



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Recursos e Percursos do Programa Integrado de
Educação e Formação (PIEF) – Estudo de Caso no
Alentejo**

Francisco Manuel Gomes Saias

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Recursos e Percursos do Programa Integrado de
Educação e Formação (PIEF) – Estudo de Caso no
Alentejo**

Francisco Manuel Gomes Saias

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2013

Resumo

Esta investigação reporta um estudo multicaso com vista a compreender o processo de reinserção escolar de três grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada*. Como mais valia emergem a exploração de processos de ensino centrados no aluno e a existência de equipas fortemente motivadas e predispostas ao trabalho colaborativo, articulação e desenvolvimento de projetos transdisciplinares. O regime de codocência favoreceu a adoção de estratégias de ensino diversificadas e a organização de trabalho subjacente ao princípio da individualização. As iniciativas *Terra Nómada* fortaleceram a ligação com as famílias e tiveram um impacto evidente nas práticas profissionais dos docentes. As maiores debilidades situaram-se ao nível da gestão curricular observando-se alguma simplificação do currículo enunciado, generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução.

Palavras-chave: educação inclusiva; diferenciação curricular; Medida PIEF; práticas de ensino; *Terra Nómada*.

Abstract

This investigation reports a multicase study aiming at understanding the process of school reintegration of three PIEF class-groups inserted in the project *Terra Nómada*. The use of learner-centred teaching processes and the existence of highly motivated teams, willing to do cooperative work and to connect and develop transdisciplinary projects emerge as added value. The co-teaching method favoured the adoption of diversified teaching strategies and the work organisation underlying the individualisation principle. *Terra Nómada* initiatives strengthened the link with the families and had an evident impact on the professional practices of the teachers. The biggest fragilities were found at the level of curriculum management, with some simplification of the designed curriculum, generalisation of the individual plans and reduced control of their implementation.

Keywords: inclusive education; curriculum differentiation; PIEF programme; teaching practices; *Terra Nómada*.

Agradecimentos

No momento em que dou por concluído este trabalho, quero expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas e entidades que de alguma forma, direta ou indireta, contribuíram para a sua realização. Quero dirigir um agradecimento muito especial:

À professora doutora Isabel Fialho pelo acompanhamento e orientação prestada ao longo do trabalho. O meu profundo reconhecimento pela sua constante disponibilidade e ensinamentos, pelas sugestões, objetividade e amizade demonstrada ao longo deste percurso.

À Coordenadora Nacional do Programa PIEC, Dra. Maria de Fátima Matos, e à Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC, na pessoa da Dra. Maria Paula Pita, pela permissão do presente estudo e facultarem os meios necessários;

À doutora Susana Silvério, coordenadora do projeto *Terra Nómada*, pelo apoio, sugestões e constante disponibilidade para nos ajudar a compreender a realidade PIEF.

Aos três agrupamentos de escola que acolheram os Casos monitorizados e respetivas equipas técnico-pedagógicas pelas facilidades concedidas e constante disponibilidade para prestar os elementos necessários ao estudo.

Às técnicas de intervenção local dos três agrupamentos de escolas, cuja ação na recolha inicial de dados e contactos com os encarregados de educação permitiu o balancear inicial deste trabalho. Uma palavra extensível aos jovens dos três grupos/turma cuja espontaneidade, alegria e vontade de partilha fizeram crescer decisivamente o trabalho.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão que gentilmente colaborou na validação dos instrumentos utilizados e partilhou alguns elementos sobre o estudo nacional da Medida PIEF que coordenou em 2007.

À Amália, cúmplice de alegrias, experiências e frustrações desta caminhada! Um enorme bem-haja pela paciência, apoio e incentivo durante as suas múltiplas vicissitudes!

À Ilda, pela disponibilidade em ajudar no processo das traduções.

À minha família, a quem reservo o maior dos agradecimentos, por inculcar o gosto pela luta e desafio, a perseverança no trabalho e apoio em todos os momentos! Obrigado Mãe, Pai, Joaquim e José.

Índice Geral

Introdução.....	1
Enquadramento e pertinência do estudo	1
Questão-problema e objetivos da investigação.....	2
Abordagem metodológica.....	3
Estrutura do trabalho.....	4
PARTE I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – Currículo	5
1.1. – Conceito de currículo	5
1.2. – Flexibilização e gestão curricular.....	7
1.3. – Diferenciação curricular	10
Capítulo 2 – O contexto inclusivo e intercultural na educação cigana	17
2.1. – Educação inclusiva.....	17
2.2. – Educação intercultural.....	20
2.3. – Educação cigana.....	22
Capítulo 3 – Medida PIEF e o projeto <i>Terra Nómada</i>	27
3.1. – A Medida PIEF.....	27
3.2. – Projeto <i>Terra Nómada</i>	32
PARTE II – Estudo Empírico.....	35
Capítulo 4 – Metodologia	35
4.1. – Natureza do estudo	35
4.2. – Objetivos	38
4.3. – Procedimentos metodológicos.....	39
4.4. – Elaboração dos guiões de entrevista.....	42
4.5. – Realização das entrevistas	44
Capítulo 5 – Análise e interpretação dos resultados do estudo empírico	47
5.1. – Estrutura organizacional.....	47
5.1.1. – Fatores que conduziram à constituição dos grupos/turma.....	47

5.1.2. – Composição das ETP, critérios de afetação e formação específica.....	51
5.1.3. – Caracterização dos grupos/turma.....	55
5.2. – Processo de ensino	59
5.2.1. – Modelos de gestão curricular.....	59
5.2.2. – Estratégias de ensino e aprendizagem	65
5.2.3. – Organização das aprendizagens.....	72
5.2.4. – Tutorias	78
5.2.5. – Modalidades de avaliação.....	80
5.2.6. – Organização do trabalho docente	84
5.3. – Projeto <i>Terra Nómada</i>	87
Capítulo 6 – Impacto do projeto	95
6.1. – Componente de Formação Vocacional	95
6.2. – Grau de satisfação dos alunos	100
6.3. – Grau de satisfação dos docentes.....	102
6.4. – Certificação de competências.....	105
Considerações Finais	107
Conclusões do estudo.....	107
Reflexão final e perspectivas de análise futura.....	120
Referências Bibliográficas.....	123
Anexo – Estrutura curricular adotada nos três casos.....	131
Apêndices	135

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de autorização para realização da investigação (Coordenação Nacional e ECR/PIEC).....	137
Apêndice 2 – Pedido de autorização para realizar a investigação (agrupamentos, professores e encarregados de educação)	139
Apêndice 3 – Grelha de caracterização inicial	142
Apêndice 4 – Guiões orientadores das entrevistas.	144
Apêndice 5 – Matriz de categorização	158
Apêndice 6 – Estrutura genérica do modelo PEF adotado em cada caso.....	197
Apêndice 7 – Estratégias de ensino e aprendizagem para melhorar o sucesso escolar .	199
Apêndice 8 – Conjunto de atividades interdisciplinares mais representativas.....	201
Apêndice 9 – Síntese da aplicação de desafios da Mala Nómada	204

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características da gestão curricular centralizada versus escolar.	9
Quadro 2 – Características culturais das comunidades cigana e não cigana	23
Quadro 3 – Estrutura temática do guião de entrevista das ETP.	43
Quadro 4 – Caracterização das ETP quanto ao género, idade, vínculo e tempo de serviço.	51
Quadro 5 – Experiência letiva em cursos PIEF.	52
Quadro 6 – Ações de formação específicas no âmbito da metodologia PIEF.	54
Quadro 7 – Caracterização dos grupos/turma.	55
Quadro 8 – Percorso escolar dos jovens dos três casos.	56
Quadro 9 – Ano de escolaridade à entrada no curso e ciclo de escolaridade em 2011/2012	56
Quadro 10 – Razões de ingresso no curso	57
Quadro 11 – Situação escolar dos alunos no final do ano letivo	105

Lista de Abreviaturas

CTN – Coordenadora do projeto *Terra Nómada*

ECR – Estruturas de Coordenação Regional do PIEC

EMM – Equipas Móveis Multidisciplinares

ETP – Equipa Técnico-Pedagógica

ETP-Ax – Interveniente x , na entrevista à ETP do Caso A (x a variar entre 1 e 8)

ETP-Bx – Interveniente x , na entrevista à ETP do Caso B (x a variar entre 1 e 7)

ETP-Cx – Interveniente x , na entrevista à ETP do Caso C (x a variar entre 1 e 5)

GT-Ax – Aluno x , na entrevista ao grupo/turma do Caso A (x a variar entre 1 e 4)

GT-Bx – Aluno x , na entrevista ao grupo/turma do Caso B (x a variar entre 1 e 4)

GT-Cx – Aluno x , na entrevista ao grupo/turma do Caso A (x a variar entre 1 e 6)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PEF – Plano de Educação e Formação

PEPT – Programa Educação para Todos

PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIL – Técnico de Intervenção Local

Introdução

Enquadramento e pertinência do estudo

As transformações das sociedades modernas conduziram ao aprofundamento do conceito de educação democrática, exigindo a reestruturação da instituição escolar de modo a garantir a igualdade de acesso e de oportunidades a todas as crianças e jovens. Pese embora a massificação efetivada nas últimas décadas, a instituição escolar tem revelado muitas dificuldades em “cumprir a promessa de, em termos instrucionais, dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades” (Formosinho & Machado, 2012, p.45).

A diversidade dos públicos escolares ocupa um papel central na complexa relação da escola com a sociedade e suscita muitas das dificuldades com que se defronta no seu desempenho educativo e curricular. Os professores são confrontados diariamente com situações de diversidade sociocultural e com medidas políticas “que lhes transmitem alguma familiaridade com a ideia de *diferenciação curricular*, convocada como aparente via ou solução para uma variedade de questões no exercício da profissão docente” (Roldão, 2003, p.7)

Em paralelo, foi-se desenvolvendo o conceito de escola inclusiva e multicultural com vista a “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (...)” (UNESCO, 1994, p.11). Preconiza-se um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de estratégias pedagógicas, de recursos e cooperação com as várias comunidades (*idem*, p.12).

De entre as várias modalidades inclusivas desenvolvidas no sistema de ensino nacional, sobressaem o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e o Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), nos quais se viria a desenvolver a Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação com vista à reinserção social e escolar de jovens em processo de abandono escolar, absentismo e exploração infantil.

Questão-problema e objetivos da investigação

A presente investigação visa compreender a reinserção escolar de grupos/turma PIEF, de três escolas, que integraram o projeto *Terra Nómada* – que se procura constituir como área de especialização para trabalhar grupos/turma formados por jovens de etnia cigana. O estudo terá como principais campos de análise: a operacionalização da Medida, mediante o processo de ensino-aprendizagem realizado pelas escolas, e o seu impacto no público alvo.

O objeto de estudo teve por base a seguinte questão-problema: "De que forma são assumidas as sinergias entre o Projeto *Terra Nómada* e o PIEF?" e para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar os fatores que conduziram à constituição dos grupos/turma;
- Conhecer a composição das equipas técnico-pedagógicas (ETP), critérios de afetação ao projeto e ações de formação realizadas;
- Caracterizar os grupos/turma através do percurso escolar dos alunos e principais fatores de seleção;
- Analisar os modelos de gestão curricular adotados pelas ETP;
- Caracterizar as estratégias e metodologias da avaliação diagnóstica utilizadas pelas ETP;
- Efetuar o levantamento das práticas pedagógicas predominantes;
- Caracterizar as principais modalidades de avaliação;
- Identificar as opções metodológicas da área de Formação Vocacional e o grau de ligação ao Meio Envoltente;
- Identificar o contributo do projeto *Terra Nómada* para a (re)integração escolar dos jovens intervencionados;
- Reconhecer eventuais especificidades do projeto *Terra Nómada* no seio da Medida PIEF;
- Conhecer o grau de satisfação de alunos e membros das ETP sobre o(s) curso(s) e projeto *Terra Nómada*;
- Estudar o impacto da escolaridade na vida dos alunos após o processo de certificação.

Abordagem metodológica

Adotou-se uma abordagem eminentemente qualitativa utilizando como estratégia de investigação o “estudo multicaso” e foram selecionados três grupos/turmas PIEF que integravam o projeto *Terra Nómada*, de escolas distintas da região Alentejo, de forma a obter uma maior abrangência e proximidade com as representações dos sujeitos.

O desenho da investigação foi organizado em três domínios, com os seguintes referentes:

- **Estrutura Organizacional** – fatores que levaram à constituição dos grupos/turma; estrutura das equipas técnico-pedagógicas; caracterização dos grupo/turma.
- **Processo de Ensino** – avaliação diagnóstica; gestão curricular; estratégias e práticas de ensino; metodologias de avaliação.
- **Impacto do projeto** – opções metodológicas da componente de Formação Vocacional e sua articulação com o Meio; grau de satisfação de alunos e elementos das equipas técnico-pedagógica; impacto da escolaridade na vida dos alunos.

No primeiro domínio – *estrutura organizacional*, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo e de análise documental. No âmbito ao segundo domínio – *processo de ensino*, a metodologia assumiu um carácter qualitativo/descritivo, com base na realização de entrevistas semiestruturadas (na modalidade de grupo focal) aos elementos das equipas técnico-pedagógicas e a uma pequena amostra de alunos (quatro a cinco em cada grupo/turma). Em complemento, procedeu-se à sua triangulação com a informação recolhida em elementos documentais (sínteses curriculares, planificações, critérios de avaliação, etc.). O estudo do terceiro domínio – *impacto do projeto*, teve por base as entrevistas realizadas aos intervenientes diretos do processo (professores e alunos), uma entrevista à Coordenadora do Projeto *Terra Nómada* e análise documental das certificações escolares atribuídas.

Os guiões de entrevistas foram sujeitos a um processo de validação, recorrendo-se, para o efeito, a um painel de especialistas formado pela coordenadora do projeto *Terra Nómada* e por especialistas em metodologia de investigação com experiência no âmbito da Medida PIEF.

Estrutura do trabalho

O trabalho foi organizado em dois grandes núcleos: *enquadramento teórico* e o *estudo empírico*. Com o enquadramento teórico pretendemos desocultar o construto inerente à temática explorada, resumir as principais tendências e constituir um quadro resumo que nos permitisse confrontar os dados empíricos com a literatura existente.

O primeiro capítulo constitui uma abordagem às temáticas do currículo e da diversidade curricular, quer em termos históricos quer em termos de gestão curricular e de organização do processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo procuramos contextualizar a educação inclusiva e intercultural, numa perspetiva globalizante. Privilegiámos neste quadro a exploração das abordagens inclusivas que se realizaram no nosso país e a forma como tem vindo a decorrer a educação de jovens de etnia cigana nas últimas décadas.

Com o terceiro capítulo procuramos explicitar os princípios norteadores da Medida PIEF, tanto ao nível orgânico como metodológico. Realizamos ainda um pequeno enquadramento do projeto *Terra Nómada*, focando as atividades de cariz pedagógico previstas na área de ação *desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e escolar dos jovens*.

O estudo empírico inicia-se com o quarto capítulo onde se esclarece e justifica a metodologia utilizada.

O quinto capítulo explora a estrutura organizacional dos grupos/turma e reporta a forma como se processa o ensino/aprendizagem em cada curso. Neste contexto é apresentada a exploração efetuada das atividades intrínsecas ao projeto *Terra Nómada*, bem como as especificidades mais relevantes nele encontradas.

O capítulo seis procura perspetivar o impacto do projeto, apresentando as opções metodológicas da componente de Formação Vocacional e sua ligação à comunidade educativa, o grau de satisfação dos diversos intervenientes e implicações em termos de desenvolvimento profissional (alunos e professores).

O último capítulo engloba as conclusões da investigação. Depois de apresentada uma síntese sobre o estudo, procuramos responder à questão orientadora, mediante análise dos diversos itens/objetivos do problema em estudo e, finalmente, apresentar uma breve reflexão crítica, algumas limitações e sugestões com vista a estudos futuros.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Currículo

Neste primeiro capítulo procuramos enquadrar os conceitos de currículo, de flexibilização, diferenciação e gestão curricular à luz das suas múltiplas tendências e correntes paradigmáticas. A reflexão sobre o que é o currículo, o papel atribuído à escola em termos de centro de decisão curricular e o grau de apropriação destes conceitos ao nível da prática docente, através de mecanismos de adequação, de diferenciação e de integração, poderão fomentar respostas educativas mais eficientes face às especificidades do contexto e dos públicos escolares.

1.1. – Conceito de currículo

A origem do currículo remonta à antiguidade clássica e a sua construção confundiu-se durante muito tempo com os programas de ensino (D’Hainaut, 1980). Para este autor, um currículo é um plano de ação pedagógica mais amplo “que compreende, em geral, não somente programas, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (p.21).

No mesmo sentido, Zabalza (2001) define currículo como:

o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar: é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano. (p.12)

A definição de currículo pode variar em função das “orientações, ideologias e formas de legitimação do processo de construção do conhecimento” (Pacheco, 2005, p.36) adotado pelos ideólogos e por diversos sistemas (político, educativo, social, cultural, etc.). Trata-se assim de uma “construção e selecção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Fernandes & Freitas, 2007, p.9). Vilar (1994) reforça esta ideia salientando que estamos perante um conceito que resulta de “uma construção cultural, histórica e essencialmente determinada, ou seja, não se trata de um conceito

abstracto anterior à própria experiência” e, simultaneamente, ser uma “prática condicionadora do mesmo e da sua respectiva teorização” (p.13).

Num sentido mais restrito e tecnicista, as decisões curriculares são tomadas a nível central, cabendo a sua implementação às escolas e aos professores numa lógica positivista de investigação (Pacheco, 2002). O currículo surge para este autor como um “produto que é oferecido”, algo “a ser entregue para ser testado” (p.30). Nesta perspectiva de currículo prescrito existe um forte controlo central ao nível dos planos curriculares, objetivos a atingir, métodos de ensino e processos de avaliação (Pacheco, 2008). O que ensinar e como ensinar são da responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação.

O currículo será assim um corolário de:

experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais. (Ribeiro, 1990, p.17)

A massificação do ensino e os desafios lançados pela diversificação do público escolar conduziram, nas últimas décadas, à assunção de novas dimensões do currículo e das competências a desenvolver por todos, em função dos desafios locais. Assim, “o currículo e as perspectivas que o enformam passaram para a dependência dos contextos em que se situam e de todo um conjunto de factores que, directa ou indirectamente neles exercem influência” (Aniceto, 2010). Para Roldão (1999), o currículo é uma construção social que se pode operacionalizar através de um corpo de aprendizagens, estruturado, sistemático e intencional.

Assim, de um carácter previsível e prescritivo, o currículo passa a ser “constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que (...) contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais, comportamentos, valores e orientações” (Silva, 2001, p.148).

Na mesma linha, Goodson (2001) sustenta que “um currículo construído social e historicamente, sempre em mutação, não pode ser ensinado como se fosse algo fixo e incontestável” (p.10).

O currículo assume assim concepções e identidades distintas conforme os objetivos dos agentes escolares e da sociedade, nos seus diferentes momentos históricos. A sua modelação é estabelecida através do diálogo “entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores” (Sacristán, 2000, p.16) de um sistema de ensino.

Diogo e Vilar (1999) identificam cinco subdomínios do currículo: currículo prescrito, inerente às orientações da Administração Central; currículo apresentado aos professores, constituído pelos meios e recursos para poderem interpretar o currículo prescrito; currículo traduzido, composto pelas planificações curriculares elaboradas na escola; currículo trabalhado, constituído pelas tarefas executadas; e currículo concretizado, vinculado às aprendizagens significativas dos alunos. O currículo constituirá assim, “um grande elo em todo o processo de ensino-aprendizagem” (Diogo & Vilar, 1999, p.7).

Perante esta multiplicidade de fatores, Pacheco (2005) interroga-se mesmo se a questão “o que é o currículo” terá resposta pois o currículo assume-se como um:

projecto em formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico. (Pacheco, 2005, p.44)

1.2. – Flexibilização e gestão curricular

Flexibilizar e gerir o currículo significa deslocar o centro de decisão curricular para as escolas e “entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação local e de interação que ocorrem nas escolas” (Leite & Rodrigues, 2001, p.32).

Para Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006), “um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos” (p.16). A escola deve ter um papel importante na transformação do currículo, adaptando-o ao contexto social e cultural e às diversas necessidades dos seus alunos. Estes autores advogam que a flexibilização do currículo visa:

responder a cada caso particular como as diferenças de comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica, não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo” (Costa *et al.*, 2006, p.16)

Neste contexto, o currículo surge como um mediador para práticas mais inclusivas fazendo a “ponte entre os contextos institucionais mais alargados da escolarização e o micro-contexto da sala de aula, onde os professores e os estudantes se envolvem em aprendizagens académicas.” (César & Oliveira, 2005, p.31).

Gerir o currículo tem necessariamente que passar pela análise das situações, “tomar decisões e agir em conformidade com elas (...) a vários níveis: central/escola/sala de aula, sempre numa atitude de avaliação e reformulação de práticas, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso” (Aniceto, 2010, p.42). Este exercício de regulação passa pelas decisões dos professores nos seus contextos escolares (Roldão, 1999). Gerir o currículo é, nesta ótica, “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999a, p.25).

A esta apropriação crítica do currículo formal não terão sido alheios três grandes fatores que, segundo Roldão (1999a), interagiram na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno. Estes três fatores articulam-se entre si: “a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo quer com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado” (p.16).

Em paralelo, sobressai um quarto fator que enforma todo o processo de tomada de decisões e preside à gestão curricular: o conhecimento profissional do professor (Roldão, 1999a). Para esta autora:

as mudanças em curso no campo curricular e organizacional dos sistemas e das escolas requerem um professor que se relaciona de outro modo com o currículo (...) [e exerça] ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (p.48)

O próximo quadro sintetiza as diferenças entre uma gestão curricular centralizada e escolar, adaptado de Roldão (1999a):

Quadro 1 – Características da gestão curricular centralizada versus escolar.

	Currículo	Escola	Professores
Sist. Educativo Centralizado	<p>Definido apenas a nível nacional.</p> <p>Uniforme.</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos.</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único.</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo- burocrática.</p> <p>Organização hierárquica.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados.</p> <p>Prestação de contas perante a administração central.</p>	<p>Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas.</p> <p>Prática predominantemente individual.</p>
Sist. Educ. Centrada nas Escolas	<p>Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + currículo de cada escola (<i>projeto curricular</i>, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional).</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens.</p> <p>Avaliação por referência a:</p> <p>a) avaliações nacionais externas;</p> <p>b) avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis).</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias).</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios.</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração.</p>	<p>Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo.</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

Os princípios da descentralização curricular em Portugal remontam aos anos oitenta do século XX, com a primeira redação da LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo, prevendo-se no atual enquadramento legal que os princípios orientadores de autonomia, administração e gestão das escolas compreendam:

o reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo. (art. 3.º, Dec. Lei n.º 139/2012)

Na gestão e decisão curricular, ao nível das escolas é atribuído um papel muito relevante às estruturas de coordenação curricular intermédias na definição e execução das estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo. Estas estratégias:

são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (ponto 4, art. 2.º, Dec. Lei n.º 139/2012)

Como refere Roldão (1999a), “o currículo torna-se projecto curricular quando a escola (...) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (p.49).

1.3. – Diferenciação curricular

A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferenças entre estudantes e pressupõe que se pretende garantir a adequação às especificidades desse público, como sejam as características cognitivas, sociais e culturais “que distinguem os modos e condições particulares de cada grupo ou indivíduo se comportar face a uma mesma aprendizagem curricular” (Roldão, Alves & Campos, 2008, p.17). Neste quadro entende-se por adequação o “conjunto de procedimentos que visam tornar acessíveis as aprendizagens curriculares de um certo público” (*idem*, p.17).

Na mesma linha, Pacheco (1995) associa a diferenciação curricular à ideia de um ensino “à medida do aluno” (p.46), traduzido pelo princípio pedagógico da individualização. Para tal, poder-se-ia optar por uma organização didática em grupos homogéneos e adaptar o currículo aos alunos, em função das suas características.

A resposta à questão “o que ensinar a todos os estudantes?” assume-se como um espaço privilegiado de reflexão sobre as conceções e práticas face à diversidade discente. Para Roldão *et al.* (2008), a socialização do currículo implica a adoção de um corpo de aprendizagens consensualizado “com o imperativo da adequação aos públicos, que por sua vez se operacionaliza através de práticas de diferenciação”. Práticas estas que podem assumir a forma de diferenciação por níveis ou uma diferenciação operacional focada:

na organização e sequência de conteúdos, na operacionalização de estratégias diferenciadas e unidades e grupos de trabalho na aula diferenciados, que mobilizem

modos colaborativos de trabalho dos professores, rentabilizando-o, que diversifiquem de forma adequada os percursos dos alunos, garantindo a todas a aquisição dos desideratos educativos e curriculares comuns. (Roldão *et al.*, 2008, p.17)

A diferenciação curricular pode assumir assim “uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade [ou] uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e ao prestígio social que lhes está associado” (Sousa, 2007, p.93).

A diferenciação orientada para a estratificação teve um forte impacto nas conceções e práticas de muitos investigadores, professores e sistemas de ensino durante o século XX (Burbules, 1997; Goodson, 2001; Roldão, 1999, 2003; Roldão *et al.* 2008; Sousa, 2007, 2008). Alguns dos modelos pedagógicos propostos durante esta fase tinham subjacente a inclusão, por via da utilização de dispositivos de apoio sistemático a alunos em situação de dificuldade. Todavia, as estratégias de diferenciação promovidas assumiram, regra geral, um carácter temporário “para corrigir desvios à norma, visando a neutralização das diferenças e a rápida retoma da normalidade curricular” (Sousa, 2008a, p.24).

Nos países anglo-saxónicos o conceito de diferenciação curricular é geralmente associado a dispositivos de *tracking* e de agrupamento por níveis. Estes mecanismos implicam a distribuição dos estudantes por diferentes vias de estudo de acordo com uma avaliação geral das suas capacidades e aproveitamento escolar anterior (Sousa, 2007). Em alguns sistemas de ensino a denominação dessas vias assume um carácter hierárquico explícito (*superior, media, inferior*) e noutros casos conotações mais discretas (como *académica, vocacional e geral*). A ideia de que os alunos mal-adaptados à escola deveriam ser preparados "para os seus prováveis papeis na vida futura" (Deschenes, Cuban & Tyack, 2001, p.537) sustentou, em grande medida, a conceção de diferenciação curricular ao longo do século XX e conduziu à criação "de grupos de nível nas escolas elementares e de vias curriculares especializadas nas escolas secundárias" (*idem*, p.537).

Oakes, Gamoran e Page (1992) e Lindle (1994) desenvolveram revisões/meta-análises de trabalhos de investigação sobre estas vias de ensino e concluíram que a maioria dos estudos analisados sugeria a ineficiência das técnicas de *tracking* ao nível da melhoria do desempenho dos alunos em geral. Somente os alunos integrados em vias de ensino com mais prestígio usufruíam de um currículo enriquecido e mais estimulante.

Harlen e Malcolm (1997) viriam a encontrar os mesmos indícios e acrescentam que na generalidade das disciplinas, o agrupamento por níveis era prejudicial aos alunos considerados menos aptos, que tendiam a ser incumbidos de tarefas menos estimulantes e a receber dos professores uma atenção de "menor qualidade". Hallam (2002) conclui que:

quando as estruturas de agrupamento conduzem a baixas expectativas, a um currículo empobrecido e a práticas lectivas focadas mais no controle do que na promoção da aprendizagem, os menos aptos têm tendência a piorar o seu desempenho. (p. 34)

Gorard e Smith (2004), num estudo sobre a equidade nos sistemas educativos da União Europeia, concluíram no mesmo sentido: "os sistemas escolares mais compreensivos [menos estratificados] tendem a produzir diferenças sociais mais reduzidas no recrutamento e nos resultados" e que "os sistemas com mais diferenciação [no sentido de estratificação] conduzem a maiores diferenças de aproveitamento entre grupos sociais" (p. 25).

Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1988), citados por Pacheco (1995), identificam um conjunto de limitações associado à constituição de grupos homogéneos de alunos:

- O agrupamento por níveis de rendimento não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc.
- Tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos professores: auto-conceito, expectativas, motivação, etc.
- Não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores;
- Nivelar os grupos de alunos é uma forma de *darwinismo* social, procurando capacitar os menos capazes e tendo reflexos finais na quantidade e qualidade do conhecimento.
- Os estudos de investigação não indicam que as práticas de nivelamento dos alunos por grupos tenham conduzido a uma melhoria dos seus resultados. (Pacheco, 1995, p.46)

Há, ainda assim, alguns registos de casos em que os alunos integrados em vias de ensino menos prestigiadas melhoraram o seu aproveitamento escolar “em escolas onde se praticavam sistematicamente estratégias de apoio, incentivo e comunicação de expectativas elevadas aos alunos em situação de maior dificuldade na aprendizagem” (Sousa, 2007, p.101).

Em Portugal, o princípio da diferenciação curricular como mecanismo para lidar com a diversidade estudantil teve grande aceitação durante o século XX (Pacheco, 1995; Roldão, 2003; Sousa, 2007). No plano oficial, foi consagrado com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986) e os atuais currículos do ensino básico e secundário assentam, claramente, em princípios de diversificação curricular:

- Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;
- Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;
- Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;
- Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino... (art. 3.º, Dec. Lei 139/2012)

A adequação do currículo às necessidades específicas de cada região, escola e aluno requer um conhecimento direto dessas necessidades e deve ser garantida por decisores curriculares locais (Sousa, 2010). Nesse sentido, o Dec. Lei n.º 6/2001 estabeleceu a figura dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma com vista ao desenvolvimento de aprendizagens adequadas aos diversos contextos, tendo como ponto de partida a reorganização do currículo nacional, mediante intervenções educativas ajustadas (Leite, Gomes & Fernandes, 2002).

Paralelamente, foram adotados diversos mecanismos/processos de ensino associados ao princípio da diferenciação curricular para responder a grupos de alunos com características muito específicas. No quadro do combate ao insucesso e abandono escolar foram criados Currículos Alternativos e programas educativos de natureza

compensatória, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) em 1988, o Programa Educação para Todos (PEPT) em 1991, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996 e o Programa Integrado de Educação e Formação em 1999 (concebido inicialmente como medida educativa e formativa no combate à exploração do trabalho infantil). O regime da educação dos alunos com necessidades educativas especiais foi revisto e foram criados diversos programas de natureza profissionalizante, como os Cursos de Educação e Formação no Ensino Básico e Cursos Profissionais no Ensino Secundário (Sousa, 2007).

Sousa (2007) identifica como forte constrangimento destes programas o facto de não serem uma opção válida/disponível para todos os alunos à entrada de um determinado ciclo. Esta razão, aliada à existência de práticas de sala de aula com agrupamentos de nível conduzem o autor a afirmar que:

as diferenças entre o sistema educativo português e sistemas com políticas explícitas de *tracking* são mais diferenças de grau e visibilidade do que diferenças substanciais. Como, além disso, a organização do trabalho na sala de aula por grupos de nível não está, de modo algum, afastada das escolas portuguesas, pode-se afirmar que a diferenciação curricular de carácter estratificador é bastante praticada entre nós. (Sousa, 2007, p.98)

Autores como Roldão *et al.* (2008) e Sousa (2008a) alertam para o excesso de simplificação curricular de alguns dos programas citados “particularmente explícita em várias modalidades de currículos alternativos criadas e em vários esquemas de natureza profissionalizante que têm vindo a ser introduzidos no sistema educativo” (Sousa, 2008a, p.4). O grau de exigência dos objetivos curriculares e dos mecanismos de avaliação para determinados alunos, também são fortemente condicionados.

Para Roldão (1999), a garantia de uma maior *equidade* social exige que se diferencie o currículo “para aproximar *todos* dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário - manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos diversos - mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (p.53). Para esta autora, uma verdadeira diversificação dos públicos escolares:

tem de ser concebida, do ponto de vista educativo, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da

aprendizagem de todos os alunos e não como uma espécie *de streaming* oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns - os portadores de diferenças, os mais difíceis, etc. - e se acentua a selecção social dos que melhor se adaptam. (Roldão, 1999b, p.18)

Sousa (2007) salienta que a diferenciação curricular “é compatível com os princípios da Educação Inclusiva na medida em que pressupõe uma orientação para a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características” (p. 102). Os alunos devem ser educados “em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças” (Rodrigues, 2003, p.92).

Pacheco (1995) considera que qualquer que seja a tipologia seguida (grupos homogéneos, grupos heterogéneos, agrupamentos por atividades, cooperação entre alunos e professores:

a diferenciação do ensino e da aprendizagem não passa pela promoção da individualização total, mas pela existência de diferentes tarefas didácticas, pela existência de unidades temáticas fáceis de seguir pelos alunos, pela existência de conteúdos, com diferentes graus de profundização, pela distribuição dos alunos em pequenos grupos, pela existência de materiais curriculares diversos. (p.47)

Devem ser adotadas metodologias ativas que conduzam o aluno “à realização de actividades e não a uma atitude passiva de recetor de informação veiculada pelo professor” (Pacheco, 1995, p. 47). Na mesma linha, Heacox (2006, p.10), realça que uma verdadeira diferenciação está centrada na “aprendizagem essencial” e responde às preferências de aprendizagem dos alunos e ao seu progresso no processo de aprendizagem. Neste quadro assume particular destaque o processo de avaliação diagnóstica que “clarifique a experiência, os conhecimentos, as necessidades e os interesses dos alunos” Sousa (2010, p.69). Desse diagnóstico, deverá resultar a programação adequada ao contexto e ao aluno.

É muito importante que se explorem as oportunidades de diferenciação curricular através da reconstrução da experiência do aluno (Dewey, 1902, citado em Sousa, 2007). De entre as estratégias possíveis, Sousa (2010) salienta a adaptação de materiais e equipamentos; a organização de tutorias pedagógicas; a reorganização das formas de

interdependência social entre alunos; a aprendizagem ativa e cooperativa; a flexibilização dos níveis de participação dos alunos em contexto de sala de aula; e a alteração dos procedimentos avaliativos. Ao nível da avaliação deve sobressair a dimensão formativa que permita “a regulação contínua da forma como o currículo formal é trabalhado em função da receptividade que vai tendo junto de cada aluno” (Sousa, 2008, p.13).

