pelo facto da escola ser TEIP e de exigir certas medidas.

6- *Não serei a melhor pessoa para avaliar isso, visto a minha intervenção ser no âmbito de intervenção do Apoio ao Aluno e Família. No entanto acho que é uma realidade, que houve uma melhoria nas condições, houve um conjunto de mais-valias introduzidas pelo facto da escola ser TEIP, por exemplo, pavilhões climatizados, alguma melhoria das infra-estruturas, embora a meu ver insuficientes, são remedeios, digamos assim, não há inovação ou crescimento. Há uma rentabilização do que já existe e uma tentativa de criar condições... Bom, são adequadas, mas não suficientes.*

7- *Eu acho que nós temos várias medidas. Por um lado, o facto de existir o projecto de Tutorias e o Núcleo de Apoio ao Aluno e Família que são os grandes motores de combate a estas problemáticas. Aqui, nesta escola, faz parte da questão educativa, de um modo geral...mas eu também acho que, havendo a equipa de Integração, que é um conjunto de elementos da comunidade educativa composto por professores, técnicos especializados e por funcionários que são um núcleo que alargam a sua actividade e que promovem um conjunto de tarefas junto de todos os outros elementos no sentido de dar seguimento e dar respostas no âmbito de problemas disciplinares a esse nível e no que toca à violência entre os pares, a desmotivação também vem daí. O abandono na escola, o insucesso e o absentismo, tem muito a ver com a relação muito próxima com o núcleo de apoio, a comum aproximação que nós procuramos ter com os “elementos chave” da comunidade, Comissão da Protecção de Crianças e Jovens, o Rendimento Social de Inserção e o Centro de Saúde é, portanto, um conjunto de elementos comunitários, que têm uma intervenção directa nas famílias, que muitas vezes já estão sinalizadas ou podem ter uma acção extra escola, mas que vêm ao encontro da escola. Esta proximidade que nós temos, pelo telefone ou reunião, torna-se muito assídua. Podemos contar com esta parceria e em conjunto levamos a cabo estratégias que delineamos. É um trabalho articulado, de equipa com outros elementos da comunidade.*

8- *Aquilo que eles mais gostam (apesar de não lhe chamarem a especificidade, ou a ramificação), é a presença da Equipa do Apoio da Psicólogo ou da Assistente Social, com quem noto que existe uma relação muito próxima (relação de*

corredor). É muito capilar, a nossa relação... até mesmo os professores vêm ter connosco e falam abertamente, falam da ansiedade e angústias. Os alunos gostam de ter pessoas para além dos professores com quem podem contar sem o factor avaliação. Pessoas em quem confiam, com quem se identificam e têm essas pessoas sempre disponíveis. Por outro lado na tutoria contam com isso. Eu noto que os alunos e nós monitorizando a tutoria mensalmente será um sucesso... Sentem que aquilo é uma relação especial, têm tido uma resposta muito positiva à tutoria. Sentem que a tutoria é uma relação especial. Estão ali professores... Os alunos (e é um dos nossos objectivos) vão descobrir a pessoa que está para além do professor.

9- Não sei exactamente até que ponto é que os Encarregados de Educação têm a percepção do que se passa na escola. No entanto, eu acho que eles gostam de saber que existem actividades que os alunos gostam... Mas duvido do seu conhecimento geral do projecto. Acredito que a comunidade educativa em geral sente que a resposta é positiva, porque há um fácil acesso a todos os elementos dentro da escola e a possibilidade de articular. Mas, no geral, somos nós que procuramos mais os encarregados de educação e no geral os aqueles que deviam aparecer mais, não aparecem! Ou seja, aqueles que mais precisam da ajuda da escola...

10- Eu acho que a problemática mais acentuada neste contexto tem a ver com o aspecto familiar, nomeadamente, no que se relaciona com a estimulação dos pais, na estimulação precoce do envolvimento dos pais nas competências cognitivas. Elas chegam à escola sem terem ainda desenvolvido ao longo da sua infância mais precoce, um conjunto de alicerces e vem com algumas dificuldades, por exemplo, há casos de crianças que nunca leram um livro, não há muita cultura, não há o hábito de conversar às refeições, de ver um telejornal e ainda existem as carências económicas, na dificuldade de saber gerir as condições que têm, por exemplo, há miúdos que não tomam banho, mas tem aparelhos caros e estão a pagar prestações mensais. Existem práticas parentais desajustadas.

11- Sinto-me apoiado mais internamente, ao nível de agrupamento, apoio total e incondicional de todos os elementos da Direcção, por exemplo, logo na articulação inicial que se fez... Aí há total apoio e até a gratidão... Sinto apoio da comissão da protecção de menores e penso que existem outros apoios por parte da Direcção, nomeadamente, Camarário, pois nunca nos foi negada qualquer intervenção e nunca senti falta de nada...

12- *Eu acho que a hierarquia montada, de certo modo, tem uma implicação generalizada por todos os elementos envolvidos, nomeadamente pela Direcção, pelo Coordenador do Projecto TEIP, pelas pessoas responsáveis pelo apoio ao aluno e à família, entre eles, o director de turma e por cada Coordenador da cada medida pertencente ao projecto não é?... No fundo uma espécie de pirâmide e depois em última instância, a responsabilidade do sucesso está ao nível mais capilar, que são os alunos e a receptividades com que têm vivido o projecto, as respostas que damos a tudo e sinto que logicamente a partir do momento da escola ter aderido ao projecto todos nós temos uma função importante, no fundo não sei classificar que é mais ou menos importante, no entanto acho que o papel de liderar o controlo de tudo isto é importante. Colocava uma pirâmide com todos os elementos.*