Capítulo 2 – O contexto inclusivo e intercultural na educação cigana

Neste capítulo fazemos uma breve introdução teórica aos conceitos de educação inclusiva, educação intercultural e especificidades da educação com grupos minoritários como a comunidade cigana. A massificação do ensino nas últimas décadas tem contribuído decisivamente para a análise e reflexão em torno destas temáticas. A exploração apresentada visa um maior enquadramento da especificidade dos alunos acompanhados na investigação, maioritariamente de etnia cigana, e dos pressupostos em que deverá ocorrer o seu processo de ensino-aprendizagem com vista a uma maior integração e sucesso escolares.

2.1. – Educação inclusiva

O reconhecimento do direito à educação para todas as crianças foi consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 e, posteriormente, sufragado por outros organismos e instrumentos internacionais como o Parlamento Europeu, as Declarações de Jomtien e Salamanca e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Ainda assim, alguns grupos e minorias têm permanecido especialmente vulneráveis à exclusão social e escolar, tais como grupos étnicos, mulheres e pessoas com deficiência.

O reconhecimento da escola inclusiva foi oficialmente assumido com a Declaração de Salamanca da UNESCO em 1994. De entre o vasto leque de estratégias, atividades e processos preconizados, destacam-se:

- Reconhecer que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais;
- Ser um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto;
- Permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos;
- Promover a alteração do sistema para que este se ajuste ao aluno e não o contrário.
- Localizar o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características. (UNESCO, 1994, p.7)

Neste quadro, Stoer e Magalhães (2005) defendem um modelo em que a educação é concebida como “o lugar de encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e por outro [lado], o lugar ele próprio determinado pela diferença” (p. 140). O professor assume um papel de orientador e mediador da aprendizagem (Vygotsky, 1978), facilitando as relações entre culturas e sabendo explorar, em cada uma delas, as suas potencialidades. César (2003) reforça, por sua vez, a necessidade de existir um contrato didático interativo e dinâmico no qual os alunos sejam os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e em que se invista no trabalho colaborativo entre pares (aluno/aluno, aluno/professor e professor/investigador). Por sua vez, Gerdes (2007) salienta que a:

legitimação de conhecimento cultural e, simultaneamente, o desbloqueio psicológico podem passar pela construção de um currículo que integre os *backgrounds* diversos e as experiências variadas dos alunos, e em que se criam, ao mesmo tempo, pontes para outros horizontes culturais”. (p.147)

Tanto o saber prévio do aluno como o que anseia para o futuro e a forma como gere essas expectativas no seu contexto social, devem ser considerados nas decisões pedagógicas tomadas pelo professor.

Para Booth e Ainscow (2002), a inclusão “diz respeito à educação de todas as crianças e jovens, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não discriminação” (p.5). Stubbs (2008) realça três princípios basilares da educação inclusiva, que se poderão adaptar e coexistir nos diversos contextos: (i) um forte enquadramento, tendo por base crenças, valores, princípios, etc.; (ii) a aplicação dentro do contexto e cultura locais, considerando a situação real, recursos disponíveis e fatores culturais; (iii) a participação contínua e autorreflexão crítica (sobre quem deverá ser envolvido, como e quando).

Esta perspetiva de inclusão exige uma reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem conjunta (Correia, 2005). Deve ser uma escola capaz de acolher todas as crianças, quer estas possuam ou não necessidades educativas especiais, desenvolvendo as suas capacidades ao limite.

Para Porter (1997), a conceção organizacional de uma abordagem inclusiva visa o desenvolvimento estratégico e programático bem como a utilização dos recursos disponíveis. Booth e Ainscow (2002) referem que há sempre mais recursos disponíveis do que os que são utilizados, de entre os quais se destacam os próprios alunos. Sanches (2006) reforça esta ideia, referindo que os alunos que em determinado momento não apresentam dificuldades, poderão permitir o desenvolvimento do potencial dos colegas, ajudando-os a criar as condições necessárias para que tal aconteça. Ferreira (2011) associa a inclusão ao conceito comunitário em que “todos os envolvidos formam uma teia de ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros [e com] que os pais se envolvam mais” (p.9).

Porter (1997) e Candeias (2009) defendem uma intervenção educativa centrada no desenvolvimento do potencial do aluno, na qual os professores assumem funções de mediadores:

estas funções de mediação obrigam os docentes e demais técnicos de educação a redireccionar a avaliação e a intervenção tradicionais para uma abordagem mais dinâmica, multidimensional e centrada no potencial das crianças num contexto de escola para todos. (Candeias, 2009, p.5).

Esta escola centrada no aluno deveria estar focada na avaliação das capacidades e tendências individuais para procurar adequar aos alunos tanto as áreas curriculares como as maneiras particulares de ensinar esses assuntos (Gardner, 1995). Candeias (2009) realça a importância de se conhecerem os *estilos cognitivos* dos alunos, isto é, compreender os seus gostos e apetências, como preferem fazer e quais as competências envolvidas:

devemos procurar perceber quais são as suas características particulares e intrínsecas, de modo a podermos perspectivar de modo afectivo e personalizado a sua evolução, tendo-os como referência de si próprios. (Candeias, 2009, pp. 18-19)

Uma escola inclusiva pressupõe uma reforma educativa que assenta em três aspetos fundamentais (Ainscow, 1997): (i) versatilidade curricular (com currículos adaptados às necessidades das crianças, apoios pedagógicos suplementares no contexto do curriculum regular, ajudas técnicas e humanas diversificadas); (ii) gestão escolar

(com o redimensionamento de recursos e das relações escola/comunidade/pais); (iii) informação e investigação (ao nível da divulgação de experiências bem sucedidas).

A escola inclusiva será aquela que “congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais” (Correia, 2005, p.13). A diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como algo a evitar (Ainscow, 1997; Rodrigues, 2003).

A educação inclusiva requer a utilização de práticas educativas flexíveis proporcionando a “todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil” (Correia, 2005, p.41), atendendo às suas características, interesses e estilos de aprendizagem.

Para construir salas inclusivas, o educador/professor deve promover um ambiente de interações positivas, onde tenha em consideração as necessidades básicas da criança: pertença, liberdade, valorização, segurança, prazer e entusiasmo. O docente deve adotar um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas, promover ambientes facilitadores de interações entre todos e fomentar sentimentos de amizade e de respeito mútuo (Leite & Madureira, 2007). As adaptações curriculares poderão traduzir-se num conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico, que permitirão a sua adequação as diferentes situações, grupos ou pessoas, com os objetivos de melhorar a qualidade das atividades educativas e promover o desenvolvimento da criança (Correia, 2005). As adaptações poderão ser feitas ao nível dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e atividades e da avaliação.

2.2. – Educação intercultural

O movimento da “escola inclusiva” está estreitamente ligado aos princípios da educação intercultural. A educação intercultural tem na sua génese a conceção construtivista do conhecimento de autores como Vigotsky, Piaget e Bruner.

De acordo com Perrenoud (2001), a educação intercultural assenta no princípio da concretização de uma pedagogia diferenciada sensível à diferença, à especificidade da criança e à complexidade do ser humano. Todo o conhecimento é socialmente mediado,

dependendo o desenvolvimento individual da intervenção do meio, da interação com o outro e dos instrumentos de mediação social. Desta forma, o conhecimento, a experiência e a interação surgem intrinsecamente ligados, não existindo isoladamente e complementando-se mutuamente (Cochito 2004).

Ouellet (1991), por sua vez, caracteriza a educação intercultural como sendo toda a formação sistemática que visa desenvolver nos grupos majoritários e minoritários:

- Melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- Maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- Atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir racismo;
- A capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (pp. 29-30)

Para este autor, a educação intercultural articula-se com a educação para a cidadania, tendo por base os seguintes princípios indissociáveis: abertura à diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; coesão social; participação crítica na vida e deliberação democrática; respeito pela vida no planeta.

A conceção de aprendizagem subjacente à educação intercultural decorre de metodologias ativas: (i) a aprendizagem é construída ativamente; (ii) emerge da experiência e constrói-se a partir dela; (iii) é socialmente mediada, (iv) é influenciada por factores culturais e (v) pelo contexto em que ocorre (Cochito, 2004).

Ouellet (2002) defende que a adoção de uma educação intercultural tem um forte impacto em termos de organização escolar. A teoria e a prática ter-se-ão que articular para dar forma a um projeto educativo, cujas dimensões espacial, organizacional e relacional são interdependentes e onde os meios que favorecem o sucesso de todos os alunos são prioritários.

O docente desempenha um papel muito importante enquanto agente mobilizador de igualdade de oportunidades e na diluição de diferenças, quer estas sejam pessoais ou culturais. Os professores devem trabalhar em equipa, colaborando no sentido de se tornarem mediadores dos problemas (Porter, 1997). Uma escola intercultural requer a disponibilidade do professor para (Ouellet, 1991):

- *Ao nível dos conceitos* – aprofundar conhecimentos sobre cultura e etnicidade; identificar os obstáculos às relações interculturais (preconceito, discriminação, racismo); compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização.

- *Ao nível da comunicação* – reconhecer os obstáculos à comunicação intercultural e assegurar que existe comunicação com o outro; ter consciência de como o outro pode perceber o nosso comportamento; atender aos efeitos da comunicação não verbal; desenvolver competências de bom comunicador.

- *Ao nível da relação pedagógica* – respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem do outro; desenvolver nos seus alunos competências sociais; valorizar o trabalho e o esforço do outro e encorajar o sentimento de autoestima.

- *Ao nível das práticas pedagógicas* – fomentar a autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade; estabelecer relações de cooperação e participação dos alunos; autoavaliar a sua ação e incentivar práticas de autoavaliação junto dos alunos.

A abordagem dos conteúdos específicos deve estar centrada ao nível dos processos, permitindo a professores e alunos colocar novas questões ao planificarem conjuntamente atividades e projetos, eliminar planificações rígidas, aumentar a participação do aluno e as formas de colaboração interpares (Cochito, 2004).

Assim, um ensino intercultural visa “alterar a maneira de ensinar, trabalhar por enigmas, debates, situações-problema, pequenos projectos de investigação, observação, experimentação, etc.” (Perrenoud, 2001, p.50).

Independentemente do contexto, uma abordagem intercultural consiste em “aprender e apreender a complexidade dos diferentes pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles” (Cochito, 2004, p.16).

2.3. – Educação cigana

O afastamento das crianças e jovens de etnia cigana da escola pública é um fenómeno secular e está associado a fatores endógenos e exógenos (Casa-Nova, 2006). Esta autora defende que a compreensão dos seus baixos níveis de escolaridade e afastamento escolar passa pelo:

conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intraétnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental. (Casa-Nova, 2006, p.161)

Autores como Casa-Nova (2006), Enguita (1999), Liégeois (1999) e San Román (1997) alertam para a presença de dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados entre as comunidades cigana e não cigana.

Quadro 2 – Características culturais das comunidades cigana e não cigana.

Cultura ágrafa (comunidades ciganas)	Cultura letrada (comunidades não ciganas)
<ul style="list-style-type: none"> • transmissão oral • valorização do pensamento concreto • conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • transmissão escrita • valorização do pensamento abstrato • conhecimento erudito (<i>a cultura da sociedade maioritária</i>)

A escola normalizada, igualitária e estandardizada da comunidade dominante contrasta com famílias pouco letradas do lado cigano, com uma cultura assente na tradição oral, sem rotinas estruturadas e que não reconhece o papel da escola (Costa & Vieira, 2007).

O primeiro contacto das crianças ciganas com a escola constitui, em muitos casos, o primeiro momento de separação dos progenitores e faz perigar a cultura vigente segundo a qual cabe à família a transmissão de “valores, crenças, comportamentos e atitudes” (Fernandes, 1999, p.65). Para os ciganos, a família é quem educa (Liégeois, 1999).

Como a vida das crianças ciganas se circunscreve em muitos casos à família, “os professores e colegas representam pessoas muito distantes da sua realidade, que até falam de forma diferente da sua” (Vieira, 2008, p.37). Os progenitores temem que o êxito escolar dos seus filhos possa ser “sinónimo de perda de identidade cultural” (*idem*, p.37). Assim, “aos ciganos parece interessar muito mais desenvolver habilidades específicas do que obter conhecimentos abstractos” (Enguita, 1999, p.49). A sua expectativa face à escola cinge-se à alfabetização das crianças e principalmente ao conhecimento da matemática básica para o desenvolvimento das suas atividades comerciais.

A junção de crianças do sistema cultural dominante e da cultura ágrafa num mesmo espaço escolar acentua a diferenciação cultural da criança cigana através dos processos de socialização e de educação de que é alvo, bem como dos papéis que é chamada a desempenhar (Casa-Nova, 2006). Num estudo realizado por esta autora, os processos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula surgem como principais fatores de desconforto dos ciganos face à escola:

incomodidade que os motiva a construir uma multiplicidade de pretextos e estratégias para abandonarem a sala a meio de uma aula, ou para faltarem às aulas no dia seguinte: dores de cabeça, familiares doentes, um irmão mais pequeno, etc., não sendo perceptível para as professoras que estas estratégias de fuga à escola escondem um problema mais profundo, relacionado com o mal-estar que estas crianças sentem dentro da escola tal como esta se encontra actualmente configurada. (Casa-Nova, 2006, p.164)

Liégeois (2001) alerta para outro fenómeno que ocorre com as crianças ciganas na escola: “são postas à margem, pelos próprios professores que os alheiam do grande grupo, devido ao atraso escolar em que se encontram, assim como pelas outras crianças que são avisadas pelos pais para não brincarem com os ciganos, nem lhes emprestem os seus materiais” (p.115). Além do desfasamento escolar fica patente o receio das famílias não ciganas fazendo emergir, em alguns casos, comportamentos de rejeição e exclusão social. O mesmo autor indica que “nas turmas normais as culturas coabitam mas não se misturam” (p.141), pelo que sugere o conceito de *turma especial*, constituída apenas por alunos ciganos, que deveria estar integrada num mesmo recinto escolar com outras turmas de crianças não ciganas.

Metodologias semelhantes foram experimentadas em alguns países europeus como a Dinamarca e a França, sendo possível observar vantagens e desvantagens. Em termos positivos, emergiram aspetos de ordem cultural e pedagógica, tais como “a utilização de elemento da cultura; a valorização do seu modo de vida; as trocas bilaterais (em que a turma cigana assiste a aulas das outras turmas e vice-versa)” (Liégeois, 2001, p.168). Como principal desvantagem, o autor alerta para a possibilidade dessa turma ser uma forma de guetização e os alunos e professores poderem ser discriminados pela comunidade educativa.

Noutros sistemas de ensino europeus (Alemanha, Itália, França, Reino Unido) as crianças ciganas são encaminhadas para escolas específicas, especializadas em “*handicap mental*”. Ruiz e Schlambach (2004) salientam que este procedimento se deve à falta de uma verdadeira educação intercultural e que “os professores não possuem competências pedagógicas para ensinar crianças ciganas” (p.11).

Liégeois (2001) salienta que “as representações erróneas que o professor faz das crianças ciganas e das suas famílias influenciam directamente a pedagogia utilizada, que se prova não ser adaptada” (p. 181). Na mesma linha de pensamento, Enguita (1996) evidencia que para grande parte da comunidade educativa “*idades avançadas* significam genericamente atraso escolar” (p.51), observando-se assim um desinvestimento nestes alunos.

O mesmo autor nomeia alguns aspetos que considera importantes para a seleção de professores que poderiam trabalhar com turmas só de alunos de etnia cigana: possuírem perfil adequado; tratar-se de uma opção pessoal do professor; e a seleção do professor ocorrer em função de critérios como a motivação pessoal, experiência profissional, formação e informação. Paralelamente, devem existir debates e ações de sensibilização e formação para pais, associações ciganas e professores. Estas ações permitiriam aos professores uma maior abertura para a “diversidade através da flexibilidade dos conteúdos, sem ideias preconcebidas sobre o modo como as crianças devem comportar-se” (Liégeois, 2001, p.257).

No início dos anos noventa do século XX foi criado em Portugal o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (mais tarde designado Entreculturas), com vista a “coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo os programas e ações que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Costa, 1996, p.53). Este organismo produziu diversos materiais pedagógicos, especialmente ao nível do primeiro ciclo do Ensino Básico, com sugestões a desenvolver pelo professor, e dinamizou diversas ações de formação. Foi ainda responsável por diversos projetos de formação de jovens de etnia cigana como o “Ir à Escola” ou o “Estuda Comigo”. Mais tarde, ações semelhantes viriam a ser realizadas no âmbito do Projeto Nómada, do

Projeto de Promoção e de Integração Social da Etnia Cigana, do Plano Nacional de Ação para a Inclusão e do Programa Escolhas em curso desde 2004 (Casa-Nova, 2006; Casa-Nova & Palmeira, 2008; Vieira, 2008).

Aires (2004) realça que a comunidade cigana quando concorda em “integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva minimalista” (p.38) sendo, apenas do seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, a contar e a escrever. “Os ciganos tomam da escola aquela bagagem que lhes permite continuar vivendo como ciganos: que querem ter o domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo” (Ferreira, 2003, p.67).

Cortesão, Pinto e Martins (1999) alertam para o facto de os currículos serem fragmentados e partirem de conceções monoculturais. Os professores encaram a diferença “não pelo potencial que contém, mas mais pelo obstáculo que significa” (p.22). Cabe à escola a construção de processos educativos que permitam ao educador realizar o que Sousa Santos intitula de uma “hermenêutica pluritópica” que seria a ideia de que, “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas”, (Sousa Santos, 2004, p.804).

Outros aspetos a serem observados em relação aos ciganos, são os seus ritos, os mitos e principalmente os valores morais étnicos. O conhecimento desses elementos constitui-se como importante mediador na relação da escola com alunos e pais de alunos ciganos. Cabe à escola, portanto, promover espaços de mediação que aproximem a cultura escolar, da cultura de origem dos alunos, sejam eles ciganos ou outros (Simões & Juliano, 2012). O professor deve desenvolver um modo de trabalho pedagógico multicultural, capaz de integrar aspetos das diferentes culturas, que contemple e responda aos múltiplos interesses das crianças em presença e que respeite e valorize os seus saberes, as suas formas de estar e de ser (Aires, 2004, Casa-Nova & Palmeira, 2008, Liégeois, 2001).

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor atingir mas para isso, é essencial, “alterar as suas representação e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais” (Franco, 2006, p.56).

Capítulo 3 – Medida PIEF e o projeto *Terra Nómada*

Com este capítulo procuramos explicitar os princípios norteadores da Medida PIEF, tanto ao nível orgânico como metodológico. Realizamos ainda um pequeno enquadramento do projeto *Terra Nómada*, focando as atividades de cariz pedagógico previstas na área de ação *desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e escolar dos jovens*, que se insere no contexto da presente investigação.

3.1. – A Medida PIEF

A Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação foi criada em 1999 no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (Despacho Conjunto n.º 882/1999¹). É tutelada pelos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade e Segurança Social e tem como principal objetivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores vítimas de exploração e trabalho infantil, situações de risco, exclusão escolar/social, absentismo e abandono escolar.

A investigadora Maria do Céu Roldão realça que esta Medida “concretiza um objetivo ambicioso: desenvolver a educação a quem trabalhava antes do tempo” (Cadete, 2008, p.18) e permite conjugar vários aspetos como a “interação de agentes educativos, a proximidade e o acompanhamento individualizado [dos alunos] e que, no fundo, se criou uma base adequada a qualquer programa educativo, para qualquer criança” (*idem*, p.18).

Em termos orgânicos, a Medida PIEF é coordenada a nível nacional pelo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC) e abrange todo o território através de Estruturas de Coordenação Regional (ECR) com representantes do PIEC, do IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), das Direções Regionais de Educação e do Instituto da Segurança Social. Cada ECR coordena diversas Equipas Móveis Multidisciplinares² (EMM), compostas por técnicos das várias valências afetas ao projeto (sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, professores especializados, etc.).

¹ A Medida PIEF foi posteriormente reformulada através dos Despachos Conjuntos n.º 948/2003 e 171/2006, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social.

² As primeiras EMM foram criadas em 2000. Anteriormente, algumas das suas competências eram exercidas pelas Equipas de Intervenção Concelhia e de Freguesia no combate ao trabalho infantil.

Estas equipas móveis multidisciplinares acompanham o desenvolvimento de cada ação/curso, desde a sinalização e diagnóstico sócio-educativo inicial dos jovens, ao seu encaminhamento para a escola e apoio à execução/avaliação de cada grupo/turma e ao trabalho realizado pela Equipa Técnico-Pedagógica (ETP), formada pelo conjunto de docentes e um técnico de intervenção local (TIL). Estes técnicos (TIL) asseguram, por um lado, a ligação entre a EMM, as entidades parceiras, a família e a escola, e, por outro lado, acompanham os jovens no seu dia a dia escolar, procurando colmatar as suas necessidades e/ou problemas de natureza social e de integração escolar. Toda esta rede deve assegurar a articulação entre as componentes de educação, contexto social, mundo do trabalho e demais esferas implicadas, numa perspetiva de proximidade e acompanhamento constante a cada caso.

O diagnóstico sócio-educativo de cada jovem corresponde à fase inicial do processo. É da responsabilidade da EMM e integra um conjunto de elementos provenientes da área da educação, com dados de cariz familiar/social, onde se procura identificar a realidade educativa e social do jovem (abandono escolar, exploração de trabalho infantil, etc.), riscos e carências que possa enfrentar e onde se apontam/mobilizam apoios sociais e percursos de (re)ingresso escolar.

Após a constituição de cada grupo/turma PIEF, a Medida concretiza-se através do desenvolvimento de Planos de Educação e Formação (PEF) individuais, subordinados aos princípios da individualização da resposta, da flexibilização de acesso, permitindo a integração dos jovens a qualquer altura do ano letivo, da adequação dos programas às competências e faixa etária de cada aluno, da celeridade dos percursos (um ano para o 2.º Ciclo e dois anos para o 3.º Ciclo) e constante atualização em função das necessidades detetadas.

Cada PEF compreende três fases (ponto 6. do Desp. Conjunto n.º 948/2003):

- a) Preparação**, abrangendo a avaliação diagnóstica, tendo por objecto o nível de aquisição de competências, a situação escolar, familiar e social do menor, a sua orientação escolar e profissional, a identificação dos objectivos a atingir e dos recursos a utilizar, bem como a consequente formalização do plano mediante documento escrito;
- b) Execução**, abrangendo a integração do menor, em qualquer momento do ano civil, inclusive em actividades de educação extra-escolar de curta duração, com vista a

favorecer a sua inserção em percurso que vise a escolarização ou a dupla certificação, escolar e profissional;

c) **Avaliação**, abrangendo a avaliação da evolução do plano, com vista a assegurar a sua adaptação às necessidades do menor e a avaliação final.

Cada PEF é acompanhado por um professor-tutor a quem compete promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na sua execução, manter contacto regular com a família do menor, informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário.

A organização curricular do PIEF tem por base o Currículo Nacional do Ensino Básico mas beneficia de um carácter mais flexível para responder às necessidades dos jovens envolvidos. A otimização das competências das equipas, “aliada à sua flexibilidade, passa igualmente pela adoção não de um único modelo, mas de currículos adaptados às várias situações encontradas” (Cadete, 2008, p.64).

O Conselho de Turma é composto pelos professores das diversas áreas/disciplinas, em articulação com técnicos de apoio (EMM e TIL) e:

trabalha numa base de regularidade como grupo, reunindo semanalmente para gerir o desenvolvimento das aprendizagens, para acertar estratégias, para avaliar resultados, para regular através de balanços críticos frequentes, a progressão ou regressão dos percursos dos alunos. (Roldão & Santos, 2008, p.11)

Estes autores reforçam a ideia de que as ETP dispõem de liberdade para “adaptar a estrutura curricular do ensino básico, mantendo todavia a fidelidade ao cumprimento do Currículo Nacional no que se reporta às competências essenciais, quer gerais, quer específicas, das diferentes áreas e disciplinas” (p.12).

Ao ingressarem num grupo/turma PIEF, os alunos transportam consigo “quase sempre uma relação negativa com as chamadas “matérias” escolares, isto é, com os conteúdos das disciplinas, tidas como maçadoras, desinteressantes ou sem qualquer utilidade” (Roldão, 2008, p.11). Ao perfil destes jovens estão associadas, entre outras características: o insucesso repetido com numerosas retenções; o desinteresse pelo currículo escolar; a pertença a camadas sociais desfavorecidas e minorias étnicas (localizadas em zonas específicas); a pertença a famílias de baixos níveis de

escolarização; a iniciação precoce em práticas de grupos adultos (traduzida, em alguns casos, em maternidades muito precoces, casamentos, violência, toxicodependência etc.); e problemas familiares graves que conduzem em alguns casos à sua institucionalização (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Roldão *et al.*, 2008).

A adequação do currículo às características destes alunos deve ser feita de forma cuidada para não se “cair na tentação de reduzir o nível da aquisição conceptual” (Roldão, 2008, p.11). Deve optar-se por trabalhar com estes jovens de modo diferente para que, “partindo das realidades mais acessíveis, se chegue a processos cognitivos complexos e desafiantes” (*idem*, p.11). Para esta autora, as estratégias metodológicas a desenvolver pela ETP implicam a diversificação e preparação conjunta dos processos de abordar os conteúdos:

sempre que possível e desejável em pares de professores, de modo a que o aluno adquira o conhecimento mais complexo, e ao fazê-lo ganhe também a confiança na sua capacidade intelectual, e gradualmente se reaproxime do conhecimento que achava inacessível e recupere a crença nas suas capacidades. (Roldão, 2008, p.12)

Neste sentido, é importante trabalhar a organização e gestão do currículo face a cada contexto e a inclusão de uma componente vocacional (pré-profissional), articulada com a componente curricular, “pode constituir um factor acrescido de interesse pela formação e de significado de aprendizagem para estes alunos” (Roldão, 2008, p.16). Um segundo aspeto destacado sobre a especificidade dos currículos PIEF prende-se com a flexibilidade curricular da ETP “para realizar o desenvolvimento do currículo em projectos curriculares bastante autónomos, possibilitando a opção por sequências curriculares mais adequadas [e] a ênfase nas prioridades mais necessárias em cada situação e contexto” (p.16).

Num documento de apoio à formação de equipas técnico-pedagógicas PIEF, a investigadora Maria do Céu Roldão sugere em termos metodológicos que cada ETP:

- Proceda ao levantamento de áreas das actividades vocacionais ou pré-profissionais dos diferentes alunos para que, através das reuniões da ETP, ao longo do ano, assegure a sua inclusão no planeamento das actividades curriculares que vão sendo desenvolvidas.
- Proceda, antes do início do ano, à redefinição de algumas sequências das diferentes disciplinas relacionadas com temáticas ou projectos interdisciplinares.

- Definir áreas e conceitos que podem ser trabalhadas em conjunto e em relação com tarefas e conhecimentos que estejam a ser aprendidas na componente vocacional.
- Seleccione em cada disciplina os conceitos essenciais que devem ser compreendidos para adquirir as competências das diferentes áreas.
- Centre na apropriação rigorosa desses conceitos a organização do currículo em cada Projecto Curricular de Turma.
- Reorganize a sequência de temáticas de cada área ou disciplina que pareça mais adequada às situações dos alunos.
- Torne os projectos temáticos ou de intervenção ocasiões de sistematização e aprofundamento dos conhecimentos científicos envolvidos. (Roldão, 2008, p.17)

Os resultados de aprendizagem a atingir devem ter em conta os pontos de partida e as dificuldades de percurso destes alunos. Assim, as estratégias de avaliação devem ser incorporadas no planeamento das atividades e, como sublinha Roldão (2008), “seguir-se-ão sempre a uma primeira parte da tarefa que nunca será avaliativa, mas de aquisição de conhecimento. Os elementos recolhidos de saberes prévios dos alunos serão para uso estratégico na actividade, nunca para uma espécie de pré-nivelamento” (p.25). As ETP têm um papel preponderante neste contexto, bem como na determinação dos critérios de avaliação que devem obedecer aos princípios fixados para cada modalidade e ciclo de ensino e serem orientados por critérios de competência (Despacho Conjunto n.º 948/2003).

Na sequência de um estudo de investigação a nível nacional sobre a operacionalização curricular da Medida PIEF, Roldão e Santos (2008) realçam positivamente:

- a sustentação das estratégias de ensino na análise do tipo de dificuldades prévias dos alunos, visando a sua superação;
- a adaptação do currículo, mantendo as competências essenciais a adquirir, mas organizando os conteúdos em torno de problemas ou temáticas mais próximas dos alunos e seus contextos;
- a concepção de estratégias de ensino que levem os alunos a trabalhar e a dar sentido ao que aprendem (por exemplo, projectos de intervenção, organização do currículo em torno de temas integradores, estratégias de trabalho em grupo e com pesquisa apoiada);
- o trabalho colaborativo dos docentes, com carácter regular;
- a co-docência frequente em par pedagógico, em muitos casos integrando um professor de 1.º Ciclo destacado para apoio às dificuldades nas aprendizagens iniciais;
- o balanço do resultado das estratégias realizado semanal ou quinzenalmente nas reuniões da equipa técnico-pedagógica;

- a integração de técnicos das EMM e de TIL na ETP, participando nas reuniões e no trabalho diário, o que possibilita integrar o apoio psicológico e sócio-familiar na planificação do trabalho e no apoio ao ensino e à aprendizagem. (pp.15-16)

No plano didático, este estudo realça o predomínio de atividades de cariz prático, com constante monitorização dos docentes. Em termos de estratégias de ensino, Roldão *et al.* (2008) destacam: (i) o investimento em metodologias de pesquisa e de projeto; (ii) os contactos frequentes com as entidades parceiras, com vista à rentabilização da componente vocacional e promoção de visitas de estudo; (iii) a adoção de estratégias de diferenciação curricular (por vezes geradoras de grupos de nível); (iv) a predominância de trabalho de apoio individualizado.

Estas práticas têm-se revelado vias eficazes para os múltiplos desafios PIEF e permitiram uma alteração da visão dos professores sobre a sua própria prática de ensino, por via do trabalho colaborativo, da liderança pedagógica das equipas, da adequação e diferenciação de estratégias, da regulação e avaliação permanentes do processo e dos resultados (Roldão & Santos, 2008; Roldão *et al.*, 2008).

3.2. – Projeto *Terra Nómada*

O projeto *Terra Nómada* foi criado durante o ano letivo 2010/2011 pela ECR-Alentejo (do PIEC) no âmbito da multiculturalidade, com especial enfoque nas comunidades ciganas. Este projeto visa a inclusão escolar e a educação não formal na etnia cigana, perspetivando a redução do défice de qualificação escolar, a promoção da sua integração escolar, o relacionamento entre alunos e o respeito pelas diferenças. Procura também estimular a participação cívica e comunitária da comunidade cigana, edificando a autoestima, a valorização pessoal e um envolvimento saudável na comunidade de acolhimento (PIEC, 2011).

O projeto surgiu como medida de apoio a um grupo/turma PIEF do norte alentejano e no ano letivo 2011/2012 foi alargado a mais seis grupos/turma da região, formados na sua maioria por jovens de etnia cigana. O projeto *Terra Nómada* pretende constituir-se como uma área especializada de ação do PIEC dirigida às comunidades ciganas, formando uma rede de suporte às atividades da Medida PIEF na região.

O projeto está organizado em três áreas de ação: (i) sensibilização de técnicos, entidades parceiras, comunidade local e regional; (ii) desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e escolar dos jovens; (iii) divulgação das diferentes etapas do projeto na comunidade local e regional (PIEC, 2011).

Releva-se a segunda área de ação - *desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e escolar dos jovens*, no âmbito da qual estão previstas diversas atividades de cariz pedagógico: *aulas em Terra Nómada*; *mala de Terra Nómada*; *diário EntreNómada*; intercâmbios com outras turmas; promoção de práticas e iniciativas inclusivas na disciplina de Formação para a Cidadania; exposições e mostra de trabalhos realizados nas diferentes fases do projeto (PIEC, 2011).

A atividade *Aulas em Terra Nómada* tem por objetivo conduzir a uma maior proximidade entre a família, a escola e a comunidade, estimulando a participação das famílias nas atividades escolares dos seus filhos, o cruzamento de saberes formais e informais e as aprendizagens interculturais. Através da flexibilização de espaços, procura favorecer a ida dos encarregados de educação à sala de aula para dinamização de atividades formais e não formais com os filhos (recriação de tradições, sessões de sensibilização, momentos de convívio, etc.), bem como de aulas deslocadas (nos locais de residência dos alunos).

A atividade *Mala de Terra Nómada* visa a recolha e divulgação da cultura e tradição cigana entre os diferentes grupos/turma PIEF da região. Esta mala “será o resultado da compilação de diversos materiais, jogos e dinâmicas produzidos em contexto de sala de aula” (PEIC, 2011, p.12) dos diversos grupos/turma. A mala circula ao longo do ano letivo pelos vários grupos/turma e pode ser utilizada como instrumento de trabalho, visando particularmente as aulas de Formação para a Cidadania. Como complemento a esta iniciativa, no ano letivo 2011/2012 a coordenação do projeto sugeriu a criação de uma *Mala Terra Nómada Digital*, com vista a promover a colaboração entre as várias equipas, a partilha de boas práticas, recursos didáticos e experiências dos vários grupos/turma envolvidos na “rede *Terra Nómada*”. Como ponto de partida, cada ETP deveria lançar dois desafios com sugestões de atividades sobre conteúdos didáticos à sua escolha, tendo em conta as especificidades dos jovens de etnia

cigana. Posteriormente, cada grupo/turma realizaria mensalmente um dos desafios propostos pelas outras escolas “da rede” e daria o seu testemunho sobre as dificuldades, eventuais adaptações e receptividade dos alunos. Tanto os desafios, como os respetivos testemunhos seriam publicados no blogue de apoio (*Mala Terra Nómada Digital*³).

O *diário EntreNómada* é perspectivado como um elemento aglutinador das vivências e experiências dos diversos intervenientes no projeto *Terra Nómada*: alunos, professores, parceiros intervenientes no processo, elementos da comunidade local, convidados/participantes nas várias iniciativas, etc.

Através destas atividades procura-se fortalecer a ligação entre o contexto formal de educação dos jovens e o seu contexto de vida. Estas ligações podem envolver elementos da sua cultura no processo de aprendizagem, permitir a interação com membros da sua comunidade, ou ainda dar a conhecer o percurso positivo dos alunos envolvidos (PIEC, 2011).

³ <http://malaterranomadadigital.blogspot.pt/>

PARTE II – Estudo Empírico

Capítulo 4 – Metodologia

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas adotadas na investigação, tendo em vista compreender o processo de reinserção escolar de grupos/turma PIEF, de três escolas, que integravam o projeto *Terra Nómada*.

Este estudo teve como grupo-alvo três turmas compostas maioritariamente por jovens de etnia cigana e como principal campo de análise, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas equipas técnico-pedagógicas (avaliação diagnóstica, gestão curricular, práticas de ensino e modalidades de avaliação), com o objetivo de compreender o impacto da Medida junto do grupo-alvo.

4.1. – Natureza do estudo

Uma investigação pode ser definida como um processo que permite gerar teoria, compreender e/ou resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2003). Em função da(s) finalidade(s) desejada(s) poderá optar-se por uma determinada metodologia.

Na presente investigação adotou-se uma abordagem eminentemente qualitativa, privilegiando a esfera natural dos sujeitos como fonte de observação e compreensão dos fenómenos observados. Esta opção prendeu-se também com a consideração de que respondia amplamente à diversidade de variáveis presentes no contexto escolar e à atuação dos intervenientes no processo permitindo, ao investigador, compreender todo um universo de significados de uma realidade não quantificável (Bogdan & Biklen, 1994).

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2005) salientam que a investigação qualitativa tem como objetivo “a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos (...) aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam” (p.175). Na mesma linha, Bogdan e Biklen (1994) apontam como objetivos do investigador que segue este tipo de metodologia, a

compreensão detalhada do pensamento dos sujeitos da investigação e a forma como os mesmos desenvolvem os seus quadros de referência. Desta forma, é valorizada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, pelo que as questões do estudo têm como propósito a investigação num quadro natural que permeie toda a sua real complexidade. Os mesmos autores destacam cinco características da investigação qualitativa:

- (i) o ambiente natural como fonte de recolha de dados e o investigador como instrumento principal de recolha em contacto direto com a realidade do estudo;
- (ii) o carácter descritivo da investigação, onde a riqueza dos dados é respeitada e salvaguardada pela análise, forma de registo e transcrição dos mesmos;
- (iii) a ênfase atribuída ao processo em detrimento do produto final obtido;
- (iv) a forma indutiva de análise dos dados que conduz à redefinição e à reconstrução progressiva de um quadro de conhecimentos que não é previamente conhecido;
- (v) a preocupação e interesse demonstrados pelo investigador relativamente ao significado e à compreensão de fenómenos e procedimentos.

Os modelos qualitativos sugerem assim que o investigador realize o trabalho de campo, faça observação, analise os dados recolhidos e retire conclusões. Esta capacidade interpretativa do investigador é essencial para que nunca perca o contacto com o desenvolvimento do(s) acontecimento(s). Stake (1999) realça que a investigação qualitativa é particularmente útil em casos ou fenómenos cujas condições contextuais não se conhecem ou não se controlam.

De acordo com o referencial metodológico anteriormente exposto, o nosso estudo procurou interpretar e dar sentido aos dados recolhidas no âmbito do funcionamento dos três grupos/turma PIEF, no seu ambiente natural (contexto sócio-escolar), dando especial atenção à operacionalização da Medida realizada pelas ETP e processo de ensino-aprendizagem ao nível da avaliação diagnóstica, da gestão curricular, de estratégias e práticas de ensino utilizadas e modalidades de avaliação adotadas. Na fase final do estudo foi ainda objeto de análise o impacto da Medida na população alvo, ou seja, nos alunos que constituíam os grupos/turma acompanhados.

Adotou-se como estratégia de investigação o “estudo multicaso” e foram selecionados três grupos/turmas PIEF que integravam o projeto *Terra Nómada*, de escolas distintas da região Alentejo, de forma a obter uma maior abrangência e proximidade com as representações dos sujeitos.

Yin (1994) afirma que o *estudo de casos* se adequa à investigação na área da educação quando: (i) a identificação das variáveis consideradas relevantes é complexa; (ii) o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?” ou tenta encontrar interações entre fatores relevantes dessa(s) entidade(s); (iii) quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global; (iv) o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo. Este autor realça ainda uma vantagem adicional desta modalidade de investigação por permitir a “observação directa e recolha de dados em ambientes naturais [por contraponto aos] dados derivados de análises quantitativas” (Yin, 2005, p.381).

No mesmo sentido, Ponte (2006) salienta que o estudo de casos corresponde a situações particularísticas, que se supõe serem únicas ou especiais, procurando “descobrir o que há nela(s) de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (p.2).

Existem diversas modalidades de estudo de casos as quais se distinguem pelas características e procedimentos que adotam (Bravo, 1992, p.252):

- a) *estudos de casos ao longo do tempo* - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;
- b) *estudos de casos observacionais* - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- c) *estudos de comunidades* - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- d) *estudos micro-etnográficos* - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;
- e) *estudos de casos múltiplos* - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adotar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- f) *estudos multi-situacionais* - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

O recurso ao estudo de casos múltiplos na presente investigação procurou aprofundar a análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos/turma PIEF e observar como é que os objetivos e atividades do projeto *Terra Nómada* estimularam o trabalho curricular. Por outro lado, o cruzamento de informação proveniente dos três grupos/turma e dos seus processos interativos visou ainda identificar algumas práticas de ensino diferenciadas dentro do universo metodológico da Medida PIEF.

Ao longo do estudo o investigador assumiu o papel de observador participante, na medida em que fazia parte de uma das equipas técnico-pedagógicas acompanhadas (Caso C). Este facto permitiu observar os diversos eventos no seu contexto natural e ter uma visão mais fiel das motivações e comportamentos interpessoais (Yin, 1994). Durante o processo de investigação procurámos adotar uma postura equidistante de forma a não influenciar a ação dos intervenientes.

4.2. – Objetivos

O objeto de estudo teve por base a seguinte questão-problema: "De que forma são assumidas as sinergias entre o Projeto *Terra Nómada* e o PIEF?" e para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar os fatores que conduziram à constituição dos grupos/turma;
- Conhecer a composição das ETP, critérios de afetação ao projeto e ações de formação realizadas;
- Caracterizar os grupos/turma através do percurso escolar dos alunos e principais fatores de seleção;
- Analisar os modelos de gestão curricular adotados pelas ETP;
- Caracterizar as estratégias e metodologias da avaliação diagnóstica utilizadas pelas ETP;
- Efetuar o levantamento das práticas pedagógicas predominantes;
- Caracterizar as principais modalidades de avaliação;
- Identificar as opções metodológicas da área de Formação Vocacional e o grau de ligação ao Meio Envolverte;
- Identificar o contributo do projeto *Terra Nómada* para a (re)integração escolar dos jovens intervencionados;

- Reconhecer eventuais especificidades do projeto *Terra Nómada* no seio da Medida PIEF;
- Conhecer o grau de satisfação de alunos e membros das ETP sobre o(s) curso(s) e projeto *Terra Nómada*;
- Estudar o impacto da escolaridade na vida dos alunos após o processo de certificação.

4.3. – Procedimentos metodológicos

Ghiglione e Matalon (1993) assinalam que o processo de recolha de informação é fundamental numa investigação, podendo ser utilizados três procedimentos: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a recolha direta, junto dos intervenientes do processo em estudo. Assim, o desenho da investigação foi organizado em três domínios, com os seguintes referentes:

- **Estrutura organizacional** – fatores que levaram à constituição dos grupos/turma; estrutura das equipas técnico-pedagógicas; caracterização dos grupo/turma.
- **Processo de ensino** – avaliação diagnóstica; gestão curricular; estratégias e práticas de ensino; metodologias de avaliação.
- **Impacto do projeto** – opções metodológicas da área de Formação Vocacional; articulação da área de Formação Vocacional ao Meio; grau de satisfação de alunos e elementos das equipas técnico-pedagógica; impacto da escolaridade na vida dos alunos.

Após a definição da questão-problema da investigação foram estabelecidos contactos formais (durante o mês de outubro de 2011) com as estruturas regional e nacional do PIEC de modo a obter autorização para realizar o estudo no âmbito de grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada* (Apêndice 1). No decurso destes contactos ficou definida a necessidade de articulação com a coordenadora do projeto *Terra Nómada* com vista a uma melhor especificação das áreas de estudo e podermos aceder a elementos documentais do projeto.

Destas diligências viria a resultar a incidência do estudo em três dos seis grupos/turma que constituíam o projeto *Terra Nómada* no ano letivo 2011/2012, atendendo aos constrangimentos temporais do estudo e à dispersão geográfica dos grupos/turma. Foram selecionados grupos/turma em estádios de execução diferenciados: **Caso A**, constituído por jovens ciganos e não ciganos, alguns a frequentar a turma pelo segundo ano consecutivo; **Caso B**, constituído por jovens que já frequentavam o curso PIEF pelo segundo ano e que contava com um trabalho prévio de sensibilização para a escolarização e acompanhamento de famílias ciganas de uma associação de desenvolvimento local; **Caso C**, constituído por jovens ciganos que iriam frequentar a Medida PIEF pela primeira vez, numa fase de arranque. Como elo aglutinador, o facto dos três grupos/turma serem totalmente (Caso C) ou maioritariamente (Casos B e C) constituídos por jovens de etnia cigana com bastantes carências socioeconómicas.

Entre novembro de 2011 e janeiro de 2012 foram estabelecidos os primeiros contactos com as três escolas e ocorreu o primeiro encontro com as equipas técnico-pedagógicas onde foram apresentados os objetivos do estudo. Foram ainda prestados todos os esclarecimentos formulados pelos intervenientes e efetuados os pedidos de autorização para participação de professores e alunos no processo de recolha de informação, como entrevistas, inquéritos por questionário e preenchimento de grelhas (Apêndice 2).

Atendendo às características específicas da investigação, no contexto da supervisão pedagógica, optámos por cingir o estudo à segunda área de intervenção do projeto *Terra Nómada – Desenvolvimento de atividades que promovam a integração social e escolar dos jovens* – pois, procurávamos em primeira instância estudar e acompanhar o processo de ensino promovido pelas várias ETP, conforme a questão-problema e objetivos já definidos.

Para o estudo do primeiro domínio – *estrutura organizacional* – foi solicitado a cada ETP que preenchesse uma grelha de caracterização (Apêndice 3), contemplando:

- os fatores que conduziram à constituição do curso/ grupo;
- a caracterização docente, envolvendo, entre outros itens, o número de anos de serviço, tipo de vínculo e grupo de recrutamento, experiência letiva na Medida PIEF, fatores de

recrutamento e formação específica no âmbito da Medida PIEF, minorias étnicas e/ou de alunos problemáticos;

- a caracterização do grupo/turma, através do levantamento de dados como a idade, sexo, etnia, situação familiar, percurso escolar e razões de ingresso no curso.

Todos os elementos recolhidos foram codificados e tratados de forma a garantir o anonimato dos seus intervenientes. Esta informação foi sujeita a um breve tratamento descritivo, que se apresenta no capítulo seguinte.

Paralelamente, procedeu-se a uma breve análise dos documentos estruturantes dos agrupamentos, com vista a uma maior contextualização da sua realidade sócio-educativa, problemáticas e motivações para a constituição de grupos/turma PIEF.

No âmbito do segundo domínio – *processo de ensino* – foi solicitado a cada ETP que facultasse em termos documentais a estrutura curricular adotada, orientações curriculares/programáticas, exemplos de PEF, critérios de avaliação, exemplos de sínteses curriculares, de planificações e de guiões de trabalho.

Num segundo momento procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas (na modalidade de grupo focal) aos elementos das equipas técnico-pedagógicas e a uma pequena amostra de alunos (quatro a cinco em cada grupo/turma). O recurso à entrevista semiestruturada deveu-se ao facto desta técnica viabilizar “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342). No mesmo sentido, Cohen e Manion (1990) salientam que pode usar-se (i) como instrumento principal de recolha de informação, pois proporciona um acesso direto aos conhecimentos, preferências, valores, crenças dos entrevistados; (ii) como meio para provar hipóteses; (iii) como forma de os validar ou para aprofundar as motivações dos participantes, conjuntamente com outros métodos. Esta técnica apresenta como principais características o grau de profundidade dos elementos de pesquisa obtidos e a sua flexibilidade de modo a respeitar a linguagem e as categorias mentais do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003). O investigador esforçar-se-á simplesmente “por reencontrar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não

chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.193).

Neste estudo optámos pela modalidade de grupo de discussão (focal) com vista a uma maior profundidade da informação recolhida, resultado da partilha de ideias dos diversos intervenientes no processo. Trata-se de um tipo de entrevista em profundidade, realizada em grupo, cujo foco ou objeto de análise é a própria interação dos intervenientes. Estes influenciam-se mutuamente pelas respostas e ideias expressas durante a discussão, podendo ser estimulados por comentários ou questões do moderador/investigador.

Krueger (1994) salienta, como principais características do grupo focal, o envolvimento e homogeneidade dos participantes quanto aos aspetos de interesse da pesquisa, a geração de dados, a sua natureza qualitativa e a discussão centrada num tópico determinado pelo investigador. O recurso a esta técnica é particularmente apropriado quando o objeto de estudo envolve a perceção das pessoas sobre uma determinada experiência, ideia ou evento e permite uma recolha substancial de dados num curto espaço de tempo (Morgan, 1997).

4.4. – Elaboração dos guiões de entrevista

As entrevistas foram suportadas por guiões semiestruturados e de natureza flexível de modo a respeitar o ritmo e liberdade dos entrevistados. Desenvolvemos os guiões tendo como referência a estrutura proposta por Krueger (1994) para entrevistas de grupo focal.

Os guiões de entrevista (Apêndice 4) incidiam preferencialmente sobre o processo de ensino realizado pelas equipas tecnico-pedagógicas, e procuravam conhecer as perceções de cada entrevistado sobre a execução da Medida PIEF, bem como os contributos do projeto *Terra Nómada* ao nível da reintegração escolar dos jovens. Apresenta-se, a título exemplificativo, a estrutura genérica do guião de entrevista dos docentes das ETP, composto por oito áreas temáticas e respetivos objetivos:

Quadro 3 – Estrutura temática do guião de entrevista das ETP.

Medida PIEF

Este primeiro tema era constituído por uma questão aberta com vista a conhecer a perceção dos professores sobre a Medida PIEF e algumas questões abertas/introdutórias para compreender a recetividade/envolvimento de alunos, encarregados de educação e entidades parceiras no projeto.

Estrutura Organizacional/Preparação do Curso

Ao nível orgânico da equipa técnico-pedagógica, procurámos conhecer os fatores que conduziram à integração dos docentes no projeto e eventuais constrangimentos ou dificuldades durante esse processo. Visava ainda compreender o papel dos docentes ao nível do desenho curricular do(s) curso(s), afetação de recursos, reuniões preparatórias e ações de formação que tenham sido empreendidas.

Elaboração do PEF

Tinha por objetivo conhecer os procedimentos adotados na definição do PEF, o processo de integração dos jovens, através das atividades realizadas durante a semana de Integração, as estratégias e metodologias utilizadas durante a avaliação diagnóstica e o seu reflexo na elaboração dos PEF.

Gestão curricular

Perspetivava identificar como foram elaboradas as sínteses curriculares e sua interligação com os PEF e atividades do projeto *Terra Nómada*. Ainda neste domínio procurámos conhecer as dinâmicas adotadas nas reuniões semanais da ETP e os processos de monitorização dos PEF.

Execução dos PEF/Práticas Letivas

Centrando-se ao nível das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas equipas, tínhamos como objetivo identificar a especificidade do trabalho docente com turmas PIEF, estratégias utilizadas, projetos desenvolvidos e o trabalho realizado na área de Formação Vocacional e nas Tutorias.

Atividades do projeto *Terra Nómada*

Tínhamos o objetivo conhecer o modo como foram implementadas as atividades e tarefas específicas do projeto *Terra Nómada*, recetividade dos diversos intervenientes e contributo para a reintegração escolar/social dos jovens.

Modalidades de avaliação

Tendo em vista caracterizar o processo de avaliação e modalidades adotadas pelas Equipas Técnico-Pedagógicas. Por outro lado, procurávamos compreender como era feita a monitorização dos PEF.

Balço do trabalho realizado/implicações no desenvolvimento profissional

Por fim, procurávamos conhecer os aspetos positivos e fragilidades da Medida PIEF, na ótica do trabalho docente, a perceção dos professores quanto ao trabalho realizado e ao papel das atividades do projeto *Terra Nómada* na promoção das aprendizagens dos jovens. Neste contexto, pretendíamos ainda conhecer as principais implicações ao nível do desenvolvimento profissional após a lecionação neste projeto.

Os guiões de entrevistas foram sujeitos a um processo de validação durante os meses de fevereiro e março de 2012, recorrendo-se, para o efeito, a um painel de especialistas formado pela coordenadora do projeto *Terra Nómada* e por especialistas em metodologia de investigação com experiência no âmbito da Medida PIEF.

4.5. – Realização das entrevistas

Após o processo de validação dos guiões de entrevista desenvolveram-se novos contactos com as equipas técnico-pedagógicas no sentido de realizar as entrevistas. Estas viriam a decorrer durante os meses de abril e maio de 2012, com uma duração aproximada de uma hora e meia cada. As entrevistas com as equipas técnico-pedagógicas contaram com a presença de todos os professores e respetiva(s) técnica(s) de intervenção local por pedido expresso dos docentes. Da mesma forma, nas reuniões com alunos, que decorreram com a presença de quatro a cinco elementos de cada grupo/turma, estiveram igualmente presentes as técnicas de intervenção local. A presença destas técnicas teve como objetivo incutir mais confiança aos jovens, pelo que as mesmas não intervieram nas entrevistas.

No decurso das reuniões procurámos criar um ambiente adequado e não suscetível de interferências (Bardin, 2008). Tivemos como preocupação saber escutar e ajudar a redirecionar os entrevistados quando se afastavam do(s) objetivos em análise e reforçar a ideia que não estávamos a examinar nenhum dos intervenientes, mas sim recolher evidências das práticas aí desenvolvidas.

Para garantir a autenticidade e qualidade dos testemunhos procedeu-se à gravação áudio das entrevistas, com o acordo prévio dos intervenientes e encarregados de educação dos jovens auscultados. Procedeu-se ao anonimato dos intervenientes, através da seguinte codificação:

ETP-Ax – entrevista à ETP do caso A, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 8);

ETP-Bx – entrevista à ETP do caso B, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 7);

ETP-Cx – entrevista à ETP do caso C, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 5);

GT-Ax – entrevista ao grupo/turma do caso A, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 4);

GT-Bx – entrevista ao grupo/turma do caso B, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 4);

GT-Cx – entrevista ao grupo/turma do caso C, onde x representa o algoritmo atribuído a cada interveniente (1 – 6).

Após a transcrição das entrevistas as mesmas foram remetidas aos seus intervenientes para respetiva análise e validação.

Os dados recolhidos nestas entrevistas foram organizados e tratados através das técnicas de análise conteúdo que, segundo Bardin (2008) se operacionalizam “em torno de três pólos cronológicos distintos: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material e o tratamento dos resultados; (iii) a inferência e a interpretação.” (p.121). A pré-análise corresponde a uma fase introdutória (pouco formal) de organização da informação e sistematização das ideias iniciais. Num segundo momento, realiza-se a exploração do material através da realização de diversas operações de codificação, decomposição e enumeração, de tratamento, análise e interpretação dos resultados em bruto de modo a “serem significativos «falantes» e válidos” (Bardin, 2008, p.127).

Na fase de organização e tratamento dos dados recorreu-se a procedimentos de categorização – divisão dos elementos da mensagem em categorias que obedecem a critérios comuns. De acordo com Bardin (2008), estas devem possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fiabilidade e a produtividade.

Após a leitura das entrevistas e dos guiões orientadores foi elaborado uma versão prévia da grelha de categorização de dados, a qual foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise (Apêndice 5). Foram ainda definidas subcategorias com o objetivo de atingir, por condensação, uma representação simplificada e estruturada dos dados iniciais (Bardin, 2008).

A triangulação da informação proveniente da análise documental e das entrevistas decorreu numa fase subsequente e os seus resultados serão apresentados no próximo capítulo.

Como a realização das entrevistas teve lugar numa fase adiantada do ano letivo (meses de abril e maio), optou-se por inquirir o grau de satisfação dos intervenientes face ao projeto no decurso das entrevistas e prescindir dos questionários por inquérito. No final do ano letivo solicitámos a cada ETP que indicasse o número de certificações atribuídas e o número de casos em processo de avaliação. Finalmente, foi realizada uma entrevista à coordenadora do projeto *Terra Nómada*, à qual foi atribuída a codificação **CTN** para efeitos de transcrições durante a apresentação de resultados do estudo empírico.

Capítulo 5 – Análise e interpretação dos resultados do estudo empírico

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados recolhidos durante a investigação. A análise “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições do estudo” (Yin, 2005, p.137).

Num primeiro momento serão apresentados os elementos sobre as estruturas organizacionais dos três casos acompanhados. Num segundo momento far-se-á a análise do processo de ensino desenvolvido em cada caso, no qual serão explorados os modelos de gestão curricular adotados, práticas letivas e estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas pelos docentes e o tipo de atividades realizadas do projeto *Terra Nómada*. Num terceiro momento serão analisadas as opções metodológicas da área de Formação Vocacional, o grau de satisfação dos intervenientes e o impacto do projeto junto do grupo alvo.

Ao longo da apresentação e análise dos resultados de cada domínio far-se-á o cruzamento de dados provenientes da análise documental, com a análise de conteúdo das entrevistas e o enquadramento teórico.

5.1. – Estrutura organizacional

5.1.1. – Fatores que conduziram à constituição dos grupos/turma

Os três agrupamentos situam-se em meios rurais fortemente marcados pela diminuição do número de habitantes, elevadas taxas de envelhecimento e de desemprego e com algumas carências socioeconómicas. Os setores primário e terciário são predominantes.

O agrupamento onde se insere o Caso B faz parte de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). No seu projeto educativo é apontado como forte constrangimento o facto de existir um número crescente de famílias disfuncionais, com reflexos ao nível do desinteresse e da desresponsabilização do seu papel formativo e educativo.

Os três agrupamentos registaram, nos últimos anos, um forte incremento do número de alunos de etnia cigana a frequentar a escolaridade básica (mais acentuado no agrupamento onde se insere o Caso B correspondendo a cerca de um quinto da população discente), com evidentes problemas de absentismo e abandono escolar.

O combate ao absentismo, ao abandono escolar, às baixas expectativas relativamente ao papel da escola e o insucesso escolar surgem como áreas prioritárias dos três projetos educativos. Os agrupamentos têm vindo a apostar no reforço das práticas inclusivas, na diversificação da oferta formativa e na articulação escola-família com o envolvimento de entidades parceiras.

No agrupamento onde se insere o Caso A, o alargamento da oferta formativa (com Cursos de Educação e Formação e Grupos/turma PIEF) procurou minorar o afastamento existente entre os alunos e o percurso académico regular, visando áreas profissionais integradas no contexto socioeconómico da região. De entre as estratégias adotadas destaca-se a adesão ao Programa Mais Sucesso Escolar⁴ e ao Projeto “Agir”⁵.

Além da diversificação da oferta formativa (idêntica ao do agrupamento do Caso A), o agrupamento do Caso B desenvolveu algumas parcerias com associações locais e regionais com vista à inclusão escolar dos alunos de etnia cigana. Estas parcerias visavam, em especial, a inclusão das raparigas ciganas cujas famílias apresentam uma forte resistência à sua frequência escolar a partir dos onze, doze anos de idade.

O agrupamento onde foi constituído o Caso C também tem vindo a apostar na diversificação de estratégias e da oferta formativa para fazer face ao insucesso escolar, à falta de expectativas escolares e à fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar. Acrescem, neste agrupamento, algumas dificuldades de acesso e mobilidade entre os diversos estabelecimentos escolares, por estarem dispersos numa ampla área geográfica. Como principais estratégias adotadas pelo agrupamento

⁴ Este programa tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, no seio dos quais se desenvolvem modelos organizacionais como a TurmaMais, o projeto Fénix e outras tipologias híbridas.

⁵ O projeto Agir tem como objetivo a promoção da igualdade de circunstâncias para todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais, e promover a adoção de atitudes antidiscriminatórias.

destacam-se a recente adesão ao Programa Mais Sucesso Escolar, a criação de apoios pedagógicos acrescidos e o reforço das parcerias locais para pequenos estágios profissionalizantes e desenvolvimento de projetos direcionados para as famílias e alunos com maior dificuldade de integração escolar.

O agrupamento do Caso A aderiu ao programa PIEC em 2010, tendo constituído o primeiro grupo/turma PIEF (de 2.º Ciclo) no ano letivo 2010/2011. No ano letivo 2011/2012 o grupo/turma teve continuidade, prevalecendo como principais fatores para a constituição da turma a (re)integração escolar dos jovens e das suas famílias, a recuperação dos percursos escolares e o combate ao abandono e absentismo escolar, apostando-se numa forte componente de formação vocacional. Os aspetos motivacionais, o desinteresse escolar e sucessivas retenções são igualmente apontados pela equipa técnico-pedagógica: “[os jovens que] tendo em conta o seu nível de desmotivação, a sua falta de interesse e todas as reprovações, não conseguiam [estar no ensino regular]” (ETP-A1). Como reflexo disso, eram alunos com comportamentos desajustados e faltavam às aulas: “estes miúdos que na maior parte das vezes iam para a rua, não [conseguiam estar] dentro da sala de aula” (ETP-A7).

O agrupamento onde foi constituído o Caso B também aderiu ao programa PIEC em 2010 e formou o primeiro grupo/turma (de 1.º/2.º Ciclos) no ano letivo 2010/2011 com a particularidade de funcionar numa pequena localidade do concelho, em instalações provisórias. Este facto procurou colmatar o impedimento das famílias ciganas em deixar as filhas adolescentes frequentarem o 2.º Ciclo na escola-sede do agrupamento.

No ano letivo 2011/2012 o grupo/turma teve continuidade, prevalecendo, na sua maioria, os mesmos fatores para a constituição da turma, isto é, o abandono escolar e elevado absentismo.

A equipa técnico-pedagógica destaca o facto de se encontrarem na própria localidade e “nesse aspeto estão a ser uma turma privilegiada, se assim se pode dizer, por estarem num espaço que eles consideram deles” (ETP-B2). Este facto favorece a integração escolar das jovens de etnia cigana:

Se não fosse assim não frequentariam de forma alguma a escola (...) temos lá pelo menos três miúdas que o não fariam. É uma oportunidade que lhes é dada de forma a que consigam ter aprendizagem, consigam ter formação e que não abandonem por completo a escola. O facto de estar na própria localidade permite que essas alunas que já são mães se possam deslocar à escola e possam aprender e vivenciar experiências que se calhar não teriam se não estivessem no PIEF. (ETP-B5)

Esta ideia é reforçada pelos próprios alunos, “os meus tios e o meu avô não me deixavam ir estudar para a cidade” (GT-B1), “Eu também vim para o curso porque os meus pais não queriam que eu andasse na escola da cidade” (GT-B4) e também admitem que os problemas de integração estejam na origem do absentismo e abandono escola, “eles [os colegas] não estavam integrados, não se sentiam integrados e por isso é que havia o abandono e a falta de assiduidade” (GT-B5).

O agrupamento do Caso C aderiu ao programa PIEC em 2011 e constituiu o primeiro grupo/turma (de 1.º/2.º Ciclos) no ano letivo 2011/2012, formado na sua totalidade por alunos de etnia cigana. Os fatores para a constituição da turma residiram no elevado grau de absentismo e insucesso escolar, aliado ao desfasamento etário dos alunos e acentuadas carências socioeconómicas.

Os próprios alunos tiveram a iniciativa de solicitar a constituição da turma, em função das suas dificuldades de integração no ensino regular e dos relatos de familiares que frequentavam a Medida PIEF noutras escolas:

Este grupo/turma foi organizado (...) pois os nossos alunos pertenciam a outras turmas e não se sentiam integrados na realidade escolar. A ideia partiu deles e propuseram à Direção da escola a constituição deste grupo/turma para o presente ano letivo... Estes alunos vêm de uma realidade muito específica, caracterizam-se pelo absentismo, pela falta de interesse escolar... (ETP-C3)

Os alunos identificam ainda como fator de ingresso no curso o desfasamento etário para o ano de escolaridade frequentado:

- Por causa da idade [só entrou para a escola aos dez anos]. (GT-C1)
- Estava no 4.º Ano e já não tinha idade para estar com os colegas mais pequenos. (GT-C3)

Os fatores que presidiram à constituição dos três casos inserem-se no perfil geral da população PIEF traçado por Roldão *et al.* (2008): “sucessivas repetências, falta de assiduidade, insucesso recorrente, mesmo em situações de apoio educativo, geralmente

sem quaisquer resultados” (p.31). Embora a maioria dos alunos seja de etnia cigana e se insira em contextos bastante desfavorecidos, com fortes carências sociais e económicas, não se observam fenómenos de marginalidade, toxicodependência, trabalho infantil, maternidade precoce ou institucionalizações que caracterizam em grande medida a realidade PIEF a nível nacional.

A maior incidência de alunos do sexo masculino vai ao encontro das estatísticas nacionais do PIEF, sendo associada por Roldão *et al.* (2008) a “uma maior adaptabilidade das raparigas aos requisitos do modelo escolar” (p.36). Por outro lado, os elevados problemas de absentismo e frequência escolar das jovens de etnia cigana é reflexo de questões culturais e de uma menor expectativa social das comunidades ciganas para as quais a “certificação escolar e o subsequente futuro profissional [das raparigas] não são tão valorizados como para os rapazes” (*idem*, p.36).

5.1.2. – Composição das ETP, critérios de afetação e formação específica

A análise das grelhas de caracterização das equipas técnico pedagógicas revela a existência de corpos docentes reduzidos e com idades médias muito jovens e relativamente homogéneas entre si (Quadro 4).

Quadro 4 – Caracterização das ETP quanto ao género, idade, vínculo e tempo de serviço.

	N.º Docentes	Género		Idade Média	Tipo de Vínculo			N.º Médio Anos Serviço
		Masc.	Fem.		Cont.	Q.Z.P.	Q.A	
Caso A	8	25%	75%	34,5	100%	-	-	8,9
Caso B	6	50%	50%	34,3	66,7%	-	33,3%	7,2
Caso C	6	50%	50%	37,7	33,3%	16,7%	50,0%	13,3

No Caso A há um claro predomínio de docentes do sexo feminino (75%), sendo que nos Casos B e C, o corpo docente está equitativamente distribuído pelos dois sexos. A idade média dos docentes dos Casos A e B é aproximada (34,5 anos), enquanto no Caso C é ligeiramente superior (37,7 anos). No que diz respeito ao vínculo contratual, verifica-se que nos Casos A e B há uma maior incidência de docentes contratados (100% e 66,7%, respetivamente), por contraponto ao Caso C onde 66,7% são docentes de quadro de agrupamento ou de zona pedagógica. No Caso B existem duas docentes de quadro de outros agrupamentos que estão destacadas no projeto. Em termos de anos de

serviço, o Caso C apresenta valores médios bastante superiores em virtude da afetação ao projeto de uma docente com 30 anos de ensino e dois com tempo de serviço situado entre os 14 e os 16 anos.

Um número considerável de docentes dos Casos A e B possuem experiência prévia em cursos PIEF, principalmente por se tratarem de grupos/turma iniciados no ano letivo anterior e ter prevalecido no critério de afetação de docentes a continuidade pedagógica (Quadro 5).

Quadro 5 – Experiência letiva em cursos PIEF.

	Experiência Prévia em PIEF?	Experiência Prévia com alunos/turmas problemáticas	Docentes em Exclusividade no Curso	Fatores de recrutamento para o curso PIEF (ano letivo 2011/2012)				
				Destacamento	Convite da Direção	Continuidade pedagógica	Distribuição serviço	Outra
Caso A	50,0%	62,5%	50,0%	-	-	50,0%	50,0%	
Caso B	33,3%	50,0%	50,0%	33,3%	-	-	67,7%	
Caso C	0,0%	50,0%	50,0%	-	50,0%	-	50,0%	

Um docente do Caso B possui dois anos de experiência em PIEF e no Caso C todos os docentes estão a exercer funções letivas pela primeira vez em PIEF. Metade ou mais dos docentes de cada equipa já possui experiência com alunos ou turmas problemáticas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais.

Cinquenta por cento dos docentes de cada equipa está em exclusividade nos cursos e no Caso A, a Direção do agrupamento privilegiou a continuidade pedagógica aquando da afetação de recursos humanos (ainda que se tratassem de docentes contratados), “A escola tentou privilegiar a continuidade pedagógica [mantendo quatro professores e a TIL]” (ETP-A1).

No Caso B também não ocorreu a mobilização de qualquer recurso interno do agrupamento, sendo recrutados professores destacados ou de contratação. Por sua vez, no Caso C houve um maior envolvimento da Direção no processo de formação da equipa, convidando metade dos docentes a trabalhar no projeto:

[A Direção] escolheu os professores que achou terem mais perfil (...) especialmente nas áreas nucleares de Matemática e Língua Portuguesa. Nas restantes áreas o agrupamento não disponha de recursos e foram afetos docentes da contração. (ETP-C5)

O Despacho Conjunto n.º 948/2003 contém algumas indicações sobre o processo de recrutamento de docentes, salientando que devem ser prioritariamente afetos ao desenvolvimento dos projetos professores dos estabelecimentos de ensino em que aqueles se realizam. O caráter excepcional da medida permite que haja destacamento de professores para estas equipas, com vista a maximizar o seu envolvimento e a adequação das suas práticas à especificidade e dificuldade dos jovens.