13- *Negativos o espaço, temos necessidade de mudar muitas vezes de sala, somos um pouco nómadas Há adequação de recursos mas não suficientes. Positivos são muitos, por exemplo, o trabalho de equipa, a informalidade utilizada no trabalho, o empenho das pessoas intervenientes, o intercâmbio é muito positivo. Apesar de não estarmos no melhor momento ao nível de políticas, muitas vezes temos que apelar ao espírito de missão.*

14- *Sim, porque, por exemplo, um pai é chamado à escola sendo do campo de acção do Director de Turma e se não resultar, nós vamos a casa do aluno. Aí são usadas outras vias, a utilização das Parcerias, o Apoio da Comissão do Rendimento Social, a Protecção de Menores... e assim conseguimos uma maior participação.~*

15- *A prioridade de acção é o envolvimento de todos na escola. Fazer com que a comunidade participe e melhore a sua actuação na sociedade. Fazer com que a escola seja uma aliada da família e sociedade.*

16- *Eu acho que o projecto TEIP é muito positivo. De um modo geral, nós temos incentivos, soluções, financiamentos e estratégias, que por um lado são um incentivo à avaliação do estado da escola. O facto de existirem estas estratégias incentivam a escola a avaliar com mais atenção a situação que representam em termos nacionais, além das notas do Ranking das progressões. Além disso, debruçarmo-nos sobre outras problemáticas nomeadamente: sociais, aprendizagem mais profunda dos familiares, e o projecto vem enriquecer a escola com recursos e estratégias, que eu acredito que possam ser sustentáveis, ou seja, terminando o projecto se, houver em termos governamentais, continuidade e a existir esse benefício, este ao ser atingido*

possa ser utilizado e continuado, por exemplo, a tutoria pode ser um projecto sustentável...

17- Gosto de duas:

Melhor para Integrar e motivar para Aprender.

A Diversidade enriquece...

(...) Porque nós como TEIP, temos um conjunto de alunos que são o nosso substrato de trabalho, e dentro desses alunos temos a comunidade cigana. Acabamos por fazer uma distinção, porque é um grupo muito semelhante e o desafio é grande, mas claro o TEIP não é especificamente para a comunidade cigana! O TEIP é para a valorização da diferença, os problemas em questão são os mesmos, o absentismo, o insucesso, o abandono, a desmotivação, o desafio às regras... mas Melhorar para Integrar e Motivar para Aprender, descreve melhor o nosso projecto. Nós temos o lema de trabalhar com todos e que os alunos estejam motivados em estar na escola, vejam a aprendizagem como que algo bom, para as nossas decisões e para crescermos como seres humanos e todos aprendemos.

ANEXO VI

COORDENADOR “A”

ENTREVISTA AO COORDENADOR DO PROJECTO TEIP DA D. MANUEL DE FARIA E SOUSA, FELGUEIRAS

1- Não, eu estive no 1º ciclo e tinha assento no Conselho Geral e estive sempre próximo da coordenação de escolas de 1º ciclo. Era subcoordenador numa escola com 450 alunos. Acima de tudo a vantagem é que eu sou de cá, conheço bem as escolas. Para além de professor do 1º ciclo, titular de turma, trabalhei em Educação Especial, apoio escolar e como estava ligado ao Conselho Geral e à anterior Assembleia de Escola, conhecia bem o Agrupamento. Assim, foi mais fácil aceitar este convite para Coordenar a Equipa TEIP. Ainda frequentei a acção de formação promovida pela DREN – Direcção Regional de Educação do Norte.

2-Sim, sempre houve a preocupação da equidade, aquando da formação para os “Teip”. Havia a preocupação de colocar tudo no mesmo patamar. Também sempre defendemos esse equilíbrio pelo respeito ao aluno, temos de ter sempre isso em consideração.

3. Acima de tudo pretendíamos trabalhar a qualidade do sucesso. Nós, acima de tudo, pretendemos a qualidade de sucesso, de trabalhos em prevenção, do abandono, da discriminação social. Temos cerca de mil famílias de rendimento de inserção social. Esta é a nossa preocupação. Nós tentamos trabalhar, tendo em atenção esse contexto e arranjar resposta para as problemáticas inerentes. Sim, até este momento achamos que estamos a alcançar o nosso objectivo, acima de tudo, pretendíamos trabalhar a qualidade do sucesso, do abandono, da discriminação social. Não podíamos afirmar que não existia esse sucesso, havia sucesso, mas o que era importante era elevar a qualidade do ensino. Havia a preocupação de estarmos num contexto industrial, com uma crise próxima. Existiu a necessidade de apostar nessa qualidade e de seduzir mais o aluno pela escola; dar um apoio mais directo e mais personalizado. Por isso é que a

grande aposta do nosso projecto são as Assessorias Pedagógicas e na altura tivemos a colocação de sete professores três ao nível do 1º ciclo três no 2º e 3º ciclos.

3- São as Assessorias, pela necessidade que existia. Tínhamos problemas em termos de percentagens às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos passaram a ser mais apoiados nessas duas áreas. Por outro lado e paralelamente, as tutorias, que nos permitiram dar apoio a cerca de sessenta e seis alunos. No princípio, era um trabalho de Integração Social. Depois, foi também alargada ao nível de métodos de estudo, portanto a junção integração social e criação de métodos de estudo também foram uma mais-valia em todo o projecto.

4-Sim. Acima de tudo foram criadas condições, com as Assessorias e as Tutorias. Foram criadas as Equipas Multidisciplinares, que estão interligadas ao Gabinete de Apoio ao Aluno, ao qual chamamos Núcleo. Temos uma psicóloga (que entrou no segundo ano do Projecto) e uma assistente social. Estão também envolvidos todos os directores de turma, todos os professores titulares (neste caso, do 1º ciclo) e abrimos para todos pais. Esta equipa é coordenada por uma professora do 1º ciclo, pois esta tem uma noção mais capaz e alargada, na nossa perspectiva, devido ao elevado número de alunos de 1º ciclo. De uma forma antecipada, é capaz de prever com antecipação situações complexas. Vamos junto dos miúdos do pré e aí a pertinência da tal professora que acompanha os três ciclos. Temos todos os níveis envolvidos e esse acompanhamento dado aos professores e daí a vantagem deles terem um outro apoio diário dado aos alunos.