Nos documentos orientadores da Medida PIEF são ainda formuladas algumas recomendações sobre o perfil de docente, que compreende, entre outras competências (PIEC, 2010; 2011a):

- Ter capacidade de comunicação e de interação com os outros em diferentes contextos;
- Ter capacidade de planificar e perspetivar o seu trabalho em Equipa permitindo a partilha de saberes e de experiências;
- Conhecer e saber desenvolver processos de educação não formal na aquisição de competências pessoais e sociais;
- Organizar aprendizagens com base em metodologias e estratégias ativas centradas nos jovens e na sua experiência de vida;
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, promovendo aprendizagens através de trabalhos individuais e de grupo;
- Ser um promotor do desenvolvimento integral dos seus alunos;
- Ter sensibilidade e conhecimento sobre problemáticas sociais que marcam os contextos naturais dos jovens sujeitos à Medida PIEF.

As competências deste perfil vão no sentido das características enunciadas por Liégeois (2001) para a afetação de docentes a turmas formadas exclusivamente por alunos ciganos. Este autor sublinha que além da existência do perfil adequado, deve haver uma adesão voluntária e a seleção dos professores ocorrer em função de critérios como a motivação pessoal, a experiência profissional, a formação e informação sobre os projetos.

Roldão *et al.* (2008) ressaltam que um perfil desejável, numa ótica profissional, não se “concretiza através de uma visão naturalista, mas pelo estabelecimento de um perfil de desempenho claro, com componentes comuns a qualquer professor e algumas

outras específicas destas situações, a desenvolver mediante formação adequada e contextualizada” (p.35). A existência de uma predisposição dos docentes para trabalhar com a metodologia PIEF e as dinâmicas desenvolvidas no interior das equipas poderão favorecer um maior envolvimento e adesão dos professores ao projeto.

No que diz respeito à formação prévia sobre cursos PIEF e às especificidades desta medida, constata-se que metade ou mais dos docentes das equipas dos Casos A e C frequentaram ações formativas sobre a orgânica dos Cursos PIEF (Quadro 6).

Quadro 6 – Ações de formação específicas no âmbito da metodologia PIEF.

	Tipologia das Ações de Formação						Entidade(s) Dinamizadoras das Ações			
	Formação na área dos cursos PIEF	Orgânica de cursos PIEF	Comunidades Ciganas	Projeto <i>Terra Nómada</i>	Formação Vocacional	Disciplinas que leciona	For. Interna (ETP/Escola)	Coordenação Regional PIEC	Associação de Escolas	Parceiros do Projeto
Caso A	50,0%	50,0%	0,0%	37,5%	-	-	-	50,0%	-	37,5%
Caso B	33,3%	16,7%	33,3%	0,0%	-	-	-	33,3%	-	0,0%
Caso C	66,7%	66,7%	100%	66,7%	-	-	-	66,7%	-	100%

No Caso B somente os dois docentes contratados frequentaram estas ações. Os momentos de formação foram, na sua maioria, promovidos pela Coordenadora Regional do Programa PIEC e decorreram no início do ano letivo, nos quais também foram dinamizadas algumas sessões sobre o Projeto *Terra Nómada*. Nos Casos A e C há igualmente registo de ações complementares sobre comunidades ciganas, promovidas por uma das entidades parceiras do projeto.

Trabalhar com jovens com estas características não se configura tarefa fácil e, como atesta a coordenadora do projeto *Terra Nómada*:

Trabalhar de uma forma diferenciada para a qual na esmagadora maioria das vezes não se teve formação (...) para este tipo de metodologias diferenciadas ou, sequer, como nos posicionarmos com jovens com estas características, é um desafio brutal. Ter a consistência, a determinação, o sentir e o estar... a capacidade de se reinventar para levar a bom porto (...) um trabalho destes não é para todos! (CTN)

O corpo de docentes envolvidos na Medida PIEF “não é no geral constituído por docentes especializados ou com formação específica para este tipo de população” (Roldão *et al.*, 2008, p.34). Estas investigadoras sugerem mesmo uma reflexão sobre a

pertinência da constituição das equipas/conselhos de turma – na escola regular, onde nascem estes processos de insucesso generalizado.

Este tipo de situações bastante complexas de exclusão e rejeição da escola, longe ser uma pequena franja, cada vez mais povoam a escola e põem a descoberto representações erróneas dos professores e dos órgãos de gestão. O desinvestimento nestes alunos conduz frequentemente à criação de programas alternativos como este, em detrimento de uma lógica de gestão sustentada que possa garantir mais eficácia e menos perdas de alunos na escolaridade básica.

5.1.3. – Caracterização dos grupos/turma

A caracterização da composição dos grupos/turma (Quadro 7) teve por base as grelhas de caracterização preenchidas pelas ETP.

Quadro 7 – Caracterização dos grupos/turma.

	N.º de Alunos	Idade Média	Desvio Padrão	Perc. Jovens Etnia Cigana	Género		Situação Familiar		
					Masc.	Fem.	Vive com os pais	Perc. Alunos Casados	N. Médio Irmãos
Caso A	14	15,0	0,8	42,9%	71,4%	28,6%	100,0%	0,0%	3,5
Caso B	14	15,5	2,1	92,9%	35,7%	64,3%	42,9%	57,1%	5,3
Caso C	20	14,0	1,4	100,0%	75,0%	25,0%	95,0%	15,0%	3,8

Verifica-se que o grupo/turma do Caso A é constituído por 14 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. É uma turma mista, com uma média de idades de 15,0 anos (com um desvio padrão de 0,8) e existe um claro predomínio de jovens do sexo masculino (71,4%). O número médio de irmãos dos alunos da turma situa-se nos 3,5 todavia entre os jovens de etnia cigana sobe para 5,3. Todos os jovens vivem com os pais e não são casados.

O grupo/turma do Caso B também é constituído por 14 jovens com idades que variam entre os 13 e os 20 anos. É uma turma mista, com jovens maioritariamente de etnia cigana, com uma idade média de 15,5 anos e há um claro predomínio de jovens do sexo feminino (64,3%). A média de idades dos alunos da turma situa-se nos 15,5 anos (com um desvio padrão de 2,1) e o número médio de irmãos é superior ao Caso A,

atingindo os 5,3. Dos 14 jovens que constituem a turma, 8 já são casados e não vivem com os pais. Duas jovens já são mães.

O grupo/turma do Caso C, por sua vez, é composto por 20 jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. A turma é composta na sua totalidade por jovens de etnia cigana, na maioria do sexo masculino (75%), com uma média de idades de 14,0 anos (com um desvio padrão de 1,4). O número médio de irmãos é de 3,8 e dois jovens já são casados, um dos quais a viver em casa própria.

No Quadro 8 apresentamos a informação relativa ao percurso escolar dos jovens.

Quadro 8 – Percurso escolar dos jovens dos três casos.

	Idade de Ingresso Escolar					N.º Retenções					
	6 anos	7 anos	8 anos	10 anos	14 anos	0	1	2	3	4	5
Caso A	64,3%	35,7%	-	-	-	-	7,1%	35,7%	42,9%	7,1%	7,1%
Caso B	92,9%	-	-	-	7,1%	7,1%	-	21,4%	42,9%	21,4%	7,1%
Caso C	40,0%	35,0%	20,0%	5,0%	-	-	5,0%	10,0%	20,0%	45,0%	20,0%

A maioria dos jovens dos três casos ingressou na escola com seis ou sete anos, apresentando, maioritariamente, três ou mais retenções. O nível de insucesso é mais acentuado no Caso C onde 20% dos jovens apresentam, inclusive, cinco retenções. Existem dois jovens com um ingresso escolar bastante tardio, um no Caso B aos 14 anos (que entrou diretamente para o PIEF) e outro no Caso B aos 10 anos. Relativamente ao ano de escolaridade frequentado à entrada do curso existe, nos três casos, um claro predomínio pelos quintos e sextos anos (Quadro 9).

Quadro 9 – Ano de escolaridade à entrada no curso e ciclo de escolaridade em 2011/2012.

	Ano Escolaridade à Entrada no Curso							Ciclo Escolaridade Atual		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Caso A	-	-	-	-	50,0%	35,7%	14,3%	-	57,1%	42,9%
Caso B	7,1%	-	7,1%	21,4%	64,3%	-	-	-	85,7%	14,3%
Caso C	-	5,0%	15,0%	10,0%	50,0%	20,0%	-	30,0%	70,0%	-

No Caso A, seis dos catorze jovens estavam matriculados no terceiro ciclo (42,9%). Dez jovens ingressaram no curso no ano transato (71,4%), tendo quatro deles

(40%) conseguiu transitar de ciclo. Dois alunos foram inscritos diretamente no sétimo ano de escolaridade em 2011/2012.

No Caso B, existem jovens inscritos nos segundo e terceiro ciclos de escolaridade. Doze jovens integraram o curso em 2010/2011 (85,7%) e sete (58,3%) conseguiram transitar de ciclo no final do ano.

No Caso C há uma maior incidência de alunos no 2.º Ciclo (70%) e os restantes (30%) ainda estão a trabalhar competências do 1.º Ciclo de escolaridade.

Quadro 10 – Razões de ingresso no curso.

	Elevado Absentismo	Insucesso Escolar	Abandono Escolar	Trabalho Infantil	Outras
Caso A	57,1%	100,0%	-	-	50,0%
Caso B	78,6%	14,3%	-	-	7,1%
Caso C	85,0%	95,0%	5,0%	-	5,0%

As razões que conduziram os jovens a ingressar no(s) curso(s) prendem-se maioritariamente, nos três casos, com o elevado absentismo e o insucesso escolar. Salienta-se que, no Caso A, o elevado absentismo está associado aos jovens de etnia cigana, por contraste com fatores de índole social e comportamental dos jovens que não são de etnia (Quadro10).

No decurso das entrevistas os docentes dos Casos A e C evidenciaram os problemas de comportamento e aproveitamento, de exclusão escolar, absentismo e cariz cultural como estando na origem da sinalização dos jovens:

- (...) estes miúdos na maior parte das vezes iam para a rua. (ETP-A7)
- Os jovens (...) de etnia não estavam integrados (...). (ETP-A1)
- Dificuldades ao nível do aproveitamento, da assiduidade ou do comportamento. (ETP-C1)
- Os nossos alunos pertenciam a outras turmas e não se sentiam integrados na realidade escolar. (ETP-C3)
- O facto de lá estar na própria localidade permite que essas alunas que já são mães se possam deslocar à escola e possam aprender e vivenciar experiências que não teriam se não estivessem no PIEF. (ETP-B5)

No que concerne aos alunos, estes também apontam os fatores de comportamento, as dificuldades escolares e o desfasamento etário. No Caso B foi também assinalada a resistência familiar em permitir a frequência escolar das jovens de etnia na escola-sede:

- Vim para o curso por causa do comportamento e das faltas. (GT-A1)
- Porque tinha muitas dificuldades (...) e muitas faltas. (GT-A4)
- Porque os meus tios e o meu avô não me deixavam ir estudar para a cidade. (GT-B1)
- Vim para o curso porque faltava muito lá na escola [sede] (...) e também me portava mal.
- Às vezes não ia (...) deixava-me dormir. (GT-B2)
- Vim por ter mais idade (...). (GT-C2)
- Se estivesse numa turma do regular não podíamos continuar para tirar o 9.º ano. Aqui podemos (...) e depois tirar a carta (...) e procurar um trabalho. (GT-C5)

Os três casos correspondem (na sua maioria) a situações de grupos étnicos, onde imperaram razões de índole escolar, social e cultural para o ingresso dos jovens na Medida PIEF. Apesar dos contextos sócio-económicos desfavorecidos em que se inserem, não se identificaram situações de trabalho infantil ou de marginalidade social. Roldão *et al.* (2008) designam a tipologia dos casos em análise como correspondendo a “processos de não integração de minorias étnicas” (p.31), na sua maioria caracterizada por “percursos escolares de insucesso repetido, sem resposta eficaz por parte das escolas do ensino regular” (p.31). Estes fatores deixam antever uma forte “dissociação entre a oferta escolar e as culturas e universos de pertença e consequentes percursos de não aprendizagem escolar destes jovens” (*idem*, p.38).

Na mesma linha, Benavente *et al.* (1994) consideram que o abandono na escolaridade obrigatória é um problema social e um dos fenómenos de exclusão mais forte “que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever” (p.11).

Estas situações são favorecidas por quadros de assimetrias e desigualdades sociais e “de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje a frequenta” (*idem* 1994, p.30).

Para fazer face a este paradigma, Roldão *et al.* (2008) consideram que dinâmicas inerentes à Medida PIEF poderão ter um contributo muito positivo:

As lógicas de integração e apoio por um lado, e as lógicas de inserção escolar e trabalho curricular e docente desenvolvidas na Medida PIEF, por outro, constituem contributos que podem, se assim se entender, inspirar políticas mais adequadas e eficazes face à diversidade dos públicos no ensino dito regular. (p.39)

5.2. – Processo de ensino

O estudo sobre o processo de ensino desenvolveu-se, nos três casos, a partir da análise das seguintes dimensões: modelos de gestão curricular, perspetivando as estruturas curriculares adotadas, planos de educação e formação (PEF) e orientações curriculares das disciplinas; estratégias de ensino e aprendizagem, incidindo sobre o processo de acolhimento dos alunos, estratégias dominantes e de diferenciação curricular; organização das aprendizagens; modalidades de ensino; e organização do trabalho docente.

5.2.1. – Modelos de gestão curricular

Estruturas Curriculares

O Despacho Conjunto n.º 948/2003 prevê que a organização curricular da Medida PIEF obedeça às diretrizes estabelecidas para cada ciclo e modalidade de ensino, integrando as seguintes componentes (art.º 11):

- a) *Formação sócio-cultural*, visando a aquisição de competências nas áreas de português, língua estrangeira, matemática, tecnologias da informação e da comunicação e em área que integre conhecimentos das ciências sociais e das ciências naturais;
- b) *Formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e formação prática em contexto de trabalho*, no caso de percursos qualificantes;
- c) *Área de projecto*, transversal ao currículo, integrando, sempre que possível, programa de desenvolvimento vocacional.

A estrutura curricular adotada nos três casos é idêntica e segue, em termos gerais, as componentes de formação supracitadas (Anexo 1). Observa-se, todavia, a existência de alguma segmentação disciplinar (comum aos percursos de 2.º e 3.º Ciclos) e proximidade à tipologia/nomenclatura utilizadas no currículo regular e nas componentes de formação sócio-cultural e científico-tecnológica dos cursos de educação e formação. A componente de Formação Vocacional substitui a Área de Projeto e integra um conjunto de valências curriculares associados à metodologia de projeto onde se privilegia a sensibilização para áreas profissionais, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, enquadrados nos interesses e apetências dos alunos, ações solidárias, etc.

O processo de construção das estruturas curriculares e respetiva carga horária semanal de cada disciplina não contou com a colaboração das ETP, sendo adotado o modelo proposto pela Estrutura de Coordenação Regional do PIEC (ECR/PIEC): “Temos um documento (...) para os 2.º e 3.º Ciclos com um determinado número de horas semanais por disciplina (...) que o PIEC estipulou” (ETP-A1).

A intervenção dos órgãos de gestão dos agrupamentos e das ETP processou-se, essencialmente, ao nível da afetação de docentes e na determinação do número de codocências em cada curso que, em grande medida, também resultaram das recomendações da ECR/PIEC. Assim, os Casos B e C possuíam um docente do 1.º Ciclo, a tempo inteiro no curso, para prestar apoio aos alunos a adquirir competências mais elementares (1.º Ciclo), coadjuvando as disciplinas nucleares (como Viver Português e Matemática e Realidade). Nos três Casos existiu codocência em todas as disciplinas, com exceção de Inglês (Casos B e C), de Educação Física, de Ciências Físicas e Naturais e de Ciências Humanas e Sociais (no Caso B). A ênfase atribuída ao carácter prático dos cursos conduziu à mobilização de um número superior de docentes para lecionar, também em regime de codocência, a componente de Formação Vocacional (3 professores nos Casos A e B, e 4 no Caso C). Em geral, a condução dos trabalhos e dos projetos, nesta componente, era desempenhada por um professor de educação visual ou artística.

Cada caso apresenta um número variável de professores-tutores, sendo designados de entre os que estavam em exclusividade nos cursos ou com um número elevado de horas semanal. Existe ainda uma componente de formação cívica e cidadania, onde um dos elementos do par pedagógico é o diretor de turma (nos três casos). As TIL têm uma ação muito relevante nesta componente formativa com a dinamização de sessões de sensibilização sobre questões alimentares e de saúde (incluindo o planeamento familiar).

A organização do horário semanal dos grupos/turma configura, nos três casos, uma distribuição equitativa das atividades curriculares mais formais e atende às características dos grupos/turma. Há, em termos gerais, um período alargado de almoço (12h-14h) e uma maior concentração das atividades práticas durante a tarde e nos

últimos dias da semana. Os três grupos/turma usufruem de uma tarde semanal sem atividades letivas, tal como as restantes turmas dos agrupamentos.

Planos de Educação e Formação

Os planos de educação e formação (PEF) assumem um caráter individual em função das características de cada jovem e permitem “avaliar o grau de adequação e diferenciação dos percursos de ensino e aprendizagem face à situação de partida de cada jovem, assinalar o tempo e o nível da consecução de cada uma das competências assinaladas e perceber o modo do seu acompanhamento no decorrer do PIEF” (Roldão *et al.*, 2008, p.48). As estruturas adotadas nos três casos apresentam ligeiras variações entre si e resultaram da adaptação de modelos de outras escolas fornecidos pelos técnicos das equipas móveis.

Nos Casos A e B foi adotado o modelo desenvolvido no ano letivo anterior. As equipas realçaram o caráter flexível do PEF e o envolvimento coletivo dos elementos da ETP no sentido de adaptá-lo ao contexto escolar: “Foi-nos dada total liberdade pela equipa móvel” (ETP-C2).

Os três modelos de PEF configuram-se como instrumentos conceptuais adequados, permitindo traçar fielmente o percurso social e escolar de cada jovem, identificar as suas potencialidades e dificuldades, estabelecer estratégias de ação/ensino e definir as competências a desenvolver (Apêndice 6). Os PEF surgem como documentos autónomos dos Planos Curriculares de Turma (existentes nos Casos A e C).

O professor-tutor e a TIL surgem como figuras tutelares destes planos, cabendo-lhes a introdução inicial de dados (caracterização social e escolar do jovem, perfil, diagnóstico social, psicológico e cognitivo, etc.). Numa fase posterior, cada par pedagógico integrou as competências a atingir na sua disciplina. As estratégias utilizadas pelas ETP para a elaboração dos planos compreenderam o recurso às reuniões semanais (Casos A e C) e o correio eletrónico (Caso B).

Foi solicitado a cada ETP que fornecesse exemplos de PEF que evidenciassem o trabalho desenvolvido com alunos em diferentes ciclos e níveis de conhecimento. Nos exemplos analisados, de uma forma geral, observa-se a existência de estratégias de

ensino generalistas e muito idênticas nos vários planos (Apêndice 7): promoção de hábitos e métodos de trabalho; utilização das novas tecnologias; realização de atividades do interesse dos alunos; promoção de responsabilidade e autonomia; e reflexão sobre atitudes e comportamentos. Os PEF contemplam ainda algumas estratégias de ensino individualizado e em grupo/pares, conducentes à realização de atividades interdisciplinares em contexto de sala de aula e extracurriculares. No Caso A é explicitado o recurso ao ensino experimental e o reconhecimento do mérito e esforço dos alunos através da figura do «*Aluno da Semana*». Nos Casos B e C observou-se um conjunto de estratégias muito idênticas entre si, sobressaindo o carácter individual dos planos quando se procura «*desenvolver aspetos de natureza profissional relacionados com a costura*», no caso das raparigas, ou «*mecânica e cozinha*», no caso dos rapazes. Nos três casos é também patente o recurso a estratégias para explorar competências pessoais e sociais dos jovens, por via das sessões de Tutoria e atendimento individual da TIL e do Tutor.

Os docentes do Caso C sublinharam a importância do período da avaliação diagnóstica ao nível da elaboração dos PEF:

- Elaborámos os PEF de encontro às dificuldades que eles tinham [manifestado na avaliação diagnóstica]. (ETP-C1)
- Este trabalho [avaliação diagnóstica] foi fundamental para vermos os níveis em que os alunos estavam... e o ponto de partida para o ano letivo. (ETP-C3)
- Temos várias situações de PEF diferenciados, pois os alunos em cada um dos Ciclos estão em patamares diferentes. (ETP-C5)

Esta adaptação ao nível do aluno compreende, geralmente, à inclusão no PEF de competências associadas ao nível de conhecimentos demonstrado pelo aluno durante o período de avaliação diagnóstica:

- Por exemplo, temos um aluno não leitor no 2.º Ciclo, o que naturalmente conduziu a um PEF muito específico e diferenciado dos colegas matriculados no 5.º Ano. (ETP-C5)
- (...) temos um miúdo do 2.º Ciclo que está a trabalhar competências do 1.º Ciclo. (ETP-A4)
- O modelo é igual mas os parâmetros e competências serão diferentes consoante o aluno que temos. (...) em relação àquela aluna... que está a desenvolver competências do 1.º ciclo (...) as competências que lá estão não têm nada a ver com as do 2.º ou 3.º Ciclo. (ETP-B5)

As equipas definem as competências (específicas) a atingir em cada ciclo e, aquando da sua certificação, são acrescentadas ao PEF as novas competências do ciclo seguinte:

O PEF está em constante atualização (...) podemos alterar em função das dificuldades dos alunos... Já fizemos isso no caso de uma aluna que adquiriu as competências do 1.º Ciclo e o PEF dessa aluna foi alargado com as competências do 2.º Ciclo, num mesmo ano letivo (...) daí ser uma turma e um percurso diferente do regular. (ETP-C3)

Programas/Orientações Curriculares por disciplina

A legislação em vigor dos cursos PIEF prevê que para cada ciclo seja considerado como horizonte de trabalho o currículo nacional que, por sua vez, contempla as “metas de aprendizagem essenciais a alcançar por todos (*core curriculum*)” (Roldão *et al.* 2008, p.46).

No que diz respeito às competências específicas de cada área disciplinar/curricular há, de forma assumida pelas equipas, um ajustar dos conteúdos ao nível dos pré-requisitos dos alunos:

- As competências são por ciclo, os conteúdos é que podem variar, portanto acaba por não haver muitas diferenças ao nível das competências do quinto e do sexto. (ETP-A4)
- No V. Português as competências de 1.º Ciclo são exatamente iguais às competências do 2.º Ciclo, a única coisa que muda são os conteúdos e o nível de exigência. (ETP-A6)
- (...) os parâmetros e competências serão diferentes consoante o aluno que temos. (...) Tentamos que a grande parte do grupo atinja determinadas competências de 2.º Ciclo (ou 3.º Ciclo), mas poderá haver adaptação em relação a uns e a outros. (ETP-B5)
- [Fizemos] com base nas dificuldades diagnosticadas na avaliação que fizemos [em] Viver Português e com base na falta de pré-requisitos que os alunos tinham. Na língua materna não podemos dizer que há um para cada um, porque todos eles (1.º e 2.º Ciclos) apresentam dificuldades muito semelhantes, quer na oralidade, quer na escrita. (ETP-C3)
- No caso da Matemática também foi feito o mesmo processo a partir das dificuldades que os alunos apresentaram e também da análise dos objetivos que eles deveriam atingir.(ETP-C5)

As equipas técnico-pedagógicas dos Casos A e C optaram por integrar as sínteses curriculares das disciplinas nos próprios PEF, enquanto no Caso B consta apenas um breve resumo. A integração das atividades do projeto *Terra Nómada* nos PEF não é muito evidente, ainda que tenham sido consideradas durante a planificação de atividades em função dos objetivos traçados para os alunos:

- Os desafios, por exemplo, do [projeto] *Terra Nómada* foram escolhidos pelas disciplinas tendo em conta o que foi definido nos PEF (...). Em Matemática, por exemplo, o desafio é sobre de sólidos geométricos que vamos dar, por isso é que ficou para o final. (ETP-A4)
- (...) lembro-me que não tínhamos planeado ler o livro da Isabel Zambujal e a TIL numa das reuniões deu a informação de que era uma das parceiras do *Terra Nómada* e aí modifiquei um pouco... (ETP-B4)
- Esta turma tem a especificidade de pertencer a uma minoria étnica e nós tivemos sempre em atenção a valorização dos seus usos, costumes e da sua cultura. Um dos projetos que desenvolvemos na língua portuguesa foi a recolha de receitas típicas pelos alunos. (ETP-C3)

Avaliação dos PEF

O professor-tutor tem a responsabilidade de promover a ligação entre as várias “entidades envolvidas na execução do plano, manter contacto regular com a família do menor, informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário” (art.º 8, Despacho Conjunto n.º 948/2003).

A figura do professor-tutor não assumiu a mesma forma nos três casos. Nos Casos A e B surge com um papel mais acentuado ao nível do acompanhamento da execução dos planos e na supervisão do trabalho realizado pelos alunos nas várias disciplinas. No Caso B tem inclusivamente um papel ativo ao nível da entrega de avaliações no final dos períodos:

- Durante as tutorias os alunos consultam os PEF, para avaliarem o progresso deles... acaba por ser mais fácil saberem o que é que cada professor diz... Eles consultam os PEF com os tutores e acho que acaba por ficar significativa a evolução. (ETP-A4)
- Os professores-tutores recebem o documento de avaliação e falam com os pais. (ETP-B5).

As três ETP referiram que os planos podiam ser analisados e revistos durante as reuniões semanais ou quando algum professor sentia necessidade de reajustar as competências na(s) sua(s) disciplina(s). Ainda assim, a sua avaliação formal ocorria normalmente no final de cada período.

- [A regularidade com que é feita a avaliação dos PEF] é consoante o que nós, equipa, achamos. Se achamos que temos de acrescentar competências ou retirar, se achamos que já não está a adequado. No final de cada período os PEF rodam por todos os professores para atribuírem a avaliação e fazem uma reformulação se assim o entenderem. (ETP-A5)
- Durante as reuniões semanais normalmente não fazemos [essa análise dos PEF]. Se algum professor sentir necessidade de alterar um PEF sem ser na avaliação sumativa ou intercalar pode fazê-lo, como ocorreu recentemente com o colega de Inglês. (ETP-B5)

- Se houver necessidade de alterar os PEF numa reunião semanal podemos alterar sem a necessidade de uma reunião específica para o efeito. (ETP-C1)
- No final de cada período é feita a avaliação dos PEF e são feitas as alterações necessárias. (ETP-C3)

5.2.2. – Estratégias de ensino e aprendizagem

Processo de acolhimento e integração dos alunos

O processo de acolhimento dos alunos assumiu um carácter mais explícito nos Casos A e C. Ao longo de uma semana as equipas desencadearam um conjunto de atividades extracurriculares (desportivas, dinâmicas de grupo, etc.) com vista à integração dos jovens e promover o conhecimento mútuo entre alunos e professores. A coordenadora do projeto *Terra Nómada*, com base na sua experiência de técnica de Equipas Móveis Multidisciplinares, salienta que “é claramente recomendado que se faça esse caminho porque (...) tudo passa muito por empatias e por elos e isso consegue-se nestes momentos” (CTN). São alunos que, na maioria das vezes, estão em rotura com o meio escolar por via do abandono, do insucesso ou da exclusão escolar, sendo necessário estabelecer novos vínculos de confiança.

O conjunto de atividades promovido no Caso A inseriu-se na semana de integração escolar do agrupamento, comum a todas as turmas, e envolveu, maioritariamente, atividades desportivas: “No primeiro dia de aulas tivemos jogos para nos conhecermos melhor (...) no campo de futebol. E depois ao longo das semanas fomos conhecendo os professores (...), fomos integrando na turma” (GT-A2).

O agrupamento que acolheu o Caso C não tem o hábito de realizar atividades de integração no início do ano letivo, pelo que as ações empreendidas pela ETP estiveram centradas no grupo/turma. O primeiro dia foi reservado para a receção de alunos e encarregados de educação, com a presença do diretor do agrupamento, onde foram apresentados os objetivos e métodos de trabalho no curso, as regras de funcionamento da escola e assinados os protocolos de responsabilidade. Os docentes salientaram que esta fase de integração:

- (...) serviu também para nós nos conhecermos uns aos outros (...), foi muito interessante (...) experimentámos todas as atividades a desenvolver (...) e depois, então, pusemos em prática. (ETP-C1)

- Lembro-me de andarmos a brincar com os professores com sacos, cordas [jogos tradicionais] junto ao pavilhão. (GT-C4)
- (...) numa manhã fizemos o jogo da teia. (GT-C5)

No Caso B, os docentes entenderam não haver necessidade de realizar o período de integração em virtude do curso se realizar na localidade de residência dos alunos:

- Eles estão precisamente no sítio onde vivem (...) e nesse aspeto estão a ser uma turma privilegiada, se assim se pode dizer, por estarem num espaço que eles consideram deles, próprio, e que tem todas as oportunidades que os outros teriam na escola normal. (ETP-B2)

Estratégias de Ensino Dominantes

As estratégias de ensino dominantes nos três cursos estão direcionadas para a realização de atividades eminentemente práticas com recurso à metodologia de projeto. Nas disciplinas mais teóricas as equipas recorrem à aula tradicional para lecionar os conteúdos previstos nos PEF. No Caso A a ETP procurou dar continuidade ao trabalho realizado pelos alunos no ano anterior, incutindo algum rigor nos métodos de trabalho, pois: “a capacidade de memorização deles [alunos] é muito pouca (...), eles precisam, acima de tudo, de rotinas” (ETP-A1). Outro docente afirma que os alunos “aqui têm de trabalhar (...) e trabalham como as outras turmas” (ETP-A4).

No Caso B não encontramos muitas evidências de métodos de trabalho rigorosos, sobressaindo a formação de pequenos grupos de trabalho em sala de aula para exploração dos conteúdos das disciplinas nucleares, como Viver Português e Matemática e Realidade. Os docentes salientaram, na entrevista, os constrangimentos sentidos em termos logísticos com as salas de aula provisórias onde decorreu o curso.

No Caso C os alunos realçaram o facto de realizarem fichas de trabalho e tirarem apontamentos no caderno nas disciplinas mais formais (de Matemática e Realidade, Viver Português e Homem e Ambiente). Por vezes trabalham sozinhos e, noutras ocasiões, em pequenos grupos: “trabalhamos mais nas mesas, em pequenos grupos, com a ajuda dos professores” (GT-C2). Os alunos expressaram agrado com o funcionamento das aulas e apoio prestado pelos professores: “as aulas correm bem (...) às vezes os professores passam no quadro e nós passamos no caderno e temos muito apoio dos professores” (GT-C6).

Os alunos entrevistados dos três grupos/turma têm a percepção de que a Medida PIEF é menos exigente que o ensino regular, destacando o facto de não existirem trabalhos de casa, incidir sobre a realização de atividades práticas, do interesse dos alunos, ser uma modalidade de ensino que permite uma progressão mais rápida, existir um contínuo apoio dos professores e uma maior atenção às faltas:

- (...) as matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos (...). (GT-B3)
- É uma turma que permite fazer o 2.º Ciclo mais rápido (...) e sentimos menos dificuldades porque os professores nos ajudam a perceber mais as coisas (...). (ETP-C3)
- Temos mais atenção dos professores (...), temos mais responsabilidade (...), conforme o comportamento e as notas que tivermos, podemos andar mais depressa. (GT-C5)
- Trabalhamos de maneira diferente (...), muito em grupo (...) e os professores têm muita atenção às nossas faltas. (GT-C6)
- É um curso muito diferente, não é tão *puxado* [como o ensino regular], não existem trabalhos de casa, fazemos mais ou menos as mesmas coisas mas é menos *puxado*. (GT-A1)

Estratégias de diferenciação curricular

As estratégias orientadoras do processo de ensino nos três casos conferem um papel central e regulador ao aluno, procurando convergir o trabalho de todos os professores em torno dos interesses dos alunos e ritmos de aprendizagem:

- Privilegia-se muito o trabalho e a componente individual (...) cada aluno ou nível tem um trabalho individualizado. (ETP-C5)
- É um ensino mais funcional, ligado ao dia a dia e para os interesses dos alunos. (ETP-A4)
- Os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo). (GT-B2)

Os docentes demonstraram alguma preocupação em organizar a sequência dos conteúdos curriculares em função dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, tendo em vista aumentar o empenho e envolvimento dos alunos:

- (...) adaptaste muito o Viver Português aos projetos da turma e das peças de teatro. Por exemplo, no Natal, foi tudo feito em Viver Português. Acabaste por adaptar de acordo com os projetos que vão surgindo. (ETP-B7)
- Em língua materna (Viver Português) aproveitamos os interesses deles para partir daí... e de um modo indireto, sem que eles se apercebam, estejam a trabalhar a língua materna (...) Exemplo disso é aproveitar sempre para escrever com eles os textos para o blogue. (ETP-C3)

- É um ensino muito mais individualizado, para já porque a existência de dois professores dentro da sala o permitem, segundo, para além do ensino também temos mais em atenção a parte social, ou seja, a vida familiar de cada jovem ou o seu *background*. (ETP-A6)

A existência de dois docentes em sala de aula, na maioria das disciplinas, permite um acompanhamento mais diferenciado dos alunos. As três ETP recorrem à constituição de grupos de nível em função do ciclo frequentado pelos alunos e dos conhecimentos demonstrados na avaliação diagnóstica. Esta estratégia também é apontada no Caso C para apoiar os alunos com problemas de assiduidade:

- (...) há uma grande heterogeneidade e tentamos trabalhar com grupinhos. Às vezes fazemos isso em Viver Português porque somos duas, uma trabalha com um grupinho e a outra trabalha com o outro... Estamos a desenvolver várias coisas ao mesmo tempo e isso torna-se muito complicado. (ETP-B4)
- Uma vez que os alunos não vêm com a assiduidade que era desejável, tem que se fazer uma abordagem aula a aula, avaliação aula a aula, para rentabilizar aquilo que o aluno pode dar e aproveitar ao máximo aquilo que se pode trabalhar com os alunos. (ETP-C4)

No Caso A, os momentos de introdução das matérias ocorriam em conjunto para toda a turma. Numa fase subsequente o par pedagógico permitia a realização de um trabalho diferenciado para cada um dos ciclos:

- Os momentos de introdução à matéria, por exemplo, são feitos em conjunto para a turma toda. A partir dali o trabalho é que começa... independentemente do Ciclo. Em relação aos conteúdos, nós em Matemática, Ciências e TIC o início do módulo é sempre ao mesmo tempo para todos (...) o trabalho depois, a partir daí, é diferenciado... (ETP-A4)

Os alunos com maiores dificuldades (Caso C) eram alvo de um acompanhamento especial, desenvolvendo um trabalho à parte do restante grupo:

- Relativamente ao nosso aluno não leitor na Língua Portuguesa iniciámos um método da aprendizagem da leitura e escrita completamente diferente dos restantes alunos. O método das vinte e oito palavras... o método global... (ETP-C3)
- Apesar das suas dificuldades, o aluno tem feito alguns progressos e já consegue ler pequenos textos, responde a pequenas questões... Achamos que tem estado a resultar. (ETP-C5)

Este tipo de intervenção centrada no desenvolvimento potencial do aluno, com recurso a abordagens mais dinâmicas, permite um maior conhecimento dos *estilos cognitivos* dos alunos (Candeias, 2009). Esta procura das características intrínsecas do aluno poderá perspetivar uma maior integração do aluno e melhorar o ritmo das suas aprendizagens.