5-As medidas tomada..., Bem nós em termos de abandono, temos pouco. Nós acima de tudo pretendemos a qualidade de sucesso, trabalho em prevenção, temos cerca de mil famílias de rendimento de inserção social. Essa é a nossa preocupação. Nós tentamos trabalhar em atenção a esse contexto e arranjar resposta para as problemáticas inerentes...

6- São as actividades ligadas aos clubes, clube de ambiente, de experiências, das artes e todas as actividades de articulação de ciclos. Nós efectuamos actividades que envolvem todos, por exemplo, “Dia da Alimentação”, “Dia do Ambiente”, “Dia Mundial da Criança”, ou no final de cada período, há uma participação geral. Este

projecto possibilitou recriar a comemoração de dias especiais em articulação com todas as escolas do Concelho.

7-O projecto é valorizado, foi dado a conhecer através das reuniões de início de ano na página do agrupamento. Ainda há a possibilidade de mais apoio e os pais ainda procuram mais possibilidades de apoio por exemplo a inglês...

8- Bom, nós temos os alunos sinalizados pois temos muitas famílias carenciadas. Temos cerca de mil famílias com rendimento mínimo (subsídios). Ao nível de indisciplina, temos alguns casos, pois, temos outras etnias. Temos cerca de 40 alunos de etnia cigana o que faz com que a intervenção da equipa multidisciplinar e a do próprio núcleo de apoio ao aluno e família e as próprias equipas de assessoria tenha resolvido. Mas existem idades mais avançadas e torna-se mais complicado...Estes são procurados, vamos a casa, trazemo-los de volta mas existe a diferença de culturas, pois as meninas com mais idade já vão casar e existe um choque de culturas...tentamos mas é difícil.

9- A prioridade no fundo passa, acima de tudo, por colocar o aluno com toda a articulação com todas as actividades sejam de origem prática ou teórica. A equipa multidisciplinar “impõe” uma pedagogia que permita uma pedagogia de carácter prático e teórico, o que não é fácil, pois os bons concordam mas os maus só querem a parte prática.

10 – Sim, sentimo-nos apoiados, pois, não foi fácil mas, o trabalhar como agrupamento tem condicionantes, ainda temos as diferenças geográficas, há escolas mais longe que mostravam resistência em se deslocar ao centro mas, temos agora outra consciência das necessidades e ainda temos as parcerias a nível camarário.

11- Pela força do cargo sou eu e, claro, o Director, que estamos sempre á retaguarda, pois temos a articulação em mãos, o que não existia. Foi preciso motivar professores realizar e actividades extra sala de aula, isso, exige um esforço e trabalho da nossa parte. Tentamos fazer uma união de esforços.

12- A prioridade de acção é essencialmente melhorar o sucesso que temos atingido, melhorar a integração, a coperação, o convívio...

13- Embora já tenhamos melhorado muita a nível de parceria de professores, mas ainda tem que melhorar mais. Temos que evoluir mais... o aspecto positivo tem a ver com as actividades levadas cabo é à motivação em massa de todos em especial alunos. Em exemplo, as actividades de Natal envolvem todos, e, nota-se trabalho, também a nível de trabalhos de área de projecto há muito envolvimento.

14- Sim existe mais empenho geral e os pais já vêm mais á escola.

15- Sim tenho o apoio sempre que preciso e de vária ordem, tanto por parte da direcção como de outras parcerias, Câmara Municipal, Juntas, Associação de Pais, Assistência Social, etc.

16- Os Projectos TEIP, ensinam a trabalhar em parceria e articuladamente.

17- Intervir na escola para intervir na sociedade diz tudo, é preciso melhor para integrar e motivar para aprender pois nós escola temos que seduzir, para intervir e a motivação nunca pode ser descurada pois só assim se consegue chegar aos alunos.

ANEXO VII

DIRECTOR “A” ENTREVISTA APLICADA AO DIRECTOR DA ESCOLA MANUEL FARIA DE SOUSA- FELGUEIRAS

1- *Se exercia a função do director?...não! Antes era vice presidente da comissão administrativa provisória. Já na fase final do mandato de vice presidente da comissão administrativa provisória, é que houve a candidatura ao projecto Teip. A candidatura ao projecto TEIP foi concluída, já era director. Ela foi concluída e aprovada dia 14 de Dezembro e assinada dia 16 de Dezembro de 2009, salvo erro. O projecto está totalmente fundamentado no meu projecto de candidatura a director. Quando fomos convidados pela DGRHE (Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação e pela Direcção Regional do Norte, a fazer a formação para a elaboração dos projectos, numa das secções de formação, eu falava constantemente de algumas actividades, que tinha no meu projecto, ao ponto da formadora me perguntar, de onde surgiram essas ideias e eu expliquei que faziam parte do meu projecto. Nessa altura tomei posse, aliás, tomei posse mesmo no fim da formação. A formadora pediu-me emprestado o meu projecto de candidatura Nesse projecto, achou interessante as ideias expressas no projecto de candidatura a director. O núcleo do projecto Teip está nesse projecto de candidatura: criação da assembleia de alunos, tutorias, assessorias, criação da assembleia de Encarregados de Educação, diversas actividades, entre outras, que lá estão, nomeadamente viradas para a comunidade, portanto, se hoje tivesse de fazer um relatório sobre o desenvolvimento e o atingir da minha candidatura, no fundo teriam tudo a ver com o relatório final do projecto que mostra um conhecimento profundo da escola. Tive sempre dificuldade em expressar ideias, tenho mais facilidade, sou melhor a escrever, então primeiro fiz um esboço do projecto Educat e Projecto Curricular do Agrupamento e depois foi discutido e aprovado na 1ª Assembleia constituinte do Agrupamento. Desde que aqui estou, tenho trabalhado muito no âmbito de projecto educativo, regulamento interno, portanto tenho um conhecimento profundo, conheci os problemas base do Agrupamento e não foi difícil elaborar um projecto para ajudar de uma forma diferente para assim suprir e resolver alguns problemas.*

2- *No caso do nosso projecto atinge a equidade, até porque o tema do nosso projecto, que é também o meu projecto de candidatura, “Intervir na escola para intervir na sociedade é nome abrange tudo e todos.*

3- *Bastante, basta ver os resultados dos alunos de então para cá, nas provas de aferição e exames nacionais, têm existido bons resultados. As medidas que têm contribuído para este sucesso têm sido, sem dúvida as tutorias e as assessorias técnico pedagógicas. Fomos contemplados com algumas, digamos, alguns benefícios de créditos apesar desses não chegarem. Nós temos cento e poucas horas de redução o que quer dizer que já é um corpo docente um pouco gasto. O que tem surpreendido, pois, temos tido muita participação e empenho por parte desses docentes que ao longo do tempo deixaram de lado os preconceitos e aperceberam-se que nós pretendíamos dar qualidade ao sucesso que tínhamos, começaram a aderir, quando os mais velhos foram envolvidos nas coordenações, e ainda há avaliação externa que também ajudou, e, cada vez existiu mais empenho e hoje está a correr muito bem.*

4- *Há uma aderência muito grande a este projecto, até por parte dos encarregados de educação. No primeiro momento, tive o cuidado de o ano reunir com todos os representantes das turmas. Numa primeira fase reuni por ciclos e não surtiu efeito porque, era muita gente e depois por anos, onde o diálogo era mais orientado, mais organizado e tanto os alunos como encarregados de educação percebiam-nos melhor e daí a participação activa mais acentuada.*

5- *Os recursos humanos são suficientes apesar de gostarmos de ter mais. A nossa grande dificuldade, os recursos físicos. Temos quatro contentores e não temos mais por falta de espaço.*

6- *A diferença das comunidades, alunos, encarregados de educação, funcionários, professores... está a ser recuperada o próprio espaço. Aquilo que os nossos olhos vêem, também motiva as actividades pedagógicas, pois considero que ninguém está numa escola velha de espaços.*

7- *Temos aí! Criado, e que também estava na minha candidatura, um gabinete multidisciplinar para apoiar alunos e famílias e, ainda a formação de pais, que ainda não está a ser aplicada nos moldes que eu tinha em mente, mas está a seguir o seu curso. Não há propriamente acções de formação mas temos um acompanhamento com os alunos com as famílias.*

8- *Olhe...já ano passado começamos a criar uma associação de estudantes e eu prometi aos alunos a criação da associação. Iniciamos com a criação de assembleias de alunos o que levou a uma grande aderência. Este facto já vem desde o tempo em que era professor de educação moral e religiosa católica. Hoje temos a assembleia de alunos criada, temos o entusiasmo de todos. O que se verifica com a mudança ao nível de estética da escola. E, como eu acho que a escola deve ser um espaço aberto, procedeu-se a uma nova apresentação da escola. Hoje, a escola é vista pelo meio, acabamos com a vedação ao redor da escola, o que não deixava ter uma visão da escola e assim, esta teve outra visibilidade. Os próprios alunos propunham sugestões, foram articuladas actividades exteriores, os projectos curriculares de turma ao nível pedagógico e extra curricular. E, não é por acaso que, alguns Encarregados e colegas directores nos deram os parabéns porque conseguem ver a escola. Os alunos conseguem ver a escola e nós conseguimos visualizar o exterior. Os alunos viram trabalho e participaram e sabem respeitar...essas alterações*

9- *Sim, muito. Os pais e encarregados de Educação já se interessam mais por tudo que se passa na escola.*

10- *Não podemos separar todos esses problemas como se estivessem isolados uns dos outros...pela experiência que tenho há um baixo nível de grau de escolaridade de educação. Essa existência também vai influenciar uma cultura escolar baixa, a organização familiar também é baixa, isto é, não há uma cultura para educar para a organização, em todos os sentidos, a preparação de aulas, dos respectivos Livros, isto é um problema! Existe pouca cultura e, claro, isso influencia toda a educação. Daí, que nos temos que dar mais qualidade a esses alunos. Todos os problemas familiares, económicos não estão separados uns dos outros em relação ao comum, levam a que uma desintegração se acentue, temos que intervir na escola temos que fazer com que eles se integrem na sociedade de conhecimento.*

11- *Bastante, bastante. Eu costumo dizer que para além de director sou coordenador. Temos uma parceria com a câmara, com os bombeiros e com o ISCE. Por exemplo, com os bombeiros e centro de saúde, para levar os alunos a perceberem que quando cometem um erro não é com eles somente mas também com a sociedade... levar ao entendimento do civismo.*

12- *Sem dúvida, a personagem principal é o “motor” principal de todo o projecto TEIP é o Coordenador do nosso projecto. Nós temos o professor Rolando que*

é o braço direito da equipa, que dirige a escola no caminho traçado para este projecto, articula, exige, interliga acções. O Coordenador do nosso projecto teip, tem sido tridividido neste projecto. Todos os coordenadores e directores de turma, têm um enorme empenho.