Diversificação de Estratégias

As três ETP evidenciam uma forte assimilação das metodologias de trabalho da Medida PIEF, reconhecendo a importância do período alongado de avaliação diagnóstica para compreender o tipo de trabalho a realizar:

– (...) embora se definam estratégias a nível semanal/mensal (...) tem que se ir adaptando diariamente (...) e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar de uma outra forma ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva. (ETP-C1)

Os docentes identificam características muito especiais nos grupos/turma: fortes défices escolares; dificuldade em cumprir regras de assiduidade e pontualidade; reduzida capacidade de concentração; interesses divergentes; e hábitos culturais muito vinculados que, por exemplo, conduzem a alguma resistência em estar sentando e permanecer muito tempo na sala de aula. No Caso B os fatores de índole cultural ainda eram mais acentuados por haver muitos jovens casados e duas alunas levarem os filhos recém-nascidos para as aulas. Os problemas de desmotivação escolar eram mais patentes nos Casos B e C onde para alguns alunos a frequência escolar resultava de uma obrigação para as famílias poderem receber subsídios sociais.

As estratégias de atuação das ETP, ainda que divergindo um pouco, tenderam a privilegiar o trabalho em pequenos grupos, beneficiando do regime de codocência, intercalar os momentos de exposição de matérias (mais formais) com o desenvolvimento de atividades práticas e a realização de projetos mais ou menos alongados no tempo com uma forte ligação à comunidade educativa (ações dinamizadas em sala de aula com técnicos especializados e pais, exposição de trabalhos, representação de peças de teatro, ações solidárias, etc.).

A exploração dos conteúdos curriculares apresenta (no Caso A) algumas semelhanças com os processos seguidos nas turmas do ensino regular, incluindo ida de alunos ao quadro e constantes momentos de avaliação. Por outro lado, observou-se uma preocupação constante em integrar o curso na vida escolar, envolvendo o grupo/turma no conjunto de ações promovidas no Plano Anual de Atividades. Como exemplo, foi

destacada a participação do grupo/turma nas sessões de leitura promovidas pela professora bibliotecária:

– Cada turma [da escola] tem a sua hora do livro e eu estava com algum medo (...) eles não vão gostar (...) eles não vão estar quietos (...) eles não vão estar atentos (...) eles não vão respeitar (...) e o *feedback* que eu normalmente tenho é que eles portam-se muito bem lá dentro... melhor que outras turmas inclusive. Estão lá com a bibliotecária e gostam de ouvir, participam e no final fazem as atividades propostas, relacionadas com o conto ou a história que ouviram (...) eles gostam (...) (ETP-A6)

No Caso B, mais pautado pelo recurso à metodologia de projeto, foi possível identificar ao nível da disciplina de Viver Português o recurso a obras literárias (com vista à preparação de peças de teatro e realização de atividades do projeto *Terra Nómada*). Na disciplina de Matemática e Realidade os professores procuraram explorar temas transversais (aos dois ciclos), dirigidos para o dia a dia, e realizar um trabalho mais aprofundado com os alunos do 3.º Ciclo enquanto o restante grupo (a maioria) tinha Formação Vocacional:

– No caso da Matemática tento trabalhar mais aqueles temas transversais, por exemplo resolução de situações problemáticas do dia a dia, expressões numéricas, portanto, temas que tanto dá para trabalhar no 2.º Ciclo como no 3.º Ciclo. Depois, como (às segundas-feiras) há uma aula só para o 3.º Ciclo dá para desenvolver um pouco mais. Mas tento fazer a articulação para as aulas em que [estão os dois ciclos]. (ETP-B6)

No Caso C também imperou a exploração de questões associadas à cultura dos alunos (todos de etnia cigana), procurando contornar o seu desinteresse pela língua materna, por exemplo, através da produção de textos para o blogue:

– Ao dizer «vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue» consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita, vamos desenvolvendo as ideias que eles têm (...) eles têm um vocabulário muito reduzido e partimos sempre do interesse deles e das suas vivências. (ETP-C3)

Por outro lado, houve a rentabilização de um espaço escolar em abandono para desenvolver uma horta pedagógica, que era usado de forma estratégica para retirar os alunos da sala de aula quando evidenciavam desconcentração e fadiga:

– (...) aproveitámos um espaço escolar reservado para horta (em abandono) ... e os nossos alunos com a ajuda dos professores têm feito um trabalho excelente (...). Eles ali vêem o trabalho deles e sentem-se livres do espaço da sala de aula... o que é muito importante para eles. (ETP-C3)

Nos Casos B e C houve a necessidade de desenvolver objetivos e conteúdos de iniciação (1.º Ciclo) com alguns alunos, tendo ocorrido a integração de um docente do 1.º Ciclo nas ETP. Este docente veio a integrar os pares pedagógicos das disciplinas curriculares mais formais (como Viver Português e Matemática e Realidade) e prestar um apoio mais direcionado aos alunos no 1.º Ciclo. Com exceção do recurso ao método das vinte e oito palavras para um aluno não leitor (Caso C), não encontramos evidências para outras estratégias específicas. Este acompanhamento teve como base de trabalho, na maioria das situações, a realização de atividades dos manuais escolares do currículo normal do 1.º Ciclo.

Como forma de responder às especificidades do público-alvo e aumentar os seus referentes culturais/sociais, as ETP recorreram bastante à dinamização de atividades extracurriculares na componente de Formação Vocacional e Intercâmbios Escolares (nos Casos A e B). Estas atividades procuravam alargar os referentes culturais e sociais dos alunos, fornecer mais conhecimento sobre contextos profissionais e promover a sua integração escolar (através da comemoração de datas festivas, participação em atividades desportivas, desafios da “*rede Terra Nómada*”, etc.).

Os alunos revelaram bastante agrado pelas estratégias utilizadas pelos professores e sentiam-se parte integrante do desenvolvimento dos projetos:

- Trabalhamos de maneira diferente... muito em grupo (...). (GT-C6)
- Neste curso somos mais ajudados pelos professores e pela TIL (...) e os trabalhos não são muito difíceis. (GT-A2)
- As matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos. (GT-B3)
- No caso da peça de teatro do Natal fomos nós que construímos... a história da Castanha Mágica e da fotonovela também fomos nós. (GT-B3)
- Já fizemos um trabalho sobre tabaco, álcool e drogas e fomos apresentá-lo à escola primária e jardins de infância... (GT-B2)

5.2.3. – Organização das aprendizagens

Procuramos abordar nesta secção, ainda que de forma superficial, alguns dos aspetos facilitadores da aprendizagem dos alunos, como sejam as relações professor-aluno e escola família, o estabelecimento de regras e a organização da sala, gestão da aula e materiais pedagógicos e modalidades de apoio.

A promoção das atividades de integração no início do ano e as ações de formação sobre a Medida PIEF e comunidades ciganas contribuíram de forma muito substancial para a abertura demonstrada pelas três ETP, face aos jovens e às metodologias de trabalho preconizadas para esta modalidade de ensino. Como reflexo disso, tanto os jovens dos três cursos como as próprias ETP deixaram transparecer excelentes relações aluno-aluno e professor-aluno. Para tal contribuiu o facto do grupo/turma ser reduzido e as atividades dinamizadas pelas equipas irem ao encontro do interesse dos alunos:

- O facto de (...) serem poucos, nós conseguimos mais facilmente ver como é que conseguimos chegar às dificuldades de cada aluno (...) (ETP-B6)
- Não é por acaso que eles dizem que se no próximo ano não houver PIEF não vêm à escola! É porque eles se sentem bem aqui (...) (ETP-C3)
- (...) estes miúdos que na maior parte das vezes iam para a rua, não estavam dentro da sala de aula, e agora gostam de lá estar porque é de acordo com aquilo que eles gostam. (ETP-A7)

No Caso A encontraram-se mais evidências do estabelecimento de regras formais, como sejam o recurso a uma caixa para os alunos colocarem os telemóveis durante as aulas e a compensação de atrasos de pontualidade durante os intervalos. A ETP assumiu de forma explícita que não se tratava de uma turma especial, estando os alunos sujeitos às mesmas regras que os colegas das outras turmas. No Caso C houve alguns esforços da ETP para corrigir o comportamento dos alunos durante os recreios e período de almoço. Ao longo do ano nenhum aluno dos grupos/turma foi sujeito a procedimento disciplinar.

O grupo/turma do Caso B evidenciou uma maior apropriação do espaço da sala de aula (por ser exclusiva e se encontrar na localidade de residência). As salas afetas aos Casos A e C também funcionaram em exclusividade para os cursos. As únicas aulas que

decorreram fora destes espaços foram as atividades desportivas (E.F.) e computacionais (TIC) e algumas sessões da componente de Formação Vocacional.

A organização das salas não é comum aos três casos. Enquanto as ETP dos Casos A e B optaram pela disposição tradicional, no Caso C as mesas foram distribuídas em forma de “U”. Esta sala contava ainda com um espaço para trabalhos manuais e uma arrecadação adjacente para armazenamento de materiais e trabalhos.

Os materiais de trabalho de cada aluno ficavam guardados na sala de aula e a sua arrumação era da responsabilidade dos alunos. Este material de trabalho incluía um pequeno estojo de canetas e um caderno ou dossier para arquivar os apontamentos das aulas e documentos fornecidos pelos professores. O recurso ao caderno surgiu como estratégia para controlar a organização de materiais nos Casos B e C.

Em termos de gestão da aula, as três ETP salientaram a importância da codocência com vista a promover um ensino mais individualizado, a divisão da sala em pequenos grupos de trabalho e o acompanhamento dos ritmos de trabalho diferenciados: “o facto de sermos duas permite voltar atrás só com um miúdo e o outro pode seguir em frente... é a grande qualidade ou benefício do trabalho docente no PIEF” (ETP-A4). Os alunos, por sua vez, gostam do apoio prestado pelos dois docentes em sala mas revelam algum desconforto por se sentirem muito observados: “às vezes gosto [de ter dois professores na sala]... por existir mais ajuda, mas... outras vezes sentimo-nos muito observados” (GT-A1).

O fator tempo e a possibilidade de efetuar uma abordagem mais aprofundada de alguns conteúdos é assinalada pelos docentes do Caso A: “aqui no PIEF os conceitos básicos são importantes e têm que lá ficar, mas podem ser abordados de maneira diferente e com tempo...” (ETP-A4). O desenvolvimento da aula variava em função do material preparado pelos docentes: “depende do material, às vezes o material já vai diferente e é individual e vamos passando por todos, se o material é conjunto podemos fazer grande grupo, de 2.º e 3.º Ciclos” (ETP-A4).

Por sua vez, os docentes do Caso B expressaram a necessidade de recorrer a pequenos grupos de trabalho nas disciplinas mais teóricas em função da heterogeneidade dos alunos. As disciplinas de cariz prático decorriam de forma similar

ao das restantes turmas do ensino regular. Além das tarefas curriculares, os docentes reservavam alguns momentos para dinamização de atividades lúdicas e do interesse dos alunos: “fazemos os trabalhos que os professores dão, depois falamos uns com os outros, mexemos no computador e ouvimos música” (GT-B1).

A ETP do Caso C também destacou a importância do par pedagógico em virtude dos alunos não revelarem métodos de trabalho. Ainda assim, o docente do 1.º Ciclo afirma ter algumas dificuldades em determinadas aulas por não dominar os conteúdos dessas áreas curriculares. Nessas situações a sua ação situava-se ao nível do acompanhamento e controlo de comportamentos dos alunos:

- O facto de sermos de áreas completamente diferentes por vezes ajuda e outras dificulta um pouco. Falo por mim (...) muitas das vezes estou ali só para controlar ao nível do comportamento, dar-lhe uma pequena ajuda. A nível de conteúdos não posso fazer grande coisa porque não estou preparado para isso. (ETP-C1)

Os docentes procuraram diversificar os métodos de trabalho, recorrendo a momentos expositivos, trabalhos de grupo e exploração de atividades práticas em grande grupo. Os alunos também assinalaram o constante apoio aos vários ritmos de aprendizagens:

- Os professores ajudam-nos a entender o significado das palavras e coisas que não entendemos... os professores vão explicando as coisas devagar. (GT-C3)
- Temos um colega que não sabe ler nem escrever... e as professoras ajudam-no muito... sentam-se ao pé dele e dão-lhe trabalhos para ele fazer... (GT-C3)

A definição de estratégias para exploração dos conteúdos e a preparação de materiais pedagógicos eram realizadas pelos pares pedagógicos (nos três casos), utilizando, em muitas ocasiões, o período das reuniões semanais. A abordagem dos conteúdos curriculares assumiu, nos três casos, um carácter interdisciplinar, fortemente associado ao contexto e vivência dos alunos:

- Se há um tema que está a ser trabalhado, cada disciplina vê de que maneira pode contribuir para esse tema (...). Nas Ciências fomos ao Planetário, também iremos trabalhar o sistema solar. Na disciplina de Educação Artística vão construir o sistema solar... vamos interligando ao máximo. Também conseguimos interligar a matéria de Homem e Ambiente, da parte do “Viver melhor na terra” com a parte das Ciências de 3.º Ciclo. (ETP-A4)
- Outro exemplo foi o envolvimento dos alunos num estudo sobre atos de indisciplina e violência na escola, cuja ideia surgiu em Educação Física e depois se estendeu a Matemática

e TIC, para tratamento estatístico de dados, e Língua Portuguesa para correção de textos. Este tipo de atividades procura despertar nos alunos preocupações sociais e de cidadania... (ETP-C4)

Esta preocupação também se encontra na planificação e execução dos projetos:

– Quando fizemos a peça de teatro sobre o Natal fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Artística, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania (...) (ETP-B5)

– Um dos projetos que nós temos em comum é banda desenhada (...) trabalhámos a expressão escrita e eles estão a construir a própria banda desenhada baseada na turma. Construíram a história (...) em português do princípio ao fim. Adoraram a história... mesmo a leitura, meninos que normalmente são capazes de ouvir mas têm muita dificuldade em ler... gostaram e queriam ler. Isso é uma maneira também de os cativar. E agora estão a construir em Educação Artística a história... o que eu nunca conseguiria fazer... (ETP-A6)

Ainda assim, os docentes dos Casos A e C assinalaram a necessidade de algumas vezes reformularem as planificações e estratégias iniciais durante as aulas:

– (...) por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar ou abordar de uma outra forma para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva. (ETP-C1)

– Às vezes pensamos fazer de uma forma e acontece de forma completamente diferente porque os miúdos não vêm todos os dias iguais, nós também não. O que nós por vezes achamos muito giro e de que irão gostar... não ligam nada! (ETP-A4)

– (...) ou até que vão conseguir mais facilmente e depois têm mais dúvidas do que estávamos à espera... (ETP-A1)

Ao longo do ano letivo efetuámos o levantamento das atividades mais representativas do trabalho realizado por cada curso e que as ETP publicitaram nos respetivos blogues de turma. Estes espaços na *Internet* procuraram divulgar o trabalho realizado com cada grupo/turma, fomentar a relação com a comunidade educativa e reforça a ligação interturmas da rede PIEF. No Caso A este espaço serviu também como repositório de muitos dos materiais pedagógicos que a ETP desenvolvia e fazia questão de partilhar com os colegas de outras escolas. Apresentamos no Apêndice 8 uma listagem/descrição das atividades interdisciplinares mais representativas do trabalho realizado por cada uma das ETP, estratégias de ensino e recursos adotadas para fazer face às características dos grupos/turma.

As três ETP evidenciam uma forte preocupação em promover aprendizagens relacionadas com o quotidiano e contexto cultural dos alunos. A análise documental e das próprias entrevistas deixam antever um processo de ensino mais sustentado e abrangente no Caso A, quer ao nível curricular quer no leque de estratégias e materiais utilizados pela ETP. A equipa revelou-se extremamente criativa na abordagem dos conteúdos e na preparação de materiais, procurando cativar os alunos através de atividades experimentais muito contextualizadas (CFN), interligação de conteúdos em quase todos os temas abordados, como são exemplo: a construção de pirâmides do Egito (CHS/MR/EA), introdução à língua inglesa através de jogos de tabuleiro (ING), recurso ao texto instrucional para elaboração de receitas (CFN/VP/TIC), ou a declamação de poemas e realização de jogos matemáticos em lares de idosos (VP/MR/FC). Esta versatilidade ao nível da exploração de conteúdos e preparação de materiais foram reconhecidas ao nível da estrutura de coordenação regional do PIEC e a ETP foi convidada para apresentar as suas boas práticas ao nível da matemática numa conferência regional.

A ETP assinalou que o trabalho realizado era idêntico para todos os alunos, independentemente de serem ou não de etnia cigana, não descorando alguns momentos para partilha e análise de diferenças culturais: “nós trabalhamos tudo de igual forma, sem fazer distinção entre os alunos. Há coisas que eles partilham sobre a cultura deles e depois partilham os outros. Nós vemos então as diferenças e semelhanças entre as duas culturas...” (ETP-A1).

Os Casos B e C, com público-alvo quase exclusivamente de etnia cigana e competências escolares num patamar manifestamente inferior, desencadearam abordagens das ETP mais simples e próximas dos seus hábitos culturais. Na recolha de atividades que efetuámos (Apêndice 8) não se observa a produção/adaptação de muitos materiais e na maioria das situações descritas sobressai a dimensão intercultural e social em detrimento da exploração curricular. Ainda assim, assinala-se a constante articulação docente e interdisciplinaridade nos dois casos. Os processos e estratégias mais formais surgem ao nível da língua materna e da matemática com a integração das vivências dos alunos:

- [O projeto sobre o património oral surgiu] porque em Viver Português abarca um pouco o património oral e depois em equipa decidimos que era engraçado ir por aí... (ETP-B4)
- Um dos projetos que desenvolvemos na Língua Portuguesa foi a recolha de receitas típicas pelos alunos... o nosso objetivo, enquanto equipa, é fazê-los trabalhar a língua materna, uma coisa de que eles não gostam... e não lhes diz nada... com um tema que lhes é familiar, a sua cultura e tradição... (ETP-C3)

Um aspeto amplamente reconhecido pelas ETP foi o estreitar da relação entre a escola e as famílias, tanto ao nível da participação dos pais na vida escolar (em sala de aula e reuniões, por exemplo), como na sua presença em atividades extraletivas e visão do papel da escola. Este trabalho foi favorecido pela existência das técnicas de intervenção local (TIL) que se deslocavam constantemente a casa dos encarregados de educação e promoviam a sua ida à escola para ver o trabalho dos filhos, participar em várias atividades (associadas ao projeto *Terra Nómada*, peças de teatro, debates sobre a cultura cigana, almoços convívio, etc.) e assistir a sessões de sensibilização sobre saúde, alimentação, etc. Como reflexo disso, os encarregados de educação anuíram, por exemplo, na participação das jovens de etnia cigana em visitas de estudo:

- Interessam-se mais... antes, nas outras turmas, quando eram chamados era só por causa das faltas ou participações... agora são chamados pelas coisas más e pelas coisas boas... (GT-A1)
- Nem a sonhar o meu pai me deixava ir a Lisboa... e com a ajuda da doutora TIL e dos professores ele deixou... (e participei numa representação). (GT-B3)
- Eles [professores e TIL] vão mais às nossas casas, quando vamos a uma visita de estudo convencem os nossos pais para conseguirmos ir... e não perdermos essa oportunidade de sairmos e ver coisas novas. Ajudam-nos mais... (GT-C3)
- Estão com muito mais atenção à escola e perguntam muitas vezes o que andamos a fazer... (GT-C4)
- Nós também vimos as atenções que os professores nos dão e vamos contanto aos nossos pais e depois... quando pedimos para eles virem à escola eles vêm... (GT-C3)

A adequação das práticas pedagógicas à diversidade cultural, mediante o conhecimento e apropriação dos seus ritos e valores étnicos revelou-se um instrumento muito importante na mediação da escola com os alunos de etnia cigana e as suas famílias. Este esforço desencadeado pelas ETP permitiu atenuar a visão tradicionalmente minimalista do papel da escola para as comunidades ciganas, relatado por autores como Enguita (1996), Ferreira (2003) ou Liégeois (2001). Todavia, derivou,

em grande medida, do grau de confiança pessoal estabelecido com os elementos das ETP, mais do que com a instituição escolar propriamente dita. Daqui resulta a importância do perfil dos docentes que vão trabalhar com estas minorias étnicas, bem como a realização de ações de formação e sensibilização para pais, representantes das comunidades ciganas e professores, de modo a alterar as suas representação e atitudes e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais (Casa-Nova & Palmeira, 2008; Franco, 2006; Liégeois, 2001).

O estabelecimento destes grupos/turma formados maioritariamente por jovens de etnia cigana, um pouco na linha do conceito de *turma especial* abordado por Liégeois (2001), não se revelou permissivo nem fator de discriminação escolar. Muito pelo contrário, conforme atestam as ações conjuntas com outras turmas, a participação em atividades do plano anual dos agrupamentos e as constantes trocas bilaterais.

5.2.4. – Tutorias

Os mecanismos de apoio e de acompanhamento aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem passaram essencialmente pelo par pedagógico em sala de aula (com apoio mais individualizado de um dos docentes) e as sessões de Tutoria promovidas pelos professores-tutores. Os três casos contemplaram um tempo semanal de 45 minutos para as tutorias, sendo, todavia, perceptíveis algumas abordagens distintas quanto às temáticas abordadas e atendimento prestado (individual/conjunto).

No Caso A os docentes privilegiaram a exploração de competências psicossociais e conteúdos curriculares quando os alunos faltavam. Durante estas sessões os alunos consultam o seu PEF e analisam a evolução registada: “os alunos consultam os PEF, para avaliarem o progresso deles (...) acaba por ser mais fácil saberem o que é que cada professor diz...” (ETP-A1). Os professores faziam visitas domiciliárias com a TIL e estavam em constante contacto com a realidade dos alunos. Os alunos mostraram-se muito agradados com este apoio e um deles afirmou que o tutor: “É uma pessoa em que podemos confiar...o nosso diário” (GT-A1).

No Caso B a exploração das sessões de tutoria desenvolveu-se um pouco em função das solicitações dos alunos. Também foram usadas para consolidação de

conteúdos curriculares (de matemática, por exemplo), organização de materiais escolares e abordagem de questões do fórum pessoal. O professor-tutor assumia um papel formal ao nível do controlo de execução do PEF, tendo ao seu cargo a recolha de elementos de avaliação e entrega aos encarregados de educação no final dos períodos: “quando é a entrega das avaliações, cada tutor vai com os seus encarregados de educação à parte e fala com cada um individualmente” (ETP-B5). Os alunos demonstraram muita confiança no tutor ao ponto de se sentirem obrigados a revelar os respetivos problemas: “se tivermos um problema temos de o contar aos professores... “ (GT-B2).

No Caso C as sessões de tutoria foram utilizadas essencialmente para prevenção de comportamento incorretos fora da sala de aula, sendo frequente os professores-tutores acompanharem os alunos durante as refeições. Os docentes conseguiram desenvolver uma relação de proximidade e confiança com os alunos que, por sua vez, demonstraram alguma dificuldade em distinguir as funções do seu tutor, da diretora de turma e da TIL: “é complicado eles assimilarem tantas mudanças... vêm de uma turma do ensino regular e ao chegar aqui encontram uma TIL, uma diretora de turma e ainda um professor-tutor... é normal que misturem os papéis de vez em quando!” (ETP-C2). Tal como nos Casos A e B, o apoio do professor-tutor era permanente e desenvolvia-se em muitos casos no final das aulas e durante os intervalos em contexto informal, o que foi apontado por alguns docentes como sendo uma vantagem. A concentração de sessões de tutoria à hora de almoço foi apontada pelos tutores como sendo um fator inibidor da realização de atividades mais formais (como apoio ao estudo e desenvolvimento de métodos de estudo): “os alunos nem sempre estão recetivos a esse tipo de trabalho... já não têm a concentração necessária para isso (...)” (ETP-C5). Para contornar esta situação a ETP dedicava algumas aulas de Formação Vocacional para superação de dificuldades ao nível da língua materna e da matemática (beneficiando do facto dos professores titulares destas disciplinas estarem na sala). De salientar ainda que a ETP procurou dinamizar algumas aulas musicais no horário da Tutoria, contando para o efeito com a colaboração do professor de Educação Musical do agrupamento.

O conjunto de estratégias de ensino descritas anteriormente e a própria organização das aprendizagens desencadeada pelas ETP enquadram-se nos princípios basilares da educação inclusiva, de acordo com Stubbs (2008): forte enquadramento, tendo por base as crenças e valores; aplicação dentro do contexto e cultura locais; participação contínua e autorreflexiva. Destes princípios deverão resultar práticas educativas flexíveis que proporcionem um ensino de qualidade em função das características, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (Correia, 2005). Por outro lado, identifica-se na ação pedagógica das três ETP uma clara prevalência dos processos em contextos interculturais, sem planificações muito rígidas e onde os alunos são chamados a intervir de forma muito explícita conforme os ideais de Ouellet (1991), Perrenoud (2001) e Porter (1997).

5.2.5. – Modalidades de avaliação

A análise deste item baseia-se na análise de conteúdo das entrevistas e dos critérios de avaliação fornecidos pelas ETP no início do processo de investigação. No Caso C, na qualidade de investigador participante tivemos ainda acesso a diversos instrumentos de avaliação usados pela equipa ao longo do ano.

Os docentes dos três casos reconheceram a importância do período de avaliação diagnóstica em três domínios: conhecimento dos alunos; preparação do PEF e material pedagógico/didático; fortalecimento da relação da equipa:

- [Permitiu] percebermos quais eram as dificuldades [dos alunos de modo a] elaborarmos os PEF de encontro às dificuldades que eles tinham. (ETP-C1)
- O mais importante nesta fase era perceber quem tínhamos lá (...) fazer adaptações ao nível didático e nas estratégias a atuar conforme o nível que apresentassem. A partir daí tudo é planeado (...). (ETP-C4)

O período de diagnóstico foi mais alongado nos Casos A e C (cerca de dois meses) e no Caso B durou cerca de seis semanas. Os procedimentos de avaliação privilegiaram o recurso à observação direta dos exercícios e atividades práticas realizadas nas aulas (comum aos três casos). O recurso a testes de diagnóstico mais

formais também é assumido pelas três ETP, adaptando o nível de exigência dos testes e fichas às características dos alunos:

- O nível de exigência também pode aumentar ou diminuir quando vemos que o menino até não consegue (...). (ETP-A6)
- Foi feita em cada uma das disciplinas em função dos conteúdos programáticos (...) com adaptações, logicamente. Foram feitas fichas de trabalho que eram adaptadas em função das características dos miúdos, não foram feitos todos de forma igual. (ETP-B5)
- Desenvolvemos várias fichas de trabalho, como se fossem testes de diagnóstico e vários trabalhos para vermos em que ponto se encontravam os alunos. (ETP-C1)

Nos Casos A e B as ETP assumiram ter tido em conta o conhecimento prévio dos alunos (do ano anterior). A ETP do Caso C, por sua vez, evidenciou muita cautela na aplicação destes instrumentos: “inicialmente, explicámos-lhe o que íamos fazer, o objetivo daquela avaliação e os alunos aderiram com muita facilidade” (ETP-C5).

Durante este período de tempo as sessões de Formação Vocacional e Tutoria foram utilizadas para compreender as expectativas pessoais e profissionais dos jovens (comum aos três casos) e tentar trabalhar competências sociais (Casos A e B).

Os alunos do Caso A não se recordavam do trabalho realizado nessa fase inicial do ano enquanto os colegas dos grupos/turma B e C tinham uma ideia clara sobre a realização das fichas, dos professores dialogarem muito com eles e de terem feito questões sobre interesses profissionais.

Os procedimentos e modalidades de avaliação desenvolvidos pelas três ETP ao longo do ano letivo compreenderam as dimensões formativa e sumativa, procurando adequar os processos de formação às características dos alunos e, da mesma forma, adaptar o ensino às diferenças individuais. A avaliação formativa decorreu em grande medida do período alongado de avaliação diagnóstica, da ênfase atribuída aos processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas e do redirecionamento das práticas pedagógicas em função da monitorização realizada em sala de aula:

- (...) tornar o ensino significativo e ir [ao encontro] das dificuldades dos alunos. (ETP-A4)
- A professora deu a ideia no S. Martinho... explicou a lenda e depois eles fizeram uma história... adaptando-a para a cultura cigana... modificando-a completamente... (ETP-B7)
- Acho que eles [alunos] se sentiram muito confortáveis na área da [dramatização]. Eles gostam mesmo (...) estão sempre ansiosos pelo próximo teatro... está mesmo dentro deles, só precisavam de alguém... (ETP-B4)

– (...) tem que se fazer uma abordagem aula a aula, avaliação aula a aula, para rentabilizar aquilo que o aluno pode dar e aproveitar ao máximo aquilo que se pode trabalhar com os alunos... (ETP-C4)

– tem que se ir adaptando diariamente... e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar de uma outra forma ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva. (ETP-C1)

– Ao dizer vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue... consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita... vamos desenvolvendo as ideias que eles têm... eles têm um vocabulário muito reduzido... partimos sempre do interesse deles e das suas vivências. (ETP-C3)

Embora não se tenham encontrado muitas evidências sobre o papel do aluno no seu processo avaliativo, os jovens dos três grupos/turma revelaram um forte comprometimento com as atividades realizadas, havendo a partilha de ideias, a interação com os pares e o confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação:

– Em todos os trabalhos cada aluno começa por fazer um esquema individualmente, que o professor vai aperfeiçoando. A seguir os esquemas são expostos e faz-se uma votação. Depois, toda a turma ajuda a desenvolver o esquema/projeto vencedor. (GT-A1)

– Uma senhora do teatro vem cá todas as segundas-feiras (durante seis semanas) dar-nos lições de representação e improviso. Depois vamos à cidade fazer uma peça de improviso (no final do ano letivo)... improvisar qualquer coisa... dizer palavras que tenham sentido umas com as outras e inventar qualquer coisa com o público... (GT-B3)

– Em Viver Português fazemos os textos para o blogue a falar nos trabalhos que vamos fazendo... as professoras corrigem e depois com o professor de TIC publicamos... ajudamos a fazer os vídeos e a organizar as imagens... (GT-C3)

Há uma clara preocupação das equipas em recolher informação regular sobre os processos de aprendizagem dos alunos, com vista à monitorização e avaliação dos PEF. No Caso C este aspeto é alvo de uma análise mais sistemática, constando explicitamente na ordem de trabalhos das reuniões semanais da ETP.

No Caso A encontra-se uma maior formalização do processo de avaliação sumativa, existindo a preocupação de ajustar os instrumentos e o seu grau de exigência às capacidades dos alunos:

Aqui a avaliação é formal na mesma, eles têm testes, trabalhos (...) a única coisa que podem ser é ou mais pequenos ou com um grau de exigência adaptado às dificuldades. [Quando há um teste] que não corre bem podemos dar outro tipo de atividade. Os trabalhos é que são mais práticos (...) mas a avaliação envolve sempre testes. (ETP-A4)

A necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação é reconhecida pelos professores, indo ao encontro das práticas de diferenciação e individualização do trabalho desenvolvido com os alunos. Alguns exemplos de instrumentos de avaliação utilizados são testes de questões abertas, escolha múltipla, itens para os alunos completarem pequenos espaços. Estes testes eram, por vezes, repartidos por várias aulas: “(...) em vez de fazerem só um teste, fazem só a parte de expressão escrita, noutra aula fazem só o conhecimento explícito da língua e noutra dia fazem a compreensão escrita” (ETP-A6). Entre os instrumentos utilizados encontram-se também relatórios de atividades experimentais (igualmente para preenchimento de espaços).

Nos Casos B e C há uma clara orientação para a valorização das aprendizagens sociais, ainda que não seja descurado pelo menos um momento de avaliação formal em cada período nas disciplinas nucleares de Matemática e Realidade e Viver Português. Os docentes do Caso C salientaram que:

- Os alunos estão constantemente a ser avaliados pela sua postura, pela sua presença e atitude em sala de aula (...) pelo trabalho desenvolvido, pelo empenho e pela assiduidade. (ETP-C3)
- Por exemplo, no caso de TIC os alunos desenvolvem as atividades propostas pelos professores e depois avaliamos o produto final que realizaram, não há propriamente a formalização de momentos para testes. (ETP-C1)
- Fazemos observação direta, recorrendo a grelhas de registo (...) na leitura e escrita (no caso de língua materna), fichas formativas e fichas sumativas. (ETP-C3)

O mecanismo explicitado anteriormente para registo de atitudes e trabalho em sala (Caso C) não era muito rigoroso, ainda que os docentes se esforçassem por realizar pelo menos dois registos por mês. Estas grelhas permitiram, no final do período, a atribuição da avaliação no domínio das atitudes e valores.