13- A nossa grande prioridade a trabalhar, junto dos alunos para eles perceberem que não estão sozinhos na sociedade. Trabalhar e intervir junto deles para os integrar e fazer deles cidadãos

14- Pontos negativos...Pois, gostava de ter mais verbas, claro. Agora, pontos positivos...Tudo o que se tem feito, desde as actividades com os alunos, com Encarregados de Educação que aderiu em massa. Positivo foi a aderência, a grande adesão dos pais dos professores e alunos a um projecto no qual, no início se sentiu muito medo... Hoje, não é medo, é uma adesão a um projecto nosso e deles...! E, ainda, ter uma autonomia total, pois ainda temos de responder ao currículo nacional, temos um trabalho duplo, respondemos ao projecto e também respondemos à escola do Ministério da Educação, ao currículo nacional...

15- Bem, às vezes até somos acusados que eles intervêm demais. Eu acho que nunca é demais, pois intervêm o necessário, mas sobretudo na parte da reflexão das actividades, têm mostrado interesse e muito activos.

16- A minha opinião já a dei à equipa da avaliação externa e, hoje ainda a mantenho...as escolas que não eram TEIP e hoje tem projectos TEIP, estão-se a preparar para ser autónomas. Para mim as escolas TEIP estão a preparar as escolas para celebrarem contrato de autonomia, serem autónomos nos seus contratos e, assim, poderem sobreviver sem a tutela do poder central, sobretudo na parte pedagógica. Foi sempre a percepção que tive durante a formação quando eu digo: não está em causa somente o financiamento, mas a sua preparação para a autonomia e serem financiadas sem problemas.

17- A frase intervir na escola está muito interessante, mas aprecio a última, porque cada pessoa é única e como tal também, cada território também é único, cada um é único e cada escola é única é na diversidade de pessoas nesta diversidade de escolas que enriqueamos e aprendemos.

ANEXO VIII

PSICÓLOGA “B”

ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S.TORCATO, GUIMARÃES

ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S.TORCATO, GUIMARÃES

1- Não. Mas consigo já ver alterações de um ano para o outro. Desde que foi implementado o gabinete Gaaf, houve grandes alterações quer a nível de adesão de participação de alunos e dos próprios professores, pois no 1º ano foi baseada na divulgação dos objectivos que pretendíamos e éramos nós atrás dos professores para que situações fossem referenciadas e dar conhecimento deste tipo de actividades e, actualmente são os professores nós procuram-nos.

2- Caminha-se para a equidade. Para já é parcial e procuramos atender a todos, e, em especial situações especiais. E, com este tipo de projectos o nosso objectivo é proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os alunos, e, a nossa função é mesmo, minimizar esse tipo de situações e tentar a integração e inclusão na escola.

3- Esses projectos bastante porque, não só este gabinete estabelece estando em articulação com todos os serviços da escola inclusive serviços de acção social, clubes que estão a ser dinamizados com os animadores socioculturais e, nos quais os alunos participam desenvolvendo imensas competências essenciais, coisa que até agora a escola não tinha.

4-Todas, pois depende cada um em sua área. Todas são importantes e, é um trabalho multidisciplinar e isso é uma mais-valia.

5- Há um maior envolvimento por parte dos docentes. No nosso dia-a-dia há uma aderência gradual por parte dos docentes e isso é notório nas nossas reuniões formais e informais.

6- Ao nível de recursos físicos suficientes nunca são, pois para este tipo de situações era preciso sempre mais. A nível de recursos humanos penso que são suficientes.

7-Foi mesmo a criação do Gaaf, pois as actividades que propõem, que pretendem acima de tudo um maior envolvimento por parte dos pais. Até aqui, os pais não participavam, os pais não vinham à escola a não ser por motivos aprendizagem ou comportamento, mas vêm por questão pessoal e por opção própria, o que promove o sucesso escolar.

8-Penso que são os clubes, desporto, artes, e, agora também o clube de pais para trabalhar ao nível de educação parental, tendo em conta os factores que também foram identificados, baixa qualificação baixo rendimento desvalorização da escola.

9-Acho que é. De uma forma geral em toda a articulação é vista como uma mais-valia. Por exemplo, existiu uma secção de esclarecimento com os pais e foi muito positiva a avaliação de tudo, pois sabem valorizar este trabalho de todos, de todo o envolvimento e toda a cooperação que existe.

10- As situações problemáticas são essencialmente violência doméstica, alcoolismo. Situações de precariedade económica.

11-Sim, porque o trabalho inicial passou por essa fase, criar protocolos, parcerias, promover a abertura ao meio nomeadamente da segurança social o que se conseguiu e temos tido resposta positiva a todas os pedidos, por parte da segurança Social, da Câmara Municipal, Junta de Freguesia, entre outras instituições do Concelho.

12-Trabalhar com aos alunos mais desfavorecidos e criar condições de igualdade.

13-A equipa toda, pois temos uma articulação comum e positiva. Esta articulação tem sido uma mais-valia. A melhorar há sempre.

14- Se calhar a que mencionava como positiva, cito a adesão e participação dos docentes. Apesar de estar gradualmente a melhorar. Aspectos negativos o desconhecimento inicial e isto é um caminho que se vai construindo

15-Sim, este ano há mais participação por parte dos pais e Encarregados de Educação, até em actividades extra escolares e nota-se que gostam.

16-A minha opinião pessoal e uma vez que já trabalhei noutros projectos é de louvar este tipo de iniciativas e um projecto que está a produzir efeitos positivos, é uma mais-valia.

17-Escolhia a “diversidade enriquece o contexto escolar”, porque é na diversidade e na diferença que nós conseguimos trabalhar múltiplas questões e dá

sentido ao slogan “ todos diferentes e todos iguais” e temos de trabalhar os alunos para saberem respeitar e valorizar essas diferenças, é um trabalho que começa na família e deve ser seguida na escola.