No Caso B é patente na entrevista ao grupo/turma o recurso à autoavaliação dos alunos no final dos períodos: “antes de acabar o período, os professores falam com os colegas e avaliam o que sabemos (...) nós também dizemos as percentagens que merecemos no comportamento e no trabalho” (GT-B2).

Nenhuma equipa evidenciou mecanismos de avaliação formal dos projetos, ainda que estes constituíssem o suporte principal das atividades realizadas. Foi salientada a valorização do empenho dos alunos, contributo de ideias e grau de

envolvimento nas atividades, ainda que de forma pouco rigorosa. No Caso A verificou-se a existência de grelhas de registo e de portefólios individuais, assumidos como principal elemento de avaliação da componente de Formação Vocacional.

Os critérios de avaliação dos três casos divergiam um pouco em termos de pesos percentuais atribuídos às componentes atitudinal e cognitiva. Enquanto nos Casos B e C existia uma distribuição equitativa entre as duas componentes, no Caso A o peso percentual das atitudes e valores sobrepunha-se ligeiramente (60%). Os alunos dos Casos A e C revelaram um conhecimento explícito do peso de cada componente e afirmaram que a avaliação não era complicada, conseguindo, inclusivamente, obter melhores resultados:

- (...) nas outras aulas do regular, nos testes tirava fraco e este ano consigo tirar notas mais altas... e vou percebendo os trabalhos. (GT-C4)
- Há muitas diferenças (relativamente ao ensino regular). É mais fácil... contam mais o comportamento e as faltas. [As fichas de avaliação] não são difíceis. (GT-A3)

As ETP assumiram uma clara distinção entre as classificações atribuídas no final de cada período e a validação de competências dos PEF, em virtude da não lecionação de todos os conteúdos (Caso A) ou de os docentes entenderem que as competências não se encontravam suficientemente consolidadas (Casos B e C).

5.2.6. – Organização do trabalho docente

De um modo geral, os docentes das três ETP revelaram algumas dificuldades na assunção da metodologia PIEF na fase inicial dos projetos. Este processo de integração foi facilitado pela existência de colegas em continuidade pedagógica (Casos A e B) e pelo apoio da equipa móvel multidisciplinar (EMM) no início do ano letivo (Caso C):

Na fase inicial do curso contámos com a colaboração ativa da equipa móvel e, a partir do segundo período conseguimos fazer frente às dificuldades que foram surgindo com o apoio mútuo da equipa e colegas das outras escolas... (ETP-C5)

No início do ano letivo cada ETP teve, pelo menos, uma reunião com a EMM para preparação de atividades. Este aspeto é destacado pela coordenadora do projeto *Terra Nómada*, enumerando algumas das atividades promovidas nessas reuniões:

Definição e articulação de uma série de questões que se colocam naturalmente no início do ano letivo, [como a] definição da primeira semana, a passagem dos processos, o acompanhamento inicial das técnicas de intervenção local (...), a discussão sobre o que é o primeiro mês, as questões do diagnóstico (...) e os documentos que são novidade para a grande maioria deles, como é o caso dos PEF. (CTN)

As três ETP revelaram dinâmicas de trabalho muito coesas e colaborativas. Este aspeto é evidente em termos de integração de novos colegas e partilha de materiais:

- Falo por mim, sinto-me totalmente integrada, elas [colegas que permaneceram do ano anterior] fizeram questão de nos passar tudo... dar as informações todas... (ETP-A7)
- (...) o que nós conseguimos fazer em conjunto é muito difícil de encontrar, tendo também já trabalhado noutros sítios, consigo comparar e não tem nada a ver. Acho que também é de louvar o empenho de todos e o querer fazer sempre mais. (ETP-B4)
- (...) há dias em que nos sentimos assim [frustrados]. Achamos que não conseguimos cumprir a planificação... que não correu bem o dia. Mas como temos as reuniões semanais... partilhamos as preocupações, partilhamos as frustrações e conseguimos sentir mais aliviados... (ETP-C5)

A liderança das ETP dilui-se no seio das próprias equipas e todos os docentes demonstram um forte empenho e envolvimento nos projetos. Como exemplo disso, o envolvimento coletivo na construção de instrumentos formais (como o PEF), a preparação de materiais, normalmente em par pedagógico, a participação ativa nos diversos projetos e o acompanhamento da TIL nas visitas domiciliárias. O facto da maioria dos docentes lecionar mais do que uma disciplina e estar em vários pares pedagógicos também ajudou neste processo.

As reuniões semanais são o elemento-chave deste processo e assumiram um papel fundamental ao nível da planificação de atividades, articulação e trabalho colaborativo, entre os diversos docentes. A coordenação das reuniões era partilhada pelo diretor de turma (ao nível curricular) e TIL (na ligação às famílias e com a EMM), mas todos os docentes tinham um papel relevante em termos de condução da reunião e abordagem de assuntos.

A ordem de trabalhos no Caso A compreendia: informações; o trabalho pedagógico a realizar na semana seguinte; e o desenvolvimento de projetos. Esta base de trabalho permitia a planificação partilhada e articulada de projetos e o conhecimento mútuo sobre os conteúdos lecionados nas várias disciplinas:

- A base é sempre essa, depois temos os projetos que estamos a fazer também são aqui que são desenvolvidos, por isso é que por vezes demoramos mais tempo (nas reuniões, bem para lá dos 90 minutos semanais). (ETP-A2)
- Os conteúdos que estão a ser lecionados em cada disciplina é aqui falado, ou seja, toda a gente sabe o que é que a outra disciplina está a dar... Portanto, eu sei sempre o que todas as aulas estão a dar. (ETP-A1)

A ordem de trabalhos das reuniões semanais do Caso B não era constante e variava em função dos “desafios que temos de responder, os projetos, as atividades que temos para fazer, os sítios onde vamos” (ETP-B5). O grande benefício para a turma resultava do trabalho interdisciplinar ali realizado na ótica de um docente: “a interdisciplinaridade é bom para saberem todos o que estão a fazer e trabalharem todos num sentido e os alunos acabam por beneficiar” (ETP-B7).

No Caso C a ordem de trabalhos das reuniões era mais extensa e envolvia: informações; análise da assiduidade; comportamento e aproveitamento; definição de estratégias e outros assuntos. Contudo, a equipa assumiu que a ordem poderia ser alterada em função das necessidades. Os docentes salientaram que a abordagem sistemática destes itens permitia uma análise contínua da evolução do curso. Porém, condicionaria o tempo disponível para a preparação de atividades e projetos, tendo lugar, em alguns casos, em contexto informal.

As dinâmicas desenvolvidas pelas ETP dos três casos evidenciam a capacidade dos professores se organizarem e colaborarem em torno de projetos:

numa perspectiva de «profissionalismo interactivo» [e de] práticas de «ensino em equipa» que, para terem reflexos na sala de aula, carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores”. (Formosinho & Machado, 2008, p.6)

Estes autores referem-se a esta organização do trabalho pedagógico dos professores como *equipas pedagógicas*, que permite uma maior disponibilidade e empenho coletivo no sentido de “idear e praticar um esquema de trabalho apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar” (*idem*, p.13).

Qualquer das ETP assumiu como parte integrante a técnica de intervenção local, cuja versatilidade e desdobramento em contactos com as famílias e entidades parceiras, apoio aos alunos, planificação e execução de atividades e até na dinamização de atividades em sala de aula foi amplamente reconhecida. Por outro lado, nenhuma das ETP evidenciou a existência de práticas supervisivas interna e não estavam representadas nos órgãos de coordenação pedagógica dos agrupamentos (como seja o Conselho Pedagógico). Ainda assim, nos Casos A e C ocorria a análise trimestral de resultados escolares em sede de departamento onde os professores dos grupos/turma eram chamados a explicar o trabalho realizado com os alunos. Ainda nestes dois casos observou-se um apoio constante dos órgãos de direção, quer na disponibilização de recursos, quer no esforço de integração escolar dos grupos/turma. No Caso C, a Direção participou em diversas iniciativas promovidas ao longo do ano e o diretor faz questão de acompanhar a ETP em todas as iniciativas externas, como reuniões com a EMM, formações, palestras, etc.

5.3. – Projeto *Terra Nómada*

O projeto *Terra Nómada* surgiu no seio da Estrutura de Coordenação Regional Alentejo do PIEC como medida especializada para trabalhar grupos/turma PIEF constituídos por jovens de etnia cigana. Preconizava-se, por um lado, reunir as condições para que os alunos se sentissem confortáveis e integrados na vida escolar e, por outro lado, dotar os docentes de ferramentas mais adequadas alicerçadas num trabalho em rede. A coordenadora do projeto salienta que se trata de alunos com características muito especiais onde, por exemplo, na realização de um simples exercício de Matemática, “deve haver o cuidado de se alterar o nome do menino e a fotografia para adequar à sua realidade” (CTN).

O projeto propriamente dito deixou de existir com o desaparecimento das estruturas PIEC (em dezembro de 2011), contudo, as sete ETP envolvidas na iniciativa decidiram continuar a implementar as atividades planificadas no início do ano e que incluíam, entre outras atividades, os *Desafios Terra Nómada*, as *Aulas em Terra Nómada* e os *Intercâmbios escolares* dos quais daremos conta a seguir.

Desafios Terra Nómada

Com a extinção das estruturas PIEC, as atividades inicialmente pensadas para a *Mala Nómada* – que consistia num repositório de materiais preparados pelas ETP, a circular constantemente pelas escolas, viria a ser adaptada para um formato digital sob a forma de desafios mensais. Cada ETP propôs para a “*Rede Terra Nómada*” dois desafios associados a questões de cidadania ou às disciplinas onde os alunos revelassem maiores dificuldades (como Matemática e Viver Português). De janeiro a junho cada grupo/turma desenvolvia seis desafios da rede e publicava um pequeno balanço da atividade no blogue que suportava a iniciativa. Esta redefinição de estratégias procurava preservar um pouco do espírito inicial da “*Mala Nómada*” e fomentar o trabalho colaborativo e de partilha dentro das ETP que integravam o projeto: “Havíamos sentido, particularmente na formação de professores no início do ano, que as pessoas sentiam falta de trabalho colaborativo muito concreto ao nível da sua disciplina, até porque nós tínhamos equipa totalmente novas a começar” (CTN).

Em qualquer dos casos viriam a ser desenvolvidos desafios pedagógicos bastante criativos e com grande aceitação na rede. As ETP dos Casos A e C optaram por construir desafios interdisciplinares centrados na Matemática e Viver Português enquanto a ETP do Caso C preparou atividades ao nível da cidadania e desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Os desafios do Caso A foram extremamente criativos e abrangentes, conjugando, num deles, a gestão financeira com a gestão de recursos sustentáveis, apelando à poupança de água, de eletricidade, etc.:

O desafio está relacionado com o momento que se está a viver (...). Tentámos atribuir maior importância à relação com o quotidiano e com a comunidade.... e tentámos colocar lá os conteúdos... Podia ser trabalhado em várias disciplinas – em TIC na exploração de sites, na Formação Vocacional aprender a fazer o currículo [e uma] carta de apresentação, estamos a prepará-los para o futuro.(ETP-A4)

Foram elaborados alguns textos informativos (a partir de material da *DECO - Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor*) e outros elementos de suporte com a estrutura de *curriculum vitae*, ligações para recursos multimédia e pequenas fichas de trabalho para a disciplina de Matemática e Realidade sobre gastos pessoais. O

segundo desafio consistia na reconstrução da história de um pequeno filme, depois do qual os alunos eram incitados a partilhar experiências de vida.

No Caso B a ETP optou por explorar situações mais próximas do quotidiano dos alunos: a exteriorização de emoções (através da mímica) e a construção de histórias com base em fotografias alusivas a situações de *bullying*, violência, casamento, papel da mulher cigana, etc.

Por seu lado, no Caso C, a equipa desenvolveu uma atividade de cariz cultural, com vista à recolha de receitas ciganas, que mais tarde viria a originar um concurso a nível regional (entre turmas PIEF) e um livro digital com a compilação das melhores receitas: “este projeto surgiu como forma de trabalharmos a língua portuguesa no contexto das tradições ciganas. É uma forma, se quisermos, de captarmos a atenção dos alunos e tornar os conteúdos menos pesados” (ETP-C3). O segundo desafio consistia numa atividade de Matemática onde se apelava à articulação com Formação Vocacional ou Educação Artística na criação de maquetas com figuras geométricas a representar a horta pedagógica do curso. Todas as medições dos materiais necessários eram exploradas em Matemática associadas ao conceito de divisor.

A exploração realizada pelas outras escolas (Apêndice 9) destes desafios viria a revelar uma diversificação de abordagens extremamente rica e constitui uma das mais valias desta iniciativa, promovendo a partilha e reflexão sobre práticas pedagógicas e o estímulo em fazer melhor:

- Permite perceber as diferenças de trabalho e a nível da partilha de materiais acho que é excelente... acho que tudo o que é feito devia ser partilhado... Se todos partilhássemos o que fazemos íamos descobrir que ninguém inventa nada... (ETP-A4)
- Acabamos, muitas vezes, por ter consciência quando vimos como aquilo que nós fizemos [é explorado] ou o desafio que nós aplicámos como é foi feito nas outras escolas. (ETP-A1)
- ... a nível da motivação, associada a alguns concursos, cria também aquela parte mais saudável... de tentar fazer melhor, tentar saber quem ganhou... esta exploração da motivação dos alunos é muito interessante. (ETP-C1)

A seleção de desafios existentes na rede foi assumida de forma criteriosa no Caso A privilegiando-se atividades relacionadas com conteúdos curriculares em curso na disciplina de Matemática e aspetos linguísticos onde os alunos sentiam mais dificuldades: “Em Língua Portuguesa escolhemos os sinais de pontuação porque eles

têm imensa dificuldade ao nível do português e muitas das coisas (dificuldades) partem dos sinais de pontuação... foi uma forma de revermos...” (ETP-A6).

Nos Casos B e C não se observou tanto essa preocupação, inferindo-se a tentativa de escolha equitativa de desafios das várias escolas, conjugado, em alguns casos, com a abordagem de situações problemáticas. Um aluno do Caso B salientou que “(...) são coisas viradas para o dia a dia e despertam muita atenção” (GT-B2) e, de um modo geral, os três grupos/turma revelaram satisfação com as atividades e não demonstraram ter sentido dificuldades na sua realização.

Aulas em Terra Nómada

O conjunto de atividades realizadas no contexto desta iniciativa procurava reforçar a ligação da escola às famílias fomentando a realização de aulas abertas à comunidade:

– Não é nada de inaugural mas era preciso pô-la em prática e fez-se de maneiras muito diferentes... Este deslocar do espaço e da aula poder acontecer dentro do contexto tradicional ou fora do contexto tradicional, de se poderem estar a adquirir competências com convidados, com os pais, de alunos para pais, ou seja, cruzar tudo isto veio reforçar as aprendizagens, legitimar as aprendizagens e veio criar vontade para as aprendizagens. E no meio disto tudo ficaram todos a ganhar. (CTN)

Algumas das atividades realizadas neste contexto decorreram de reuniões preparatórias no início do ano entre as TIL (envolvidas no projeto *Terra Nómada*) e incidiram bastante ao nível de ações de sensibilização sobre questões alimentares, de saúde e hábitos culturais (comuns aos três casos). Como atividades mais marcantes neste contexto apontamos a sessão dinamizada no Caso A sobre gestão de recursos financeiros e hábitos alimentares onde a ETP desencadeou um conjunto de ações que promoveram a interação entre pais e filhos:

- (...) até fizemos grupos entre os pais... um concurso entre os pais e os alunos... (ETP-A1)
- (...) e criaram um orçamento entre pais e filhos. (ETP-A4)
- No orçamento foi uma gestão familiar... foi a família, o pai e o filho, a [simularem] a criação de um orçamento para eles. (ETP-A1)

Os docentes salientaram que esta iniciativa permitiu verificar que as famílias “não tinham noção que gastavam muito mais do que aquilo que precisariam... foi uma

das conclusões a que chegámos...” (ETP-A1). Por outro lado, constatou-se que a sua alimentação “(...) é desajustada pelos problemas económicos que têm... daí que fazemos a roda dos alimentos, para os pais poderem participar e saberem quais são os alimentos essenciais para eles poderem comer” (ETP-A2).

No Caso B a interação com as famílias envolveu, maioritariamente, a sua participação nas representações teatrais na qualidade de espectadores e de figurantes das diversas peças. Este aspeto deixa transparecer um enorme esforço da ETP pois acarreta muita exposição perante a comunidade e assunção de responsabilidades dos encarregados de educação de etnia cigana, muitos dos quais iletrados. Acresce que, em algumas representações, as temáticas abordadas confrontavam explicitamente hábitos culturais da comunidade cigana, como sejam o papel da mulher, o casamento e a importância da escola.

No desenvolvimento destas atividades cooperaram diversas disciplinas: “Quando fizemos a peça de teatro sobre o Natal fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Visual, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania (...)” (ETP-B5).

Uma dimensão também explorada pela ETP foi a realização de refeições típicas, com periodicidade mensal, nas quais também colaboraram familiares de alunos na confeção de alimentos. Estas iniciativas também foram desenvolvidas no Caso C no âmbito das quais a ETP procurou dinamizar tertúlias sobre comunidades ciganas, tradições, usos e costumes:

O arroz de funcho, com duas encarregadas de educação, a sessão sobre a importância dos alunos virem à escola e uma tertúlia sobre comunidades ciganas, tradições e costumes, para a qual convidámos os encarregados de educação, o mediador cigano do concelho, uma representante da CPCJ, a Direção do agrupamento, delegados e subdelegados de todas as turmas dos 2.º e 3.º Ciclos e toda a ETP. (ETP-C2)

Como reflexo desta atitude de abertura e valorização dos hábitos culturais, um docente realça que: “Aos poucos temos conseguido melhorar o envolvimento dos pais... (...) ao acompanhar as famílias mais diretamente... indo ao local, às casas e falando com eles” (ETP-C2). Os pais passaram a demonstrar maior responsabilização no

acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, deslocando-se com frequência à escola (mesmo sem ser nas reuniões de avaliação).

Os alunos dos três casos revelaram-se muito envolvidos com estas ações e demonstraram muito entusiasmo:

- Gosto que eles cá venham... só para verem as coisas boas. Nesse dia fizemos o jogo das despesas... fazer um orçamento... (GT-A1)
- Veio cá a minha mãe falar sobre a religião cigana... e vimos as diferenças para a vossa religião, por exemplo, nós batizamo-nos aos 15, 16 anos e vocês em pequenino... (GT-C6)
- Vieram ajudar a fazer a fotonovela, vieram noutra dia em que lhes lemos a história do S. Martinho... e saíram daqui com a história na cabeça... depois fizemos-lhe perguntas sobre a história (num jogo)... a minha mãe também já veio fazer um almoço... (GT-B3)

Intercâmbios

O recurso a esta estratégia é uma prática comum nos diversos grupos/turma PIEF a nível nacional (Roldão *et al.*, 2008) e revelou-se mais acentuado nos Casos A e B, cujas estruturas de base e redes de contactos já vinham do ano anterior. Neste ano letivo as ETP dispuseram de verbas muito diminutas para promover visitas de estudo recorrendo, nos três casos, ao apoio de entidades parceiras. Estas atividades proporcionaram o contacto com realidades distintas do quotidiano dos jovens e ampliar os seus referentes culturais. Os docentes do Caso A salientaram como aspeto mais marcante destes encontros a confrontação de realidades tão díspares dentro da comunidade cigana, vivências e formas de interação:

- Nos intercâmbios é o confrontar de realidades diferentes... o nosso PIEF quando se juntou com o PIEF de outra escola, partilharam informações completamente distintas... pareciam que estavam a falar de duas culturas completamente diferentes... (ETP-A1)
- Normalmente até se distinguem... ou são de etnia ou não são de etnia... e mesmo os que são de etnia são muito diferentes uns dos outros. As próprias vivências deles... em termos de comunidades, as regras, a forma como estão, a forma como se interligam uns com os outros... é muito diferente. (ETP-A2)

Estas atividades não se limitaram a momentos lúdicos e foram exploradas pelas ETP (maioritariamente nos Casos A e B) para que os alunos fizessem apresentações de trabalhos, dinamizassem atividades interativas e representações teatrais, etc. No Caso C estes momentos foram explorados posteriormente em sala de aula com a elaboração de pequenos textos com o balanço das atividades para publicação no blogue.

Os alunos evidenciaram muita receptividade e um deles relatou a experiência de um intercâmbio que realizaram a Itália, com um dos parceiros do projeto: “Estive reunido com colegas de vários países... de várias línguas... e estivemos a partilhar as tradições ciganas de cada um... Correu muito bem... aprendi a comunicar com eles, sem perceber muito das línguas deles!” (GT-C6).

O conjunto destas iniciativas do projeto contribuiu, na ótica dos docentes e da coordenadora do projeto, para o fim proposto, ou seja, a integração social e escolar dos jovens. Os docentes realçaram, ainda, o seu contributo para a promoção de práticas colaborativas, reflexão sobre práticas individuais e articulação entre escolas da rede: “As turmas do PIEF quase que funcionam sempre em ligação, principalmente a nível regional estamos constantemente ligados através das TIL” (ETP-B7). Um dos docentes do Caso B afirma mesmo que: “Tudo o que é feito em termos de acompanhamento, como nas aulas nómadas, na mala nómada, nos diários e intercâmbios, contribui para a caracterização e especificidade do aluno... e futura construção e implementação do PEF” (ETP-C2).

Capítulo 6 – Impacto do projeto

Neste capítulo abordamos as principais metodologias de trabalho implementadas na componente de Formação Vocacional, a sua ligação a entidades parceiras e à comunidade educativa em geral. É ainda foco de análise o grau de satisfação dos diversos intervenientes (alunos e professores), perpetivando-se algumas implicações em termos de desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos nos projetos e, finalmente, fazemos uma breve abordagem ao processo de certificação decorrente dos três casos.

6.1. – Componente de Formação Vocacional

A componente de Formação Vocacional constitui, de acordo com o Despacho Conjunto n.º 948/2003, uma área transversal ao currículo e integra, sempre que possível, um programa individual de exploração vocacional. Este programa deverá ser elaborado após despistagem dos interesses vocacionais de cada aluno, tendo em consideração os recursos existentes na escola e as entidades externas existentes no meio envolvente.

Roldão (2008) salienta que esta componente vocacional “quando devidamente associada à componente curricular regular, pode constituir um factor acrescido de interesse pela formação e de significado da aprendizagem para estes alunos em abandono escolar e muitas vezes em exclusão” (p. 16).

A exploração que os três casos realizaram desta componente mostrou-se bastante abrangente e diversificada. Como perspetiva de análise, procurámos organizá-la em quatro vertentes: profissionalizante; artística; social e comunitária; ligação às entidades parceiras.

As temáticas abordadas no Caso A deveram-se, segundo a ETP, ao fator tempo e recursos disponíveis, à natureza dos projetos (susceptíveis de cativar os alunos) e à sua proximidade com os conteúdos curriculares: “só aceitamos projetos que possam ser enquadrados de acordo com as matérias que estão a ser lecionadas” (ETP-A1). No Caso B encontrou-se uma forte preocupação em realizar atividades para as quais pudessem contribuir as diversas disciplinas: “(...) tentámos mais ou menos dividir entre todos [os

docentes] o tipo de tarefas para resultar a última atividade” (ETP-B2). Por sua vez, no Caso C a ETP procurou ir ao “encontro dos interesses dos alunos, explorando-os aqui no espaço escolar com a nossa ajuda” (ETP-C2). O trabalho era organizado em pequenos grupos: “uns quantos vão para a horta, quando o tempo o permite, outro grupo divide-se e faz textos em língua portuguesa para depois serem publicados no blogue, outros alunos desenvolvem os projetos na área de formação artística” (ETP-C3).

Os alunos que frequentavam o 3.º Ciclo (Casos A e B) tinham menos um tempo semanal para esta componente. Não foi possível fundamentar esta opção que poderá, no entanto, estar relacionada com a via escolar destes cursos visando exclusivamente a certificação de competências escolares. O tempo subtraído à Formação Vocacional era ocupado pelas ETP para reforçar as competências de Matemática. No Caso C a equipa também optou por trabalhar em alguns momentos as áreas curriculares onde os alunos manifestavam maiores dificuldades.

Nos Casos A e C as ETP indicaram que durante o período de avaliação diagnóstica as sessões de Formação Vocacional foram utilizadas para fazer um pequeno levantamento das saídas profissionais que os alunos desejavam, o que viria a culminar, no Caso A, com a elaboração de portefólios.

As três ETP refletem uma preocupação inicial em promover iniciativas nesta componente numa lógica profissionalizante:

- (...) aproveitámos para trabalhar as profissões, trabalhar essencialmente a profissão que querem depois para o estágio, no próximo ano se tudo correr bem... (ETP-A1)
- O ano passado dedicámo-nos mais a fazer visitas no terreno, de acordo com as áreas profissionais que cada um (identificou). (ETP-B7)
- (...) fizemos algumas reuniões onde [os alunos] puderam indicar o que gostavam de fazer (...) o que queriam ser quando fossem grandes, sempre num diálogo mais informal para tentar perceber quais os interesses dos alunos. (ETP-C1)

Todavia, a debilidade dos tecidos económicos envolventes e a resistência demonstrada por algumas entidades conduziram a um redirecionamento das abordagens iniciais, centrando as ETP a sua ação em contexto escolar, como viria a ser o caso do desenvolvimento de portefólios (Caso A), a exploração de atividades artísticas (Caso B), ou a horta pedagógica e mini-projetos temáticos (Caso C).

O portefólio das profissões teve por base uma lista de interesses dos alunos e procurou “(...) alargar um pouco os [seus] horizontes porque queriam ser todos futebolistas e cabeleireiras” (ETP-A4). De entre as atividades propostas os alunos tinham que “(...) aprender a fazer o curriculum, uma carta de apresentação, a pesquisar em sites de emprego na *Internet* (...)” (ETP-A4) e fazer uma entrevista a um profissional da área escolhida. Os contactos presenciais só ocorreram com uma empresa.

A dimensão artística ocupou um lugar central na maioria dos projetos realizados pelos três casos, sendo assegurados, principalmente, por docentes de educação visual e artística. Estes docentes estavam em todas as aulas da componente e eram coadjuvados por docentes de diversas áreas curriculares, favorecendo deste modo a interdisciplinaridade (mais evidente nos projetos do Caso A e peças de teatro do Caso B). No Caso C verificou-se um conjunto alargado de situações, em que o trabalho e os produtos se centravam na construção ou produção de elementos estéticos e resolução de pequenos problemas/desafios (decoração de espaços e objetos, construção de maquetas, pinturas em xisto, construção de painéis, etc.):

(...) o nosso PIEF tem participado em muitos projetos, da escola e de outros PIEF, sendo certo que a maior parte deles esteve ligado com a área artística... e por isso direccionamos sempre com o professor responsável pela disciplina, o qual tenta integrar estes desafios e desenvolver os projetos. (ETP-C2)

No Caso B a ETP deu continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior sobre peças de teatro, cuja conceção implicou um claro trabalho interdisciplinar:

- Com as peças de teatro acabámos por ocupar muito tempo de vocacional (...) na preparação de cenários, de textos, na encenação... que é sempre um mês a mês e meio a encenar uma peça. (ETP-B7)
- Quando fizemos a peça de teatro sobre o Natal fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Artística, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania, se fosse necessário... (ETP-B5)

O projeto em que o recurso à metodologia de projeto e de integração curricular é mais evidente foi desenvolvido pelo Caso A. A ETP, pelo segundo ano consecutivo, lançou um concurso a nível nacional (não exclusivo de turmas PIEF) onde se apelava à recriação de uma personagem de um conto infantil com materiais recicláveis. Cada turma deveria fazer a leitura de um conto infantil e depois elaborar uma peça artística,

com materiais reciclados e recicláveis, alusiva a uma das personagens desse conto. No primeiro ano o grupo/turma explorou o conceito de diversidade animal e realizou visitas de estudo a empresas de recolha, triagem e tratamento de resíduos sólidos. Nas duas edições o concurso contou com uma média de quatro dezenas de participantes e permitiu uma grande projeção do curso e integração na comunidade. Além disso, um docente afirmou que os alunos: “nem se apercebem que acabam por trabalhar muito mais que as outras turmas porque além dos conteúdos que andam a trabalhar, andam a fazer estes projetos de integração e de contributo para a comunidade” (ETP-A4).

Uma terceira vertente das iniciativas realizadas pelos três casos prendeu-se com o contexto social e comunitário. Existiram múltiplas iniciativas em lares de idosos, jardins de infância e escolas do primeiro ciclo para apresentação de trabalhos (comum aos três casos), representação de peças de teatro e recolha de património oral (Caso B), declamação de poemas em datas festivas (Casos A e C), construção da árvore de Natal (Caso C) e múltiplos momentos convívio e troca de experiências (nos três casos). Paralelamente, outras entidades públicas e sociais como bombeiros, centro de saúde, *Escola Segura* e mediador cigano foram convidados a realizar pequenas ações de sensibilização nas suas áreas profissionais. A utilização sustentável de recursos também foi fortemente promovida pelas três ETP, bem como a valorização das tradições culturais, como é exemplo a construção de painéis decorativos para o espaço de culto de uma das localidades (Caso C) e os diversos almoços com famílias ciganas (Casos B e C), que decorriam preferencialmente durante os dias da componente vocacional.

No Caso A identificou-se ainda um projeto de intervenção e apoio social, dinamizado pelo grupo/turma, com vista à angariação e distribuição de bens às famílias mais carenciadas do concelho. Este projeto foi muito bem acolhido pelas entidades parceiras, tendo, nomeadamente a Câmara Municipal disponibilizado as instalações e os demais parceiros e população em geral colaboraram com a dádiva de muitos brinquedos e peças de vestuário. Como exemplo do impacto desta iniciativa, durante o primeiro período foram distribuídos 243 bens às mais de trinta famílias inscritas: “(...) os parceiros todos ajudaram (...) inclusive outras turmas aqui da escola e pais que vêm

trazer roupa. Temos pais de alunos que são de etnia a irem buscar roupa, portanto a imagem que têm nossa é muito positiva” (ETP-A1).

Os alunos deslocavam-se para o local em pequenos grupos e ficavam responsáveis pela gestão do espaço e distribuição dos bens (duas tardes por semana):

(...) os miúdos vão para lá trabalhar, organizam a roupa (...) cada família tem um cartão e só pode levar cinco bens por mês e é assinalado no cartão. Se não trouxer o cartão não leva bens (...). É aqui que entra a Formação Vocacional, a Formação para a Cidadania... e todos os professores entram nisto, não são só os professores de Formação Vocacional ou de Formação para a Cidadania. (ETP-A4)

A forte ligação à comunidade e integração escolar do grupo/turma do Caso A surgem como fatores determinantes para a realização destas atividades. A ETP refere a existência de uma rede de parceiros reduzida, mas muito colaborante:

O nosso maior parceiro é a Câmara e tudo quanto é solicitado é sempre dado. Trabalhamos muito bem com a Câmara, com a Segurança Social, com a CPCJ, com o gabinete de inserção profissional, etc. Não temos aqui muitas parcerias por ser um meio pequeno, mas todas as parceiras com que contamos têm ajudado imenso. (ETP-A1)

Nos Casos B e C foram apontadas algumas dificuldades na fase inicial dos cursos dado que os possíveis parceiros não viam com bons olhos a colaboração com grupos/turma PIEF formados por jovens de etnia cigana. As parcerias sociais viriam a tornar-se mais ativas no Caso B. No Caso C, os protocolos estabelecidos com entidades parceiras permitiram a realização de muitos projetos, ainda que a ETP sentisse a necessidade dos jovens “(...) frequentarem e visitarem contextos reais de trabalho(...). Temos sentido alguma resistência e muitas portas fechadas” (ETP-C2).

Para além do recurso aos blogues de turma houve uma clara aposta junto dos órgãos de comunicação social para dar visibilidade ao trabalho dos alunos: “todos os grupos/turma foram chamados para programas de rádio, quer diretamente quer com entidades parceiras. Ao nível das publicações locais todos eles tiveram enorme destaque, conseguimos chegar a publicações das comunidades ciganas e do ministério (revista *Educare*)” (CTN). Neste contexto, várias rádios regionais, rádios nacionais e imprensa escrita divulgaram os projetos solidários do Caso A e alguns elementos das ETP dos Casos B e C participaram, com periodicidade mensal, num programa de uma rádio local sobre temáticas da comunidade cigana.