ANEXO IX

COORDENADORA DO PROJECTO TEIP “B” ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S. TORCATO- GUIMARÃES

1-As mudanças notórias foram mais no segundo ano, em termos de escola TEIP. Depois de muitas reuniões com a Direcção Regional de Educação do Norte, (DREN), universidade do Minho, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (DIGIT), elaboramos o Projecto Curricular Integrado, (P.C.I), organizando assim como na escola iríamos intervir nos eixos prioritários que consideramos mais deficitários. Foram feitas várias reuniões, foram organizadas as actividades, foram integradas num tema aglutinador e todas as turmas estão a trabalhar em torno desse tema, com actividades aglutinadoras, portanto um tema aglutinador, o que é mais notório em termos de mudança nas práticas. Mas há mais mudanças, existem animadores, oficinas atelier, intervenção na cantina (cantina contínua), saber a importância dos alimentos, há uma enormidade de situações que não existiam na escola, avaliação de tudo que é feito (que é uma novidade), avaliar os projectos, as actividades, portanto a monitorização, há mais documentos a preencher relacionados com as tutorias, as assessorias pedagógicas, entre outros. Acompanhamento dos alunos na cantina, ensiná-los a saber. Ah! Também existiu a reorganização ao nível de horário e todos os alunos estão livres às cinco menos dez e os professores podem fazer reuniões, ou preparar aulas. Outro, é a reorganização do espaço que foi o aluguer de três contentores climatizados para funcionar como salas de apoio aos alunos com maior dificuldade, um dos recursos que são uma mais-valia para todo o funcionamento.

2- Tenta-se, o máximo possível com que a equidade seja a nossa realidade, apesar de saber que às vezes não é possível.

3-A minha opinião sincera é como coordenadora e conhecedora dessas actividades: eu acho que como pessoa que conhece a realidade tem sido muito positiva

a sala de apoio do aluno e família que tem sido muito requisitada por parte dos directores de turma para gestão de conflitos situações de abandono dificuldades. Têm-se verificado resultados muito positivos em termos de aprendizagem, há uma ligação já muito forte. São projectos que não existiam e que apesar de não serem resultados imediatos, notamos que há mudança, os pais vêm à escola. Em termos de clubes, há uma adesão enorme por parte dos alunos; artes decorativas, espaços com jogos didácticos á disposição, clube de artes, que são muito solicitados pelos alunos. Estes clubes funcionam por temas (natal, carnaval...) e os alunos inscrevem-se voluntariamente. Outro espaço é a cantina contínua. Verifica-se uma grande mudança com a vinda dos animadores, até em termos de saber estar, comportamentais...

4-Por exemplo, as tutorias propostos pelos directores de turma, que são para a prevenção de abandono escolar, de insucesso, de dificuldades de aprendizagem, as assessorias que também estão a surtir efeito. É lógico que quando medimos o sucesso não podemos medir de forma imediata, mas gradualmente, a falta de pré requisitos não se colmata imediatamente. Temos dois tipos de assessorias, temos as assessorias pedagógicas ao nível do 1º ciclo, em que os professores trabalham em parceria; as assessorias ao nível do 2º e 3º ciclos, temos apoios específicos nas áreas onde se detecta maior insucesso, nomeadamente a Língua Portuguesa e Inglês, já que a Matemática está a ser trabalhada na Área de Estudo Acompanhado, pois há horas disponibilizadas para isso nestas áreas, e nota-se uma melhoria dos alunos.

5-Sim, mas isto é como tudo há profissionais empenhados e outros menos empenhados. Mas quem sempre se dedicou à escola continuou a ter o mesmo empenho, pois sempre existiu o bom, o mediano e o menos bom. Existiu muita mudança o que provocou um pouco de resistência, este foi um projecto imposto e por isso existiu um pouco de resistência. Agora seria diferente se ele crescesse no seio da escola. Agora tudo é cumprido, as pessoas desempenham bem as suas tarefas.

6-Não tínhamos condições nenhuma, para a monitorização, e este projecto obrigou-nos a ter uma equipa específica para avaliar tudo que é feito. Ao nível de recursos humanos conseguimos bons recursos humanos, conseguimos assistente social, mediadora, animadores sócio culturais. Conseguimos um licenciado em Ciências da Educação, Técnicos de informática, mais um psicólogo e todos a trabalhar,

conseguimos recursos que não tínhamos, e, todos a trabalhar foram uma mais-valia e, segundo a Direcção Regional de Educação do Norte, (DREN), este foi o agrupamento com mais recursos humanos cedidos. Ao nível de recursos físicos são só adequados...

7-As tutorias, os programas tutoriais são actividades que vão de encontro, ou seja, vão combater casos de abandono ou insucesso, absentismo, desinteresse pelas actividades escolares, portanto os alunos são detectados em geral já com um ano repetido ou que já estão retidos naquele ano, e juntamente com o director, um grupo de quatro/ cinco alunos uma vez por semana (45 m ou 90 minutos) são acompanhados e orientados pelo director de turma. Depois temos o GAAF (gabinete de apoio ao aluno e família) que está ligado ao PES (projecto de educação e saúde).

8-São os clubes e os ateliês. Verificando-se uma motivação muito grande para trazer os alunos à escola, nomeadamente, durante as férias. E, essa era uma dificuldade detectada, os alunos não se identificavam com a escola como espaço seu e isso mudou.

9-Ora bem talvez o envolvimento total dos docentes. Essa é uma grande dificuldade. Embora tenham sido feitas todas as divulgações, ainda por parte dos docentes se verifica alguma resistência, mas tem mudado e, em relação aos resultados. Todas as mudanças neste momento de crise são difíceis, pois os professores não estão propriamente motivados para o empenho (por causa da avaliação dos professores, entre outras problemáticas).