Para fazer face à escassez de verbas após a extinção do programa PIEC, as três ETP procuraram assegurar a realização dos projetos com a colaboração de parceiros (exemplo das visitas de estudo) e desenvolveram um esforço coletivo no sentido de angariar/gerar fundos próprios:

- (...) como ganhámos vários projetos o ano passado conseguimos angariar uma boa verba... (ETP-A1)
- (...) conseguimos fazer frente às dificuldades que foram surgindo com o apoio mútuo da equipa e colegas das outras escolas... Nenhum projeto foi abandonado por falta de verbas... e para isso muito contribuiu a boa vontade dos elementos da equipa na aquisição de materiais. (ETP-C5)

6.2. – Grau de satisfação dos alunos

Os alunos auscultados expressaram bastante satisfação com o seu ingresso nos cursos. Apontaram como principais vantagens o facto de não se tratar de uma modalidade de ensino tão exigente como o ensino regular, existir uma maior proximidade e acompanhamento dos professores e as tarefas incidirem maioritariamente sobre as suas áreas de interesse:

- É um curso muito diferente... não é tão *puxado* [como o regular]... não existem trabalhos de casa. Conseguimos ter uma relação com estes professores como ainda não tinha acontecido com outros professores. Dão-nos mais atenção e falam mais connosco.(GT-A1)
- Funciona melhor que nas outras turmas... os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo). (GT-B2)
- Temos mais atenção dos professores... temos mais responsabilidade... conforme o comportamento e as notas que tivermos, podemos andar mais depressa. (GT-C5)

Outros aspetos que contribuíram positivamente para a imagem destes cursos foram a possibilidade de realizar tarefas fora do recinto escolar, junto de famílias necessitadas (Caso A), desenvolver-se na localidade dos jovens e assim permitir a frequência das raparigas ciganas (Caso B) e possibilitar a aquisição de competências num período de tempo mais reduzido (Caso C). Os jovens dos três casos revelaram-se igualmente satisfeitos pelo maior envolvimento das suas famílias. Por outro lado, os jovens do Caso C salientaram que o seu processo de integração escolar foi favorecido pela realização de trabalhos conjuntos com outras turmas, a participação no projeto

Parlamento dos Jovens e no cumprimento das regras escolares com a ajuda dos professores:

No princípio [os outros alunos] olhavam para nós de lado e agora já não... Os professores ajudaram-nos a respeitar as regras da escola... a não nos portarmos mal na cantina, no bar e nos recreios... não passar à frente dos colegas... cumprir as regras da escola... (GT-C3)

Os alunos do Caso A esperam que as competências adquiridas no curso os possam ajudar na vida futura em termos de confiança pessoal, respeito pelos outros e possíveis saídas profissionais. Um aluno afirma que: “aprendi aqui mais do que nas outras turmas... levo uma imagem diferente da escola” (GT-A1).

A imagem e o papel da escola também estão presentes no discurso dos jovens do Caso B, realçando o contributo do curso para o prosseguimento de estudos e, no caso das raparigas, uma oportunidade de voltar à escola: “Aqui vi uma nova oportunidade para continuar a escola... aqui interesse-me mais... aprendo muito mais... a forma como as professoras explicam as coisas é muito mais fácil” (GT-B3).

Para os jovens do Caso C, a constituição do grupo/turma formado exclusivamente por jovens de etnia cigana é uma vantagem para a sua comunidade:

Chega a uma certa altura da tradição cigana em que nós (raparigas) não podemos andar mais à escola... quando casamos. O PIEF ajuda-nos a tirar o curso mais rápido e estamos na sala só com alunos de etnia cigana, o que as nossas famílias gostam mais. (GT-C3)

Outros jovens vêem no curso a oportunidade de tirar a carta de condução (quando concluírem o 9.º Ano) e, no caso dos jovens com maiores dificuldades, a possibilidade de melhorar a sua leitura e escrita: “O curso ajudou-me a ler e escrever... a falar melhor” (GT-C1). Ainda assim, um dos jovens transparece algum desgosto por não poder continuar no ensino regular: “(...) estou um pouco triste por não poder andar no ensino regular por ter mais idade... e tive que agarrar esta oportunidade. Vou-me lembrar mais do apoio que me deram e... de poder ir a Itália”. (GT-C6).

Nos Casos A e B é ainda salientado pelos jovens a aquisição de hábitos de higiene e de planeamento familiar, nomeadamente pelos jovens de etnia cigana que já constituíram família:

Quando tomamos banho na escola e usamos a máquina de lavar, os rapazes (de etnia) também participam... metem a roupa a lavar e a secar (esta tarefa é alternada, umas vezes rapazes e outras as raparigas, e envolve sempre a roupa de todos)... (GT-A4)

6.3. – Grau de satisfação dos docentes

De um modo geral os docentes encararam a sua integração nos projetos como um desafio pessoal e relataram algumas dificuldades com a adaptação à metodologia da Medida PIEF. Esta integração foi facilitada com a existência de colegas mais experientes e dos pares pedagógicos. Um docente salientou que: “é cansativo... temos de estar de alma e coração... não é só trabalho de escola, tem-se que trabalhar muito aqui... em casa, preparar coisas sempre diferentes...” (ETP-A6).

A perceção das finalidades da medida é assumida pela generalidade dos docentes, ainda que, em alguns casos pontuais, tais finalidades surjam descritas como mecanismo para colocar os alunos na escola: “A Medida PIEF é para colocar os meninos que não querem, que faltam à escola, na escola. Essencialmente, o grande objetivo para mim é esse” (ETP-B1) e desempenhar tarefas inerentes ao papel dos encarregados de educação:

[A Medida PIEF existe] para dar resposta àquilo que deveria haver e não há, que é a questão dos próprios pais ou encarregados de educação fazerem esse trabalho... motivarem os meninos para virem para a escola, tentarem educá-los e prepará-los para a vida. (ETP-B2)

A existência de docentes em exclusividade nos cursos gera algumas situações de desgaste e de atrito entre professores e alunos:

Há dias bons e dias maus (...) só tenho esta turma, não consigo sair de uma aula, que até correu mal, e vou para outra turma e as coisas correm melhor. Eu tenho esta turma desde o início da manhã até ao final do dia... E eles também me têm a mim... e o problema às vezes é esse! (ETP-A6)

Um docente do Caso B sublinha que ter uma turma no ensino regular é reconfortante: “(...) vir para esta sala todas as semanas e ter na minha frente uma turma normal, uma escola normal, uma «situação normal»... ainda por cima com as condições que temos lá” (ETP-B2).

Os docentes dos três casos consideram que a sua participação na Medida PIEF lhes trouxe ganhos significativos no que se refere a aspetos de natureza pessoal e

relacional. Essas experiências prendem-se sobretudo com o conhecimento de realidades sociais que desconheciam e pelo envolvimento afetivo que estabeleceram com os alunos.

- (...) o facto de estarmos a trabalhar com uma comunidade específica acaba por ser enriquecedor para nós. Também acabamos por aprender coisas sobre a cultura deles. (ETP-B6)
- Enquanto experiência pessoal e profissional tem sido muito enriquecedora... sinto-me mais rica porque conheço mais coisas sobre a cultura deles que desconhecia... há uma grande partilha deles para nós e nós também com eles. (ETP-C3)
- (...) muitas das vezes a vida privada do aluno não vem à baila [no ensino regular] e aqui nós também temos que ter em consideração todos os fatores familiares... (ETP-A6)

Todos os docentes entrevistados revelam ter sofrido transformações significativas no seu modo de pensar e na sua vertente profissional. O conhecimento aprofundado sobre as realidades sociais e culturais dos alunos esteve na origem desta mudança, com reflexo ao nível da gestão curricular (com forte incidência no aluno), nas suas capacidades, interesses e progressos. Alguns docentes testemunharam que esta experiência lhes permitiu superar algumas barreiras pessoais, como sejam a lecionação em ciclos de escolaridade distintos ou trabalhar com alunos mais velhos:

- Também me permitiu trabalhar pela primeira vez conteúdos de 3.º Ciclo. (ETP-A5)
- É um desafio constante e motivante. (...) O que me traz de positivo é saber que consigo lidar com miúdos desde os 6 anos... até jovens com 18 e 19 anos. Que trabalhando com eles no dia-a-dia dá para se criar essa ligação... (ETP-B5)

A valorização do trabalho colaborativo, em especial dos pares pedagógicos, surge de forma recorrente no discurso dos professores do Caso A:

- (...) venho de uma aula muito teórica, muito formal, mas este tempo e o par pedagógico permitiram desmontar... (ETP-A3)
- É um trabalho completamente diferente porque é mais de equipa... dou por mim a ligar à colega à meia-noite e a combinarmos coisas para as aulas e projetos. (ETP-A7)
- As ideias acabam por (aparecer) em conjunto... um surge com uma ideia e os outros vão contribuindo... O fio condutor pode partir de alguém mas depois há sempre alguém que dá outra ideia e vai acrescentando... (ETP-A2)

Neste sentido, é essencial saber trabalhar em grupo, saber ouvir e contribuir para a reflexão sobre o fim proposto – o interesse dos alunos (Casos B e C).

Encontram-se poucas referências sobre a aquisição ou aprofundamento de saberes de natureza pedagógica e/ou didática. Ainda assim, ao nível da planificação e gestão do processo de ensino é evidente a diversificação de estratégias utilizadas na

exploração dos conteúdos curriculares (conforme descrito, por exemplo, nos desafios do projeto *Terra Nómada*). Por outro lado, os docentes dos Casos A e C testemunharam o desenvolvimento de reflexão na ação, em virtude da necessidade de redefinição de estratégias em sala de aula:

- Às vezes pensamos fazer de uma forma e acontece de forma completamente diferente... porque os miúdos não vêm todos os dias iguais, nós também não... e o que nós por vezes achamos muito giro e de que irão gostar... não ligam nada... (ETP-A4)
- (...) tem que se ir adaptando diariamente... e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva. (ETP-C1)

A promoção de práticas reflexivas e o trabalho eminentemente colaborativo desenvolvido pela rede de escolas do projeto *Terra Nómada* são igualmente notórias na produção de material desenvolvido para o efeito nos três casos. A coordenadora deste projeto enaltece o esforço das equipas e refere tratar-se de um trabalho singular em termos profissionais pelas aprendizagens suscitadas.

Relativamente a implicações de natureza organizacional, as três ETP realçam a importância da equipa ao nível do apoio mútuo, suporte emocional, articulação e interdisciplinaridade. Outros aspetos marcantes desta modalidade de ensino, passíveis de transposição para o ensino regular, são a existência de pares pedagógicos, a realização de reuniões frequentes para planeamento e operacionalização do currículo, o factor tempo e a diversidade de abordagens dos conteúdos curriculares:

- O que eu acho que é muito diferente aqui no PIEF [é a possibilidade dos conteúdos poderem] ser abordados de maneira diferente e com tempo... (ETP-A4)
- A grande diferença que eu noto de estar inserida neste grupo de docentes do PIEF para uma turma do regular é a entreajuda. O facto de estarmos semanalmente nas reuniões, se precisarmos de alguma coisa ou uma opinião... (ETP-B3)
- ... se uma estratégia não resulta, temos que descobrir ali outra... para que resulte e eles possam atingir as competências. (ETP-C5)

Alguns aspetos do trabalho em equipa que foram referidos de forma negativa prendem-se com a extensão das reuniões e a dificuldade de trabalhar em par pedagógico quando os docentes não são de áreas homólogas. Por outro lado, nenhuma ETP deixa antever a necessidade de mais formação sobre estas temáticas e observaram-se poucas referências à importância do perfil do professor nestes cursos.

6.4. – Certificação de competências

Nos três casos o objetivo primordial das equipas foi conseguido, ou seja, a integração escolar dos jovens e, em simultâneo, reforçar o envolvimento com os encarregados de educação. Para tal concorreu, no Caso A, a forte aposta da ETP ao nível da aquisição de hábitos de higiene (com banhos e lavagem de roupa diários no recinto escolar) e a exposição de trabalhos do grupo/turma. No Caso B privilegiou-se de forma muito explícita a interação com as famílias ciganas através das peças de teatro. No Caso C mediante a realização de diversas sessões de sensibilização para a comunidade escolar sobre a especificidade da cultura cigana (algumas realizadas em parceria com o ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural).

A aquisição de competências escolares foi potenciada em grande medida através de trabalhos interdisciplinares e da exploração contextualizada dos conteúdos curriculares. O quadro seguinte sintetiza a situação escolar dos alunos dos três grupos/turma no final do ano letivo (Quadro 11):

Quadro 11 – Situação escolar dos alunos no final do ano letivo.

	1.º Ciclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo			N.º Alunos Total	Perc. Total Certificações
	Alunos Certificados	Em Processo de Avaliação	Abandono Escolar	Alunos Certificados	Em Processo de Avaliação	Abandono Escolar	Alunos Certificados	Em Processo de Avaliação	Abandono Escolar		
Caso A	-	-	-	62,5%	37,5%	0%	0%	100%	0%	14	35,7%
Caso B	-	-	-	50,0%	33,3%	16,7%	0%	100%	0%	14	42,9%
Caso C	66,7%	16,7%	16,7%	92,9%	7,1%	0%	-	-	-	20	85,0%

O processo de validação de competências e certificação escolar da generalidade dos alunos só foi desencadeado pelas ETP no final do ano letivo. No decurso do ano somente dois alunos viram os seus PEF concluídos (um no Caso B e outro no Caso C), permanecendo no respetivo grupo/turma a adquirir competências do ciclo de escolaridade seguinte.

Todos os jovens integrados no 3.º Ciclo de escolaridade (Casos A e B) estavam no início do seu processo formativo (de dois anos). Estes alunos foram englobados no item “*Em processo de avaliação*”, conjuntamente com os alunos que não conseguiram

completar os respetivos PEF, ou seja, adquirir a generalidade das competências neles previstas. Os três grupos/turma apresentam índices de certificação escolar iguais ou superiores a 50% para os 1.º e 2.º Ciclos e somente três jovens foram declaradas em abandono escolar (devido à resistência familiar em quebrar os vínculos culturais após o casamento destas jovens). As especificidades de cada grupo/turma desencorajam uma comparação direta de resultados entre os três casos que, na sua globalidade, representam uma enorme vitória face a jovens já perdidos pelo sistema de ensino e nalguns casos em risco no plano social.

O prolongamento do período da elaboração desta dissertação permitiu acompanhar o percurso escolar destes jovens no ano letivo 2012/2103 e, desta forma, compreender de forma mais abrangente o impacto da Medida PIEF. Os três grupos/turma tiveram continuidade, integrando a maioria dos jovens em percursos PIEF de 3.º Ciclo. Somente três jovens do Caso B e um do Caso C não prosseguiram estudos. De realçar ainda que, durante este período de tempo, muitos jovens de etnia cigana (dos Casos B e C) casaram, sem que tal se tenha refletido de forma significativa na sua frequência escolar e envolvimento nas atividades. A proximidade estabelecida com as suas famílias permitiu, inclusivamente, que algumas jovens frequentassem as aulas durante o período de gravidez. Todavia, alguns hábitos culturais como o casamento precoce e o nascimento de filhos, claramente já assumidos por muitos dos jovens adolescentes de etnia cigana, atenuam, de certa forma, o alcance do(s) projetos, pois não se vislumbra que venham a prolongar a vida escolar por muito tempo ou sequer enveredar por saídas profissionalizantes. Ainda assim, nestes casos há um claro reforço de saberes para o dia a dia e ficam estabelecidas as bases para uma melhor educação da geração seguinte.

Não foi possível apurar com rigor dados nacionais sobre o processo de certificação escolar dos jovens integrados na Medida PIEF. Alguns relatórios parcelares das extintas estruturas de coordenação regionais do PIEC, reportadas ao ano letivo 2009/2010, apontam para taxas de certificação a rondar os 50% (PIEC, 2011b, 2011c). Estes índices foram superados nos casos seguidos durante a investigação.

Considerações Finais

Neste capítulo pretendemos refletir sobre o estudo desenvolvido e apresentar as principais conclusões da questão problema que suscitou a investigação. Assim, num primeiro momento faremos uma breve síntese da investigação, seguida pela análise de cada um dos objetivos que compreenderam o estudo. Ao longo desta análise procuraremos integrar os resultados empíricos no quadro teórico que constituiu a base de trabalho da investigação. Importa referir que o estudo empírico adquiriu contornos mais abrangentes do que inicialmente previsto por via do conhecimento que se foi adquirindo sobre a Medida PIEF e pela necessidade de recolher evidências que demonstrassem as especificidades do projeto *Terra Nómada* e da Medida PIEF. Numa fase subsequente apresentaremos algumas das limitações encontradas e formularemos propostas de orientação para futuras investigações. Faremos ainda um exercício de reflexão sobre a Medida PIEF com base no suporte teórico, elementos empíricos e experiência adquirida ao longo de dois anos de lecionação nesta modalidade de ensino.

Conclusões do estudo

A realização da investigação teve como principal objetivo compreender o processo de reinserção escolar de grupos/turma PIEF integrados no projeto *Terra Nómada* – perspectivado como área de especialização dentro da Estrutura de Coordenação Regional do Programa PIEC (ECR/PIEC) para grupos/turma PIEF formados por jovens de etnia cigana. As especificidades educativas da comunidade cigana são amplamente reconhecidas e suscitam a necessidade de uma “política de educação compensatória dirigida a ajudar a superar na escola (e para fins escolares) essas carências” (Enguita, 1996, p.20). Trata-se um grupo com uma cultura muito própria, o qual antevê “um tratamento diferenciado, debaixo de bandeiras como o «respeito pela diferença», «a adaptação da escola ao aluno, e não o contrário», «o multiculturalismo» ou «o relativismo cultural»” (*idem*, p. 20).

Apela-se então à adaptação ou à diferenciação dos conteúdos académicos, dos métodos de ensino e de aprendizagem e, inclusivamente, da organização das rotinas escolares, à formação específica de professores e sua especialização nestes domínios. Estes princípios integram-se na metodologia PIEF em geral e ganham ainda mais relevo dentro desta rede de turmas do projeto *Terra Nómada*. Foi um pouco nesta linha que procurámos explorar as sinergias existentes entre a realidade PIEF (em geral) e o contexto específico *Terra Nómada* e desenvolvemos esta investigação com o enfoque especial sobre as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

A exploração desta temática foi sustentada numa metodologia de cariz eminentemente qualitativo e interpretativo, tomando para *design* o estudo multicaso. A investigação centrou-se em três casos, correspondentes a três grupos/turma da rede *Terra Nómada*. A recolha de dados teve lugar ao longo do ano letivo 2011/2012, assumindo-se o investigador como observador participante num dos casos.

A análise dos estudos de caso teve como principais campos de análise a operacionalização da medida, através do processo de ensino-aprendizagem realizado pelas equipas, e o seu impacto junto do público-alvo. Apresentam-se, seguidamente, as conclusões para os vários objetivos do estudo.

Fatores que conduziram à constituição dos grupos/turma

Os fatores que presidiram à constituição dos grupos/turma prenderam-se essencialmente com o insucesso e abandono escolares reiterados, elevado absentismo e reduzida integração escolar dos jovens de etnia cigana. Estas situações são comuns aos três casos e correspondem ao padrão tipo que normalmente desencadeia a constituição de grupos/turma PIEF (Cadete, 2008; Pereira, 2007; Roldão *et al.*, 2008). A generalidade destas situações espelha a dificuldade de a instituição escolar se adaptar à diversidade estudantil, particularmente de minorias étnicas e desencadear mecanismos de integração inclusivos. Este fenómeno é mais evidente nos 1.º e 2.º Ciclos (por aí se concentrar a maioria destas franjas populacionais), ainda que os agrupamentos acompanhados tenham desenvolvido alguns esforços para potenciar o progresso escolar destes jovens: ações sociais e promoção de hábitos de higiene e saúde (Caso A); a

formação dentro dos contextos (Caso B); estabelecimento de parcerias com diversas entidades no sentido de sensibilizar e recuperar para a escola os jovens de etnia cigana (mais evidente nos Casos B e C). Uma situação recorrente nos três casos correspondeu à baixa expectativa das comunidades ciganas sobre as competências escolares e a prevalência muito vincada dos seus hábitos culturais. Embora alguns pais já estivessem despertados para a importância da educação formal, para muitos o simples *saber ler e escrever* era suficiente para que os seus filhos pudessem singrar em termos pessoais e profissionais.

Percursos escolares e fatores de seleção dos jovens

Os grupos/turma acompanhados eram constituídos maioritariamente por jovens de etnia cigana fortemente marcados pelo quadro cultural expresso anteriormente. Como reflexo, registavam um forte desfasamento etário para o nível de escolaridade frequentado, perspectivando, em algumas situações, um tardio ingresso escolar que deixa antever algumas falhas nos mecanismos de apoio social e escolar. Como denominador comum observou-se um conjunto de invariantes associados ao abandono e insucesso escolar, assinalados por investigadores como Benavente *et al.* (1994): insucesso repetido; desinteresse pelo currículo escolar; pertença a minorias étnicas com dificuldades de integração; problemas sociais e familiares graves; iniciação precoce de vivências adultas, nomeadamente o casamento e a maternidade.

Este perfil, marcadamente cultural, era mais evidente nos Casos B e C, nos quais havia diversos jovens casados, alguns dos quais já pais e mães. O grupo do Caso A, por se tratar de uma turma mista, evidenciava, em complemento, fatores de índole comportamental que originaram o ingresso dos jovens que não eram de etnia cigana.

Conforme salientam Roldão *et al.* (2008), as características associadas à história escolar dos alunos “remetem para a dissociação persistente entre a oferta escolar e as culturas e universos de pertença e consequentes percursos de não aprendizagem escolar destes jovens” (p. 39). O estabelecimento das lógicas de integração, de apoio e de trabalho curricular propostas para a Medida PIEF poderão “constituir contributos que

podem, se assim se entender, inspirar políticas mais adequadas e eficazes, face à diversidade dos públicos no ensino dito regular” (*idem*, p.39).

Formação das equipas técnico-pedagógicas

A aposta seguida nos agrupamentos com a adesão ao programa PIEC e a constituição de grupos/turma PIEF deu origem a equipas técnico-pedagógicas de natureza e perfil variáveis nos três casos. No Caso C assiste-se a uma clara afetação de recursos do quadro com muita experiência profissional em diversos ciclos e modalidades de ensino, por contraponto aos Casos B e C onde prevaleceu a afetação de recursos provenientes de contratação (com exceção de dois professores de quadro destacados no Caso B).

Ainda que não tenha sido perspectivado inicialmente pelos órgãos de direção, os docentes dos três casos viriam a revelar muitas das características do perfil de professor PIEF explicitadas nos documentos norteadores da Medida (Despacho Conjunto n.º 948/2003; PIEC, 2010; 2011a): capacidade de comunicação e de interação em diferentes contextos; capacidade de planificação e perspetivar o seu trabalho em equipa; empreender processos de educação não formais; recorrer a estratégias pedagógicas diferenciadas; organizar as aprendizagens tendo por base metodologias e estratégias ativas centradas nos jovens e na sua experiência de vida. A maioria das características deste perfil é enunciada por autores como Booth e Ainscow (2002), Enguita (1996), Liégeois (2001) e Perrenoud (2001) no âmbito das abordagens conducentes aos princípios inclusivos, interculturais e de educação de minorias étnicas. Um aspeto amplamente referenciado na literatura (por exemplo, Liégeois, 2001; Roldão *et al.*, 2008) resulta da necessidade de formação específica por parte dos docentes, o qual foi explicitamente assumido pela ECR/PIEC e pelas ETP. No início do ano a ECR/PIEC desenvolveu ações de formação focadas na metodologia PIEF e no projeto *Terra Nómada*. Todavia, o grau de adesão dos agrupamentos foi variável, prevalecendo, nos Casos A e B, a atribuição de tarefas escolares aos docentes que não estavam em exclusividade nos dias das formações. Ao longo do ano os Casos B e C realizaram diversas ações sobre a especificidade da cultura cigana, contando, para o efeito, com o

apoio de uma entidade parceira com muita experiência sobre estas temáticas. No decurso das entrevistas os docentes valorizaram bastante o contributo destas ações com vista a um maior enquadramento sobre os hábitos culturais dos alunos.

Modelos de gestão curricular

No plano curricular os três casos desenvolveram as componentes de formação estabelecidas no Despacho Conjunto n.º 948/2003 e adotaram a estrutura curricular proposta pela ECR/PIEC. Desta forma, foi implementado um modelo curricular com bastante segmentação disciplinar e alguma analogia com o percurso curricular do ensino regular. Roldão *et al.* (2008) e Pereira (2007) relatam a existência de outras experiências, ainda que pouco frequentes, organizadas por áreas curriculares sem a formalização explícita de disciplinas. Esta opção, igualmente válida no âmbito da metodologia PIEF, permite fomentar a interdisciplinaridade e “reforça a importância da filosofia a que está subjacente a utilização de modelos de gestão de aula em par pedagógico” (Pereira, 2007, p.111). A predisposição dos diversos intervenientes para os modelos adotados foi bastante elevada, nomeadamente, com a inclusão da componente de formação vocacional, de uma disciplina de formação para a cidadania e das tutorias individuais.

Ao nível da definição dos planos de educação e formação (PEF) e dos programas curriculares das disciplinas constatou-se que, de uma forma geral, tendiam a exprimir proximidade com os objetivos e competências visados no currículo da escolaridade básica regular. Esta situação também é reportada por outros estudos desenvolvidos no seio da Medida PIEF (Pereira, 2007; Roldão *et al.*, 2008). Se, por um lado, pode ser um sinal positivo face à finalidade certificadora da medida, suscita, por outro lado, algumas reservas quanto à necessária adaptação na organização dos conteúdos curriculares. Observou-se, igualmente, um ajustamento que as equipas assumiram explicitamente quanto à inclusão de competências específicas de cada disciplina em função dos pré-requisitos dos alunos. Para Roldão *et al.* (2008), em muitos casos, esta adaptação “não é sinónimo de consideração de especificidade e diferença de situações, tendendo a operacionalizar-se, sobretudo, numa óptica de simplificação e valorização de dimensões

mais práticas dos currículos” (p. 45). A partir da análise das planificações de diversos projetos foi possível constatar, todavia, a exploração de situações por via da diferenciação e flexibilização curricular decorrentes das especificidades dos alunos, como é exemplo a exploração da língua materna através do método global para alunos não leitores ou o recurso ao texto instrucional na elaboração de receitas culinárias.

Os planos de educação e formação individuais contemplavam, à partida, um conjunto de estratégias de ensino algo generalistas, nos quais sobressai, ainda assim, o carácter individual e exploração de valências em função dos interesses dos alunos (Casos B e C) e da valorização do esforço individual durante as atividades (Caso A).

Práticas pedagógicas predominantes

O processo de desenvolvimento curricular consubstanciou-se nos três casos através da exploração de atividades eminentemente práticas com recurso, mais ou menos explícito, da metodologia de projeto. Houve, por parte das ETP, o esforço em adaptar estratégias de articulação e gestão curricular, com vista a garantir alguma ligação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, mediante a sua agregação em torno de temas, de projetos ou de atividades no exterior (ações solidárias, peças de teatro, horta pedagógica, etc.). As disciplinas de Viver Português e Matemática e Realidade surgem amiúde no centro destas articulações nos três casos, sendo também as áreas onde existe uma maior preocupação com a formalização dos processos de ensino com recurso aos métodos tradicionais de ensino.

Por outro lado, há uma clara assunção do papel central e regulador do aluno no processo de ensino, convergindo a exploração das aprendizagens em função dos seus interesses e ritmos de aprendizagem. O enfoque da aprendizagem situa-se ao nível dos processos, sendo exploradas múltiplas situações dentro do referente cultural dos alunos.

As estratégias dominantes privilegiaram o trabalho em pequenos grupos (de nível), beneficiando do regime de codocência e do apoio prestado pelo docente do 1.º Ciclo (Casos B e C) para os alunos com maiores dificuldades. Nos três casos constatou-se, ainda, a existência de alguns momentos expositivos, bem como o desenvolvimento de projetos de duração variável. A formação de grupos de nível resultou, em grande

medida, da existência de alunos em patamares bastante diferenciados mas observando-se um esforço no sentido de recuperar os seus desfasamentos.

Na organização das aprendizagens teve um forte impacto o fortalecimento das relações aluno-aluno e professor-aluno para os quais contribuiu o processo de acolhimento inicial. O par pedagógico assume um papel importante ao nível da definição de estratégias para exploração dos conteúdos, planificação de materiais, na gestão de sala de aula e no apoio individualizado aos ritmos de trabalho evidenciados pelos alunos. O fator tempo e a possibilidade de aprofundar de forma mais acentuada alguns conteúdos também foram salientados pelas equipas.

Observou-se um esforço assinalável nos três casos no sentido de desenvolver práticas inclusivas e interculturais nas várias dimensões aludidas por Ouellet (1991): exploração de conceitos culturais e etnicidade; comunicação intercultural; relação pedagógica; e práticas pedagógicas, com enfoque ao nível dos processos e exploração das aprendizagens dentro do contexto dos alunos. Para isto também contribuiu a forte ligação às famílias, chamadas a desempenhar papéis mais ativos na vida escolar dos seus educandos.

A organização do trabalho docente surge como fator determinante para a execução dos projetos revelando cada ETP uma forte dinâmica interna e práticas colaborativas. As reuniões semanais surgem como elementos chave deste processo ao nível da planificação de atividades, articulação, interdisciplinaridade e trabalho colaborativo. Qualquer das equipas encarou a TIL como parte integrante para planificação de atividades, acompanhamento dos alunos e assegurar a ligação entre a escola e a família, por um lado, e a ligação à equipa móvel multidisciplinar, por outro.

Conforme salientam Roldão e Santos (2008), o ato de ensinar consiste “na ação intencional e informada de promover e orientar a aprendizagem efectiva dos conteúdos curriculares (funcionais, conceptuais, processuais, todos os que permitam a alguém tornar-se culto) pelos alunos” (p. 12). Neste sentido, o modelo de funcionamento do PIEF assenta numa metodologia própria e no trabalho de equipa onde a prática colaborativa surge como um procedimento efetivo que em muito ajudou o processo de reintegração escolar destes jovens.

Tal como nos estudos curriculares sobre a Medida PIEF desenvolvidos por Pereira (2007) e Roldão *et al.* (2008) foi possível identificar alguns aspetos bastante significativos decorrentes do trabalho das ETP: adoção de estratégias de ensino a partir das dificuldades iniciais dos alunos; adaptação do currículo e das suas competências essenciais em torno de problemas ou temáticas mais próximas dos alunos e dos seus contextos; adição de estratégias de ensino que atribuam significado à aprendizagem (projetos solidários, desenvolvimentos de temas integradores, trabalho em grupo); trabalho colaborativo dos docentes com carácter regular; avaliação frequente das estratégias utilizadas e da evolução dos alunos mediante a realização das reuniões semanais.

Processo de avaliação diagnóstica

Enquanto modalidade de ensino remediativo, o PIEF deve assentar na individualização da oferta educativa, indo ao encontro das necessidades e interesses dos menores. Neste contexto, a fase de diagnóstico inicial teve um papel relevante ao nível da desocultação de saberes prévios dos alunos e na definição dos planos de educação e formação. Durante este período de tempo alongado (cerca de dois meses) as ETP conciliaram os tradicionais elementos de avaliação (testes diagnóstico e fichas de trabalho) com a observação de atividades em sala de aula e diálogos informais com os alunos tendo em vista obter uma caracterização mais abrangente de cada situação. Conforme expresso anteriormente, a elaboração dos PEF, ainda que assumidamente diferenciada pelas ETP, viria a mostrar muitas semelhanças ao nível das estratégias e competências a explorar. Este período alongado de diagnóstico assume-se como uma das particularidades da Medida PIEF e permite que os professores se apercebam das particularidades de cada percurso individual e escolar dos alunos e deste modo agir didaticamente. Roldão (2008) aponta como vantagem destas práticas, por exemplo, a perceção de alunos com insucesso que porventura até aderiam com muita facilidade a situações experimentais, onde participavam ativamente. Nesta fase foram ainda explorados de forma informal as apetências e interesses profissionais dos alunos na componente de Formação Vocacional.

Modalidades de avaliação

A avaliação desenvolvida pelas equipas ao longo do ano compreendeu as dimensões formativa e sumativa, existindo uma recolha e análise sistemática dos processos de aprendizagem. Perrenoud (2001) salienta que a avaliação formativa é um elemento essencial para a individualização dos percursos de formação, da diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. As três ETP evidenciaram estar atentas aos processos de aprendizagem dos alunos, redirecionando a sua ação em função da monitorização realizada em sala de aula. Este processo de monitorização foi mais evidente no Caso C, constando explicitamente na ordem de trabalhos das reuniões semanais. Os jovens dos três grupos/turma revelaram um forte comprometimento com as atividades realizadas, havendo a partilha de ideias, a interação com os pares e o confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação.

O processo de avaliação sumativa assumiu, no Caso A, características mais formais, no âmbito do qual a ETP procurou ajustar os instrumentos utilizados e o seu grau de exigência às capacidades dos alunos. Foi evidente a diversificação de instrumentos nos três casos, recorrendo-se a testes de questões abertas, escolha múltipla, itens de associação e de preenchimento e relatórios de atividades experimentais. Os critérios de avaliação adotados refletem a importância atribuída à valorização das aprendizagens sociais com a componente atitudinal a ter um peso de 50% em dois casos e de 60% no terceiro. O número de momentos de avaliação sumativa variou em cada disciplina, havendo sempre pelo menos um registo por período. Num dos casos recorreu-se à elaboração de portefólios individuais como mecanismo de exploração dos interesses dos alunos sobre profissões. Os alunos foram ainda chamados a intervir em momentos de autoavaliação no final dos períodos.

Especificidades do projeto Terra Nómada. Contributo para a reintegração escolar dos alunos intervencionados

As especificidades deste projeto, ancorado no contexto muito singular de grupos/turma formados por jovens de etnia cigana, compreendem a exploração de múltiplas facetas da ação docente que deveriam ocorrer em qualquer modalidade de

ensino: o enfoque do processo de aprendizagem do aluno; o trabalho colaborativo entre pares e entre escolas com as mesmas características; a diversificação de estratégias curriculares; o reforço da ligação da escola à família; a potenciação das capacidades dos alunos por via de projetos de intervenção comunitária, conjugada com ações extracurriculares. A sua especificidade dentro do universo PIEF resulta em grande medida da formação de uma rede efetiva de trabalho pedagógico entre os docentes destas escolas. As suas iniciativas pedagogicamente mais relevantes foram os desafios *Terra Nómada* e as aulas em *Terra Nómada*, que englobaram um conjunto de atividades e práticas não relatadas nos estudos consultados sobre a Medida PIEF (Pereira, 2007; Roldão *et al.*, 2008).

Os *desafios*, para além de potenciarem o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre docentes das várias escolas, tiveram ainda a virtude de desencadear momentos de reflexão sobre as práticas exercidas por cada docente aquando da exploração dos diversos projetos. Vários docentes testemunharam a sua surpresa perante a diversidade de abordagens realizadas sobre as atividades por si propostas, bem como do seu impacto junto dos alunos. Por seu turno, a exploração das aulas em *Terra Nómada* permitiu abrir o espaço escolar à comunidade, promover a partilha de saberes formais e não formais (em contextos interculturais) envolvendo os alunos, os encarregados de educação e a comunidade educativa em geral. As ações conjuntas com os encarregados de educação tiveram muita expressão quer na dinamização de atividades em que estes foram intervenientes diretos (ações de sensibilização, partilha de experiências pessoais e de cariz cultural, peças de teatro, etc.) quer nos contextos menos formais como a confeção de receitas típicas, almoços convívio, apresentação de trabalhos, visitas de estudo, etc.

O grau de proximidade estabelecido entre a escola e a família é claramente mais aprofundado nos casos estudados do que nos grupos/turma PIEF em geral, relatados por Pereira (2007) e Roldão *et al.* (2008). Nesses grupos a TIL surge como o elo primordial da ligação escola-família enquanto a dinamização de ações conducentes a aproximar as duas partes no contexto *Terra Nómada* é claramente de toda a equipa técnico-pedagógica. Salienta-se, todavia, que este trabalho foi desenvolvido em contextos muito específicos, contanto com equipas docentes fortemente motivadas.

Uma terceira dimensão do projeto foi a promoção de intercâmbios escolares. Neste quadro específico, os resultados obtidos foram semelhantes aos dos grupos/turma PIEF em geral. Nenhum grupo/turma explorou o *diário EntreNómada* por via da extinção do projeto após o desaparecimento do programa PIEC. O facto de as escolas terem continuado a explorar as atividades integradas no âmbito do *Terra Nómada* e trabalharem em rede sem qualquer suporte institucional dá mais expressão às práticas colaborativas aí exercidas, sendo um dos aspetos mais relevados pela coordenadora do projeto: “tudo aquilo que aconteceu no projeto *Terra Nómada* a partir de Dezembro (...) aconteceu naturalmente porque já se tinha criado uma gíngua e um embalo tão grande e havia coisas que faziam sentido *per si*” (CTN).

A promoção do trabalho colaborativo (entre escolas), a exploração das apetências dos alunos através de projetos de intervenção e o envolvimento ativo das famílias no processo de ensino-aprendizagem, decorrentes das iniciativas do projeto, resultam nitidamente como mais valias para o processo de reintegração escolar dos jovens. Estes elementos são amplamente reconhecidos por alunos e docentes, bem como pela coordenadora do projeto.

Componente de Formação Vocacional e ligação ao meio

Roldão *et al.* (2008) salientam que a componente vocacional se constitui como bom indicador das ligações e adaptações em cada PIEF, sendo que as situações de maior sucesso “exibem maior análise crítica do seu trabalho e mais evidência do acompanhamento dos percursos dos alunos e do seu sucesso” (p. 41). Constitui-se naturalmente como o lugar da convergência e planificação curricular preferencial, orientando o desenvolvimento das áreas disciplinares e a ligação com a vida e interesses dos alunos fora da escola. A exploração desta componente implicou o recurso mais ou menos formalizado da metodologia de projeto com a promoção de atividades com uma forte vertente transdisciplinar. A planificação de atividades teve lugar, regra geral, durante as reuniões semanais. As temáticas abordadas incidiam sobre vertentes profissionalizante, artística, social e comunitária nas quais sobressai a exploração flexível do currículo e dos conteúdos das várias disciplinas com uma forte aposta na

aquisição de competências sociais. Como exemplos mais representativos do trabalho realizado nesta componente salienta-se a matriz artística do Caso B, com a exploração de múltiplas dramatizações teatrais, a horta pedagógica no Caso C e os projetos solidários no Caso A, com forte impacto na comunidade educativa. Além da valorização cultural dos alunos, muitas destas iniciativas permitiram a exploração de competências linguísticas de uma forma muito profícua.

A integração escolar surge como facto adquirido nos três casos e a ligação ao meio envolvente foi mais efetiva nos Casos A e B. Na fase inicial dos projetos as entidades parceiras mostraram muita resistência devido a preconceitos sobre a origem cultural dos jovens integrados nos grupos/turma.

Grau de satisfação dos intervenientes

Os jovens integrados nos grupos/turma PIEF acompanhados ao longo da investigação expressaram bastante satisfação com a sua integração nos cursos, destacando o facto da modalidade de ensino ser menos exigente que o ensino regular, existir maior proximidade e acompanhamento dos professores e prevalecer a realização de atividades sobre as suas áreas de interesse.

Estes elementos corroboram o fortalecimento da relação professor-aluno, a adequação do perfil dos docentes e o esforço das ETP em adaptar o currículo às características dos alunos. Todavia, estas oportunidades de diferenciação curricular, através da reconstrução da experiência do aluno, não se devem cingir a patamares mínimos, mas sim fomentarem processos cognitivos mais complexos e abrangentes (Roldão *et al.*, 2008; Sousa, 2007).

Outro aspeto muito enaltecido pelos jovens foi o maior envolvimento escolar das suas famílias, como corolário dos contactos frequentes da ETP e da sua participação em atividades curriculares e extracurriculares. Alguns alunos assinalaram ainda que desenvolveram uma imagem distinta da escola, realçando o contributo dos cursos ao nível do seu prosseguimento de estudos (muito evidente nas jovens de etnia cigana) e na aquisição de competências para a vida futura.

Os docentes assinalaram, por sua vez, que a sua integração no(s) projeto(s) constituiu um enorme desafio pessoal e profissional, tanto em termos de metodologias de trabalho, como de contexto cultural e público alvo. Esta participação nos projetos desencadeou transformações significativas em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, para as quais muito contribuíram as práticas colaborativas no seio da equipa, nos pares pedagógicos e no trabalho interescolas da rede *Terra Nómada*. Os docentes enaltecem o papel da equipa e das reuniões semanais ao nível do apoio mútuo, suporte emocional, articulação e interdisciplinaridade. Indicadores semelhantes foram apontados por (Pereira, 2007), no âmbito das investigações por si desencadeadas sobre a Medida PIEF.

O desgaste pessoal, em virtudes das exigências do projeto, a extensão das reuniões semanais e a dificuldade de trabalhar em par pedagógico quando os docentes não são de áreas homólogas, foram apontados como os maiores constrangimentos do trabalho docente na Medida PIEF.

Impacto do projeto

O objetivo principal da medida, ou seja, o processo de (re)integração escolar dos jovens, foi conseguido nos três casos e permitiu que muitos jovens ultrapassassem a carga negativa *a priori* sobre as matérias escolares, “tidas como maçadoras, desinteressantes ou sem qualquer utilidade” (Roldão, 2008, p.11). Para tal concorreram decisivamente as práticas inclusivas adotadas pelas equipas através de trabalhos interdisciplinares, da exploração contextualizada dos conteúdos curriculares e a interação com as famílias.

A percentagem de certificações atribuída nos três casos superou os últimos indicadores tornados públicos pela Coordenação Nacional do PIEC, que reportam ao segundo trimestre de 2011 (PIEC, 2011b, 2011c). Assim, no 1.º Ciclo, a percentagem de alunos inscritos que obteve certificação atingiu os 66,7%, no Caso C. Ao nível do 2.º Ciclo, a taxa de certificação no Caso A foi de 62,5%, no Caso B de 50% e no Caso C de 92,9%. A nível nacional, no ano letivo 2010/2011, somente metade dos alunos integrados nos diversos percursos PIEF conseguiu obter certificação. De salientar que

os alunos integrados no 3.º Ciclo (Casos A e B) estavam no início do seu processo formativo (de dois anos), razão pela qual não foram atribuídas certificações neste ciclo de escolaridade.

Da globalidade de alunos integrados nos três grupos/turma, somente três foram declarados em abandono escolar (por razões familiares e culturais). A grande maioria dos alunos deu continuidade ao processo formativo no ano letivo seguinte (2012/2013). A proximidade estabelecida com as famílias permitiu, inclusivamente, que algumas jovens frequentassem as aulas durante o período de gravidez. Todavia, a prevalência tão acentuada dos hábitos culturais da comunidade cigana (como o casamento e a maternidade precoces) ensombram um pouco o alcance do(s) projetos, pois não se vislumbra que os jovens venham a prolongar a vida escolar para o ensino secundário ou sequer enveredar por saídas profissionalizantes.

Reflexão final e perspectivas de análise futura

A realização desta investigação permitiu acompanhar a execução de uma modalidade de ensino dita de remediação «quando tudo o que existe já falhou». Os três casos acompanhados revelaram-se situações de sucesso, quer pela reintegração escolar e número de certificações obtidas, quer pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas equipas que, em muitas situações, poderiam ser transpostas para as turmas do ensino regular.

Como mais valia do projeto emerge a exploração do processo de ensino centrado no aluno, nas suas especificidades e contexto cultural. O papel da equipa também se revestiu de aspeto fulcral para a implementação dos cursos. Do trabalho colaborativo das equipas e dos pares pedagógicos em particular resulta em grande medida a adoção de estratégias de ensino diversificadas e da organização de trabalho que atestam o princípio da individualização preconizado para a medida. Neste contexto convém sublinhar a importância da integração de um docente do 1.º Ciclo neste projeto, desenvolvendo um trabalho muito meritório com os jovens em estádios de conhecimentos mais elementares. Do projeto *Terra Nómada* ressalvamos o fortalecimento da ligação com as famílias e as implicações em torno da reflexão sobre

as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes (com os *desafios*). A integração dos docentes no âmbito desta modalidade de ensino teve um impacto evidente sobre as suas práticas profissionais, decorrente do trabalho colaborativo, conhecimento de novas realidades sociais e culturais e da exploração de novas situações de aprendizagem.

As maiores debilidades encontradas situam-se ao nível da gestão curricular observando-se em várias situações uma excessiva simplificação do currículo enunciado para o ciclo correspondente, muita afinidade e generalização dos planos individuais e reduzido controlo da sua execução. Como reflexo, o processo de validação de competências e certificação escolar foi desencadeado para a quase totalidade dos alunos no final do ano letivo.

Ainda que se tratassem de situações de sucesso, realça-se o facto de corresponderem a estudos de caso que não permitem a realização de generalizações, mas tão só evidenciar as práticas ali desenvolvidas. O contexto em que são constituídos os grupos/turma PIEF é muito variável e depende de múltiplos fatores conforme abordado ao longo desta investigação.

O prolongamento do período da dissertação permitiu acompanhar o desenvolvimento da Medida PIEF, cuja metodologia descrita ao longo do estudo empírico sofreria algumas alterações no ano letivo 2012/2013. A sua coordenação passou para a alçada do Instituto da Segurança Social, perspetivando-se, desde logo, uma menor ênfase na vertente escolar e de supervisão com a extinção das equipas móveis multidisciplinares e das estruturas de coordenação regional. Da conjugação destes fatores resultou a extinção de projetos como o *Terra Nómada* e a quebra de trabalho em rede dos vários grupos/turma, incluindo aqueles que se haviam inserido no seio do projeto anteriormente referido. A ausência de um interlocutor, relativamente formalizado, ao nível da supervisão deste tipo de iniciativas, constitui-se como uma forte limitação para o trabalho colaborativo inter-escolas e para a promoção de abordagens pedagógicas conforme descritas na investigação.

Um segundo condicionalismo sobre a filosofia inicial da medida prendeu-se com a limitação dos pares pedagógicos às disciplinas de Viver Português, Matemática e

Realidade e Formação Vocacional, do qual resultou, necessariamente, um menor acompanhamento e uma menor individualização do processo de ensino dos alunos.

Algumas das limitações sentidas ao longo da investigação decorreram da escassa literatura sobre a Medida PIEF, pelo que se perspetiva a necessidade de promover mais estudos que revelem as práticas pedagógicas promotoras do reingresso escolar de jovens com estas características. A utilização destas práticas nos percursos curriculares habituais evitaria alguns dos fenómenos que conduziram estes jovens ao abandono escolar. Uma segunda área de estudo, também ela ainda incipiente, prende-se com o conhecimento de práticas inclusivas em contextos muito específicos como a realidade das comunidades ciganas e de eventuais projetos de suporte como o *Terra Nómada*.

Devido à abrangência da metodologia PIEF, desenvolveu-se uma abordagem algo genérica de alguns dos domínios, pelo que se afigura necessário um maior aprofundamento sobre os domínios do currículo, da gestão curricular e da articulação curricular destas modalidades de ensino alternativas ao ensino regular.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Ed.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: I.I.E.-Ministério da Educação.
- Aires, S. (2004). A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. *Jornal Mensal A Página da Educação*, XIII (131).
- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão*. Bristol: CSIE.
- Bravo, P. C. (1992). *La metodologia cualitativa*. Sevilla: Alfar.
- Burbules, N. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.
- Cadete, J. (2008). *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal* (Coord.). Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Candeias, A. (2009). *Educação inclusiva: Conceções e práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública; contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J., & Palmeira, P. (2008). *Minorias*. Porto: ACIME.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). 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*, X(1), 29-43.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Porto: ACIME.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., Pinto, F. & Martins, M. (1999). *O povo cigano: cidadãos da sombra: processos explícitos e ocultos da exclusão*. Porto: Afrontamento.
- Costa, A. M., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Aveiro: Rede Inclusão. [online] [consultado em: 06/11/2012]. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Costa, E. (1996). *O povo cigano em Portugal: da história à escola – um caleidoscópio de informações*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Costa, J. P. & Vieira, R. (2007). Etnia cigana e educação especial: representações e práticas da Escola. *Actas do III Congresso Internacional de Etnografia* (169-193).
- Deschenes, S., Cuban, L. & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103(4), 525-547.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições Asa.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Enguita, M. (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. & Freitas, L. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação Brasileiro. [online] [consultado em: 13/10/2012] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>
- Fernandes, T. (1999). Comunidade cigana em Beja – Traços culturais e problemática da escolarização. Dissertação de Mestrado: Universidade Nova de Lisboa.
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, S. (2011). Por uma escola inclusiva. *Revista Alentejo Educação*, 3, 8-13.

- Franco, A. (2006). *Práticas multiculturais na educação pré-escolar/um estudo de caso*. Faro: Universidade do Algarve.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Fortin, M. F. (2003). *Processo de investigação: da concepção à realização* (3.^a ed.). Loures: Lusociências Edições.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática - Reflexões sobre a diversidade cultural*. Ribeirão: Edições Húmus.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gorard, S. & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hallam, S. (2002). *Ability grouping in schools: A literature review*. London: Institute of Education -University of London.
- Harlen, W. & Malcolm, H. (1997). *Setting and streaming: A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: I.I.E.- Ministério da Educação.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, T. & Madureira, I. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 17, 12-16.

- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Liégeois, J.-P. (1999). School provision for Roma children: a european perspective. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 137-149.
- Liégeois, J.-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Secretariado Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lindle, J. C. (1994). *Review of the literature on tracking and ability grouping - second draft*. Kentucky: University of Kentucky.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meanings. In P. W Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*, (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [online] [consultado em: 27/10/2012]. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Ouellet F. (1991). *L'éducation interculturelle — essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval-Paris.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Atas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, (pp. 39-49).
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares – para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2007). *PIEF: um programa de educação e formação*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- PIEC (2010). *Perfil e competências do(a) professor(a) do PIEF*. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.
- PIEC (2011). *Projeto Terra Nómada*. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.

- PIEC (2011a). *Orientação para o trabalho da ETP*, Documento não publicado. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.
- PIEC (2011b). *Relatório da Medida PIEF – Ano letivo 2009/2010*. Évora: Estrutura de Coordenação Regional do Alentejo do PIEC.
- PIEC (2011c). *Estatísticas em síntese – Monitorização da Medida PIEF 2.º trimestre de 2010*. Lisboa: Coordenação Nacional do PIEC/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social..
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: I.I.E.-Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101) Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). Currículo como projecto: O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M.C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico- Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Ensinar em turmas PIEF – Metodologias, recursos e modos de organizar o trabalho*. Lisboa: PETI.
- Roldão, M. C. & Santos, A. (2008). *A medida PIEF*. Lisboa: PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Roldão, M. C., Alves, M. & Campos, J. (2008). *Estudo curricular da medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)*, Lisboa: PETI/Edições Colibri.

- Ruiz, G. & Schlambach, R. (2004). Germany. *In Roma and the economy: Overview reports* (pp. 11-17). Berlin: Berlin Institute for Comparative Social Research.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Silva, T. (2001). *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simões, S. & Juliano, D. (2012). Educação cigana: escola para ciganos ou escola com ciganos? *In Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores*. Santa Catarina, Brasil. [online] [consultado em: 20/02/2013]. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/artigos_IV%20sfp/_Sílvia_Simões.pdf
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. *In D. Rodrigues (Org.). Investigação em educação inclusiva* (vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sousa, F. (2008). Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva: oportunidades assinaladas numa escola portuguesa. *In E. Shiromae P. Torriglia (Orgs.). Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, F. (2008a). A diferenciação como princípio de organização curricular. *In E. Shiromae P. Torriglia (Orgs.). Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa Santos, B. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: onde existem poucos recursos* (versão portuguesa). Universidade de Aveiro. [online] [consultado em: 21/10/2012]. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). Contributos para a reconfiguração da educação inter/multicultural. *In S. Stoer & A. Magalhães, A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais* (pp. 137-142). Porto: Ed. Afrontamento.
- Vieira, M. M. (2008). *A escola e a mudança das dinâmicas de organização cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado: da Universidade Nova de Lisboa.

- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (1990). *Declaração de Jomtien*. [online] [consultado em: 25/10/2011]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. [online] [consultado em: 25/10/2011]. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [online] [consultado em: 25/10/2012]. Disponível em: www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2.^a ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (1986). *Diário da República n.º 237/86 - I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto Lei n.º 06/2001, de 18 de janeiro (2001). *Diário da República n.º 15/01 - I Série A*. Lisboa: Conselho de Ministros.
- Decreto Lei n.º 139/2012, de 05 de julho (2012). *Diário da República n.º 129/12 - I Série A*. Lisboa: Conselho de Ministros.
- Despacho Conjunto n.º 882/1999, de 15 de outubro (1999). *Diário da República n.º 241/99 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro (2003). *Diário da República n.º 223/03 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Despacho Conjunto n.º 171/2006, de 10 de fevereiro (2006). *Diário da República n.º 30/06 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Anexo

ANEXO 1

Estrutura curricular adotada nos três casos

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	DOMÍNIOS / UNIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	2.º CICLO	3.º CICLO
Formação Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Viver em Português	2	2,5
		Comunicação em Língua Estrangeira (Inglês)	2	1,5
	Cidadania e Sociedade	O Homem e o Ambiente	2	-
		Formação para a Cidadania	1	1
		Educação Artística	2	1
		Educação Física	1	1
		Ciências Humanas e Sociais	-	1,5
Formação Científico-tecnológica	Matemática	Matemática e Realidade	2	2,5
	Tec. Informação	Tecnologias da Informação e Comunicação	1	1,5
	Tecnologias Específicas	Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho	0,5	1
		Ciências Físicas e Naturais	-	1,5
Formação Vocacional			3	2,5
Tutoria			0,5	0,5
Total			17h	18h

A carga horária semanal está organizada em períodos de 90 minutos e prevê a existência de codocência nas várias áreas disciplinares.

Apêndices

Exm.^a Sr.^a

Doutora Maria de Fátima Matos
Coordenadora Nacional do PIEC

Assunto: Pedido de autorização de investigação no âmbito do Projeto *Terra Nómada*

Data: 22 de outubro de 2011

Eu, Francisco Manuel Gomes Saias, residente em Azaruja, concelho de Évora, encontro-me atualmente a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Variante de Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora. Por razões de ordem profissional e científica, tenho como objeto de estudo na dissertação de mestrado investigar o impacto da reinserção escolar dos grupos/turmas que integram o Projeto *Terra Nómada*, bem como o processo de ensino neles desenvolvidos.

Tenho como Orientadora da Dissertação de Mestrado, a Prof.^a Doutora Isabel Fialho, da Universidade de Évora. Pretendo do ponto de vista empírico, efetuar entrevistas aos professores das Equipas Técnico-Pedagógicas, Técnicas de Intervenção Local e Técnica da Equipa Móvel Multidisciplinar que coordena o projeto (Dr.^a Susana Silvério). No decurso da investigação gostaria ainda de aplicar inquéritos por questionário aos alunos e elementos das ETP (sobre a sua satisfação face ao(s) curso(s) e projeto) e ter acesso a alguns elementos documentais.

Neste sentido, venho por este meio solicitar uma autorização para realizar grande parte da minha investigação no âmbito dos cursos PIEF inseridos no Projeto *Terra Nómada*, bem como poder articular com a coordenadora do projeto (Dr.^a Susana Silvério), com vista a uma melhor definição das áreas de estudo e ter acesso a elementos documentais do projeto.

Para uma melhor compreensão da temática, segue em anexo a proposta de dissertação.

Atentamente,

O Mestrando

Francisco Saias

Exm.^a Sr.^a
Doutora Maria Paula Pita
Coordenadora Regional do PIEC Alentejo

Assunto: Pedido de autorização de investigação no âmbito do Projeto *Terra Nómada*

Data: 22 de outubro de 2011

Eu, Francisco Manuel Gomes Saias, residente em Azaruja, concelho de Évora, encontro-me atualmente a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Variante de Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora. Por razões de ordem profissional e científica, tenho como objeto de estudo na dissertação de mestrado investigar o impacto da reinserção escolar dos grupos/turmas que integram o Projeto *Terra Nómada*, bem como o processo de ensino neles desenvolvidos.

Tenho como Orientadora da Dissertação de Mestrado, a Prof.^a Doutora Isabel Fialho, da Universidade de Évora. Pretendo do ponto de vista empírico, efetuar entrevistas aos professores das Equipas Técnico-Pedagógicas, Técnicas de Intervenção Local e Técnica da Equipa Móvel Multidisciplinar que coordena o projeto (Dr.^a Susana Silvério). No decurso da investigação gostaria ainda de aplicar inquéritos por questionário aos alunos e elementos das ETP (sobre a sua satisfação face ao(s) curso(s) e projeto) e ter acesso a alguns elementos documentais.

Neste sentido, venho por este meio solicitar uma autorização para realizar grande parte da minha investigação no âmbito dos cursos PIEF inseridos no Projeto *Terra Nómada*, bem como poder articular com a coordenadora do projeto (Dr.^a Susana Silvério), com vista a uma melhor definição das áreas de estudo e ter acesso a elementos documentais do projeto.

Para uma melhor compreensão da temática, segue em anexo a proposta de dissertação.

Atentamente,

O Mestrando

Francisco Saias

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização de investigação no âmbito do curso PIEF- [REDACTED]

Data: 18 de janeiro de 2012

Eu, Francisco Manuel Gomes Saias, residente em Azaruja, concelho de Évora, encontro-me atualmente a realizar o Mestrado em Ciências da Educação – Variante de Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora. Por razões de ordem profissional e científica, tenho como objeto de estudo na dissertação de mestrado investigar o impacto da reinserção escolar dos grupos/turmas que integram o Projeto *Terra Nómada*, bem como o processo de ensino neles desenvolvidos.

Tenho como Orientadora da Dissertação de Mestrado, a Prof.ª Doutora Isabel Fialho, da Universidade de Évora. Pretendo, do ponto de vista empírico, realizar entrevistas aos professores da Equipa Técnico-Pedagógica (ETP) e a uma pequena amostra de alunos. No decurso da investigação gostaria ainda de aplicar inquéritos por questionário aos alunos e elementos das ETP (sobre a sua satisfação face ao curso e Projeto *Terra Nómada*) e ter acesso a alguns elementos documentais (conforme discriminado na proposta de mestrado em anexo).

Em contactos prévios com as estruturas nacional/regional do PIEC obtive autorização para realizar a investigação no âmbito do Projeto *Terra Nómada* e foi-me sugerido integrar o grupo/turma do vosso Agrupamento no meu estudo. Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para poder integrar o grupo/turma PIEF [REDACTED] na investigação e poder articular com a ETP com vista à recolha dos elementos necessários. Todos os dados serão codificados e tratados de forma a garantir o anonimato dos seus intervenientes.

Atentamente,

O Mestrando

Francisco Saias

Recursos e percursos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) - Estudo de caso no Alentejo

Assunto: Pedido de autorização para a realização de questionários e entrevistas em contexto escolar.

Caríssima(o) Colega,

Esta investigação tem por objetivo compreender o processo de ensino e reinserção escolar de grupos/turma de PIEF, de três escolas do Alentejo, que integram o projeto *Terra Nómada*. O estudo terá como principais campos de análise a *operacionalização do programa* (preparação e execução do PEF, gestão curricular, práticas de ensino e modalidades de avaliação desenvolvidas pela equipa técnico-pedagógica) e o seu *impacto na população que serve*.

Para estudar o primeiro campo foi delineado a realização de entrevistas grupais, a docentes da equipa técnico-pedagógica e a alunos, com vista a compreender a sua visão sobre a execução do programa e processo de ensino implementado. O segundo campo será investigado através da aplicação de inquéritos por questionário a alunos e professores. A recolha de dados será efetuada no 3.º período pelo professor investigador com o apoio das equipas técnico-pedagógicas locais.

No decorrer do estudo será assegurada a confidencialidade de todos os dados. Estes serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os mesmos disponibilizados no final do estudo aos intervenientes.

Deste modo, estando a lecionar ao grupo/turma PIEF, e integrar a equipa técnico-pedagógica no presente ano letivo, solicito a sua melhor colaboração no sentido de participar na entrevista grupal à ETP, sujeita a gravação áudio para posterior transcrição, e preenchimento do questionário no final do ano.

Atenciosamente,

Évora, 06 de março de 2012

(Francisco Saias)

..... (destacável)

Agrupamento de Escolas de _____

Eu, _____ docente do grupo/turma PIEF, aceito participar na investigação “Recursos e percursos do Programa Integrado de Educação e Formação – estudo de caso no Alentejo”, sobre a operacionalização do programa e respetivo impacto escolar.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a sobre as condições de realização do estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Recursos e percursos do Programa Integrado de Educação e Formação - Estudo de caso no Alentejo

Assunto: Pedido de autorização para a realização de questionários e entrevistas em contexto escolar.

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Esta investigação tem por objetivo compreender o processo de ensino e reinserção escolar de grupos/turma de PIEF, de três escolas do Alentejo, que integram o projeto *Terra Nómada*. O estudo terá como principais campos de análise a *operacionalização do programa* (preparação e execução do PEF, gestão curricular, práticas de ensino e modalidades de avaliação desenvolvidas pela equipa técnico-pedagógica) e o seu *impacto na população que serve*.

Para estudar o primeiro campo foi delineado a realização de uma entrevista grupal, a alunos do curso, com vista a compreender a sua visão sobre a execução do programa e processo de ensino implementado. O segundo campo será investigado através da aplicação de inquéritos por questionário a todos os alunos. A recolha de dados será efetuada no 3.º período pelo professor investigador com o apoio das equipas técnico-pedagógicas locais.

No decorrer do estudo será assegurada a confidencialidade de todos os dados. Estes serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os mesmos disponibilizados no final do estudo aos intervenientes.

Tendo em conta que o(a) seu(sua) educando(a) frequenta um curso PIEF abrangido por este estudo, vimos solicitar que autorize o(a) seu(sua) educando(a) a fazer parte do estudo e a participar na entrevista de grupo, sujeita a gravação áudio para posterior transcrição.

Atenciosamente,

Évora, 09 de março de 2012

(Francisco Saias)

..... (destacável)

Agrupamento de Escolas de _____

Eu, _____ Encarregado/a de Educação do(a) aluno(a) _____ n.º ____ da turma PIEF, autorizo que este(a) seja inquirido(a) no âmbito da investigação “Recursos e percursos do Programa Integrado de Educação e Formação – estudo de caso no Alentejo”, sobre a operacionalização do programa e respetivo impacto escolar.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a sobre as condições de realização do estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Mestrado em Ciências da Educação
 Variante de Supervisão Pedagógica

Recursos e percursos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) -
 Estudo de caso no Alentejo

Estrutura Organizacional

Fatores que levaram à constituição do curso PIEF:

--

Equipa Técnico-Pedagógica

Breve caracterização dos docentes:

Código Docente ¹	Género (M/F)	Idade	N.º Anos de Serviço	Vínculo à escola (QE/QZP/Contratado(a))	Grupo Recrutamento
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					

Experiência letiva em cursos PIEF:

Código Docente	N.º Anos que já lecionou a cursos PIEF?	Fatores de recrutamento para o curso PIEF (ano letivo 2011/2012)					N.º de Horas semanais no curso PIEF	Disciplinas	Tem experiência com alunos problemáticos? Se sim, qual a modalidade de ensino?
		Destacamento	Convite da Direção	Continuidade pedagógica	Distribuição de serviço (normal)	Outra			
A									
B									
C									
D									
E									
F									
G									
H									
I									

Formação na área dos cursos PIEF:

Código Docente	Já teve formação na área dos cursos PIEF?	Em caso afirmativo, frequentou ações em que área?						Quem dinamizou a(s) ação(ões) de formação?				
		Orgânica de cursos PIEF	Comunidades Ciganas	Projeto Terra Nómada	Formação Vocacional	Disciplinas que leciona	Outra	Formação interna (ETP/Escola)	Coordenação Regional PIEC	Associação de Escolas	Parceiros do Projeto	Outra
A												
B												
C												
D												
E												
F												
G												
H												
I												

¹ Com vista a garantir o anonimato dos inquiridos optou-se pela atribuição de um código a cada docente.

Caracterização dos Grupos/Turma

Breve caracterização dos discentes:

Código Discente ²	Género (M/F)	Idade	Etnia Cigana (S/N)	Situação Familiar		
				Vive com os Pais? (S/N)	É casado(a)? (S/N)	N.º Irmãos?
A						
B						
C						
D						
E						
F						
G						
H						
I						
J						
K						
L						
M						
N						
O						
P						
Q						
R						
S						
T						

Dados Escolares:

Código Discente	Idade de Ingresso na escola?	N.º de Reprovações	Ano de Escolaridade à Entrada no Curso	Ciclo de Escolaridade que frequenta agora	Ano letivo em que ingressou no curso	Razões de Ingresso no Curso?				
						Elevado Absentismo	Insucesso Escolar	Abandono Escolar	Trabalho Infantil	Outra
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										
K										
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
R										
S										
T										

² Com vista a garantir o anonimato dos discentes optou-se pela atribuição de um código a cada jovem.

APÊNDICE 4
Guiões Orientadores das Entrevistas

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
Questão Aberta	Medida PIEF	❖ Conhecer a perceção dos professores sobre a Medida PIEF	<p>- Como caracteriza a medida PIEF?</p> <ul style="list-style-type: none"> -finalidades -público-alvo -metodologias de trabalho
Questão Introdutória		❖ Compreender a receptividade e o envolvimento dos jovens, encarregados de educação e entidades parceiras no projeto	<p>- Como tem decorrido a implementação do projeto na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceitação/imagem criada - envolvimento dos jovens, encarregados de educação e entidades parceiras
Questões de Transição		<p>❖ Conhecer as razões que conduziram à integração dos professores no projeto</p> <p>❖ Identificar eventuais constrangimentos e dificuldades na integração do projeto</p>	<p>- Quais as razões que conduziram à sua integração no projeto?</p> <p>- De que forma sentiu a sua integração no projeto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao nível do trabalho com outros colegas - orgânica do curso e metodologias de trabalho - contactos com as estruturas regionais, jovens, enc. de educação, comunidade escolar, rede de parceiros, etc.
Questões-Chave	Estrutura Organizacional/ Preparação do curso	❖ Compreender o processo de preparação do curso no início do ano letivo	<p>- Como decorreu a preparação do curso no início do ano letivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição das disciplinas e afetação de recursos humanos (docentes, TIL) - definição do plano/desenho curricular (carga horária semanal, Formação Vocacional, Tutorias, etc.) - intervenção da ETP na definição do plano curricular - existência de reuniões preparatórias e/ou sessões de formação (com a direção, estruturas PIEC, EMM, rede de parceiros, etc.)
	Elaboração do PEF	❖ Conhecer o procedimento adotado na definição do PEF, sua estrutura e estratégias utilizadas	<p>- De acordo com o despacho conjunto 948/2003, para cada jovem é elaborado um PEF – Plano de Educação e Formação. De que forma foi definido pela Equipa Técnico-Pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - modelo adotado - se contempla as características individuais, interesses e necessidades de cada aluno, a sua situação escolar e avaliação diagnóstica

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Elaboração do PEF	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender como a Equipa Técnico-Pedagógica concebeu a integração dos jovens, através das atividades realizadas na Semana de Integração ❖ Caracterizar as estratégias e metodologias adotadas na avaliação diagnóstica ❖ Compreender o processo de avaliação diagnóstica na elaboração dos PEF 	<p>- Qual o papel da semana de integração (que tipo de atividades foram realizadas)?</p> <p>- Como se processa a Aval. Diagnóstica e qual o seu reflexo na elaboração dos PEF?</p> <ul style="list-style-type: none"> - duração - estratégias e metodologias - papel das Tutorias e F. Vocacional - tipo de informação recolhida - recetividade/envolvimento dos jovens <p>- Conduziu à definição de PEFs distintos para alunos num mesmo ano de escolaridade, por exemplo?</p>
	<p>Gestão Curricular (sint. curriculares)</p> <p>(reuniões semanais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender como foram elaboradas as Sínteses Curriculares e se houve adaptações curriculares em função das características do grupo/turma ❖ Compreender de que forma a Equipa Técnico-Pedagógica articulou as Sínteses Curriculares com os PEF ❖ Compreender se os PEF e Sínteses Curriculares compreendem as tarefas/atividades inerentes ao Projeto Terra Nómada ❖ Compreender de que forma a Equipa Técnico-Pedagógica gere as reuniões semanais com vista à gestão curricular e preparação de atividades e execução dos PEF ❖ Conhecer processos de monitorização da execução dos PEF 	<p>- Como foram elaboradas as Sínteses Curriculares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - isolada/articulada entre docentes/ETP/projetos - adaptação às especificidades de cada aluno - gestão curricular <p>-Qual a ligação das Sínteses Curriculares com os PEF?</p> <p>- Os PEFs e as Sint. Curriculares contemplam a realização das atividades específicas do projeto Terra Nómada?</p> <p>- Como são dinamizadas/organizadas as reuniões semanais da Equipa Técnico-Pedagógica?</p> <ul style="list-style-type: none"> - duração e local da reunião - ordem