10-Aqui, não temos casos de violência ou alunos indisciplinados. Isso foi um dos factores de espanto, pelo facto de ter sido classificada TEIP, pois consideradas com outras...Mas tem a ver com o meio sócio cultural muito baixo e há o intuito de mudar esse facto, pois a nossa grande problemática, a literacia, a autonomia e a cidadania que são os nossos eixos prioritários.

11-Como coordenadora por parte da direcção, tenho todo o apoio para tudo que necessito, tenho toda a liberdade, sou convidada do concelho pedagógico, por parte de todos os elementos, animadores, mediadores, tenho muito apoio e muita cooperação. No entanto, por parte dos docentes, por vezes, tenho de enfrentar resistência, que com a direcção é totalmente colmatada. Por parte da nossa parceira de

longa data que é a Adsn (Associação de apoio às actividades locais), que conhece toda a zona que trabalha em parceria muito forte com o serviço de psicologia, e, que em determinadas actividades curriculares, por exemplo, educação sexual, desenvolve formação para os alunos, com os EFAs, (Educação, Formação de Adultos) também, este gabinete trabalha numa equipa multidisciplinar, participa em feiras e outras actividades sociais e que por sua vez dá apoio a famílias carenciadas.

12-A prioridade é a atenção aos nossos eixos prioritários: Cidadania, autonomia e literacia, adquirir competências nestes três eixos, que são a base da qualidade de todas as aprendizagens. Por isso, temos actividades de articulação pedagógica e curricular. E, por isso, organizamos o nosso projecto educativo num projecto curricular integrado, em que todas as turmas do agrupamento trabalham para o tema aglutinador, com actividades aglutinadoras e há subtemas, por anos de escolaridade actividades de promoção da actividade, temos actividades de promoção da relação escola família e comunidades, temos actividades “nós”, cá deste lado da Escola de S. Torcato, nomeadamente o intercâmbio com outras escolas, nomeadamente no estrangeiro, aumento da formação formativa, novos CEFs, exposições que abrem a escola à comunidade, formação para pais, dinamização de actividades no recreio com os animadores,...

13-Toda a equipa que foi criada essencialmente para elaborar instrumentos e monitorizar os processos e resultados de todas as actividades, equipa responsável pelo desenvolvimento de resultados e a monitorização e auto-avaliação dos resultados. Os directores de turma, também são as pessoas que articulam e “negoceiam” directamente com os restantes intervenientes....

14-Aspecto Negativo, é o facto de não conseguir que toda a gente adira a este projecto ou quando se pede mudanças, especialmente, em sala de aula. Aspectos positivos, eu acho, que apesar das dificuldades, toda a gente vai cumprindo com mais ou menos dificuldades. Em termos de sucesso a equipa multidisciplinar de animadores, o GAAf, estão a funcionar e há mudanças significativas. Tem existido muita articulação o que é muito positivo.

15-O PAA (Plano Anual de Actividades), teve que ser organizado de uma outra forma, uma vez, que é um projecto curricular integrado (PCI), que tudo que é

organizado, tem a ver com o tema aglutinador (eixos de intervenção). Tem existido muita participação por parte dos Encarregados de Educação, pois o plano foi elaborado em torno dos alunos e família.

16- Todas as escolas deveriam ser TEIP, pois dão-nos mais recursos, mas claro, também mais trabalho, mais documentação, tudo documentado, tudo avaliado, em exemplo, um mapa por dia da frequência dos alunos na cantina, pois faz parte de uma intervenção...mas promove a escola e torna-se especial, atenta e mais eficaz.

17- A frase para definir o projecto é: melhorar para Integrar e motivar para aprender, é toda a filosofia do nosso TEIP, pois tentamos integrar os alunos nas diversas vertentes, melhorar nós docente para integrar os alunos e motivá-los para aprender, pois sem motivação não se consegue promover o ensino.

ANEXO X

DIRECTOR “B”

ESCOLA BÁSICA DO VALE DE S. TORCATO

1- *Sim, já era presidente do Conselho Executivo. As diferenças mais notórias ao nível de direcção é que exige mais trabalho e dedicação da nossa parte pedagógica, está mais em acção porque há medidas do regulamento interno. O projecto teve que ser reformulado aprovado e defendido perante a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (DIGIT), sobre as acções que pretendíamos para todos os nossos alunos. Uma diferença, porque existe a parte que se aplica a todos os directores. E ainda a parte do Projecto Teip.*

2- *Sim, repare, nós antes tínhamos a parte dos horários dos professores da componente não lectiva, para dar apoio aos alunos que mais necessitavam e não tínhamos recursos humanos para atender a todos, e, agora isso não acontece, pois temos mais recursos humanos. Conseguimos assim mais equidade e mais apoio aos alunos.*

3- *Sim, porque é a primeira vez que temos tutorias, já tínhamos apoio a Língua Portuguesa e Matemática, e não para todos alunos, só em determinados anos lectivos e agora, com este apoio conseguimos mais horas para contratar mais professores e com as tutorias conseguimos apoios, e temos mais apoio a Língua Portuguesa, a Matemática, a Inglês não só a um ano de escolaridade, mas aos restantes.*

4- *De resultados escolares são esses apoios dados aos alunos. Aliás, nós temos um sistema que é o apoio não estático, quatro ou cinco alunos são encaminhados para apoio, são diagnosticadas as dificuldades, os professores vão preparar esses alunos que depois de superadas as dificuldades dão lugar a outro, (espécie de círculo). Claro, que alguns com mais dificuldades ficam durante um ano, dependendo da evolução do aluno.*

5- *Penso que.bom, é difícil responder a essa questão. Bom, o empenho nas escolas TEIP é exigida maior envolvência por parte dos docentes. Há que separar duas*

coisas, uma é facto desta escola ser TEIP, o que exige maior empenho logo á partida e depois a existência do clima actual, que não é o melhor para a classe docente, a legislação a avaliação, as coisas não são lineares, mas deveria ser, pois há métodos novos, maior número de reuniões, maior conhecimento dos seus alunos, mas não é fácil, o clima geral não ajuda...

6- A nível de recursos humanos, estamos bem, mas a nível de recursos físicos é mais complicado. É uma escola já antiga, andamos a aproveitar espaços, estamos numa adaptação constante. Mas sei que esta será a próxima escola a ter intervenção por parte da Câmara Municipal.

7- As medidas de mediação de recursos, o que também já existia, a educação e formação, a existência dos cursos EFAS (Educação, Formação de Adultos). Pois conseguimos juntar duas gerações os próprios pais nos "EFAS" e os filhos alunos é um intervir directo entre família e escola, indo de encontro aos objectivos traçados no projecto Teip.

8- Não é o apoio, pois se os alunos não estão motivados para o estudo não é ter em quantidade que vai mudar. São os clubes em geral, como por exemplo o espaço Jota (J) com os mediadores, substituindo as ditas "substituições" de aulas, apesar de existirem poucas faltas, nesses casos os alunos são encaminhados para os clubes, que funcionam como outras actividades, o que agrada a todos os alunos em geral. Há uma envolvência nesses clubes, eles sentem-se livres e acarinhados, dão asas à imaginação e no geral fazem o que gostam. O director de turma que conhece o aluno melhor e mais profundamente, encaminha o grupo de alunos para as diversas áreas, segundo as suas aptidões e realizam actividades de enriquecimento curricular e uma forma de rentabilizar o tempo todo, mesmo os de ausência de professores.

9- Temos várias parcerias, nomeadamente camarárias, a propria junta de Freguesia, no geral temos uma intervenção acarinhada no Concelho.

10- Nós fomos escolhidos para sermos escola Teip pelo facto de termos um baixo índice económico: 70 % destes alunos são subsidiados o que também influência o índice baixo cultural, e a escola para esses alunos não lhes diz nada. Daí, ser necessário fazer algo por estes alunos e temos conseguido, pois temos actividades motivadores, por exemplo, temos mesas de Ping Pong e, tem sido um factor muito válido, e que chama os alunos à escola. Temos várias parcerias, nomeadamente

Camarárias, a própria Junta de Freguesia, a Segurança Social... no geral temos uma intervenção acarinhada no Concelho.

11- Articular e sequencialidade, articular entre ciclos e promover a sequencialidade dessa articulação.

12- Em primeiro lugar, o responsável que é o director, grupo que o apoio que é a equipa de avaliação externa, que promove a monitorização, a coordenadora do projecto Teip, a subdirectora que, em conjunto comigo, colabora com todas as reformulações, pois é um projecto em acção constante e ainda toda a equipa do projecto Teip. É uma equipa alargada, 18/19 elementos, que reúne mensalmente e mesmo com a DREN (Direcção Regional de Educação do Norte), e que está sempre em constante trabalho e constante reformulação.

13- Aspecto positivos... Temos alguns...de um momento para o outro é difícil, pois são muitos. Considero que todas as escolas deveriam ser TEIP, o que melhor podia acontecer era toda a gente encarar o projecto TEIP, como dele, porque alteramos um pouco a prática pedagógica. Nós, nas turmas, promovemos um Projecto de Turma Integrado, (PCI), o que obriga a que todos os professores trabalhem em conjunto e nesta conjuntura actual não é agradável, pois alguns estão de acordo, outros não, como em tudo e, os professores apercebendo-se de maior exigência. É um pouco difícil nesta conjectura envolvente. O mais difícil de tudo, é convencer os colegas e fazê-los acreditar neste tipo de projectos. Aspecto positivos temos todos, repare, temos mais recursos humanos temos actividades que de outra forma era praticamente impossível ter, temos formação, aliás, é a própria escola que promove, temos consultora externa, temos uma série de actividades que se a escola não fosse Teip era impossível. Mas ao mesmo tempo, há sempre aquele senão, pois este projecto exige a união de todos, isto não pode ser um projecto só de alguns é o corpo docente no todo. E, por vezes é difícil motivar o todo e, atendendo ao momento que atravessamos com a avaliação de desempenho, é difícil, mas é necessária a união de todos para bem dos alunos. Também existe o facto de existir um trabalho burocrático muito grande pois também temos que responder sempre ao currículo nacional. O TEIP é autónomo, mas ainda não gere sozinho a escola, respondemos duplamente...

14-Sim, há mais participação, nota-se mais envolvimento, a própria associação de pais promove acções que divulga na rádio, há uma aproximação á escola, tudo mudou bastante, etc.

15-Nós, precisamos deste tipo de recursos. Deveriam dar mais autonomia às escolas por exemplo. O problema, é, que ainda estamos muito agarrados ao currículo nacional. Deveriam dar total liberdade. A escola deveria ter o seu próprio currículo Nacional, os conteúdos são os mesmos e o Projecto Teip ainda tem uma linha limite, por exemplo há os exames nacionais e nós temos que obedecer, há legislação a cumprir...

16- Por exemplo, nós devemos trabalhar em plena autonomia, e, segundo a orientação dos Teip, apresentamos e seguimos os projectos das turmas, pois lá tem integradas todas as actividades, mas também é exigido o PAA (Plano de Actividades do Agrupamento), segundo o Despacho nº 75, temos que apresentar o PAA no Conselho Pedagógico, que por sua vez vai a o Conselho Geral. Nós estamos por vezes duplicar documentos, porque a legislação o exige. Temos autonomia, mas segundo orientações da legislação...

17- Em minha opinião, a frase que melhor caracteriza os TEIP é: “ melhorar para integrar e motivar para aprender” pois melhorar é preciso, pois tem de existir um esforço por nossa parte para integrar e ir ao encontro do aluno e ainda a partir do momento que a gente motive o aluno, tudo é possível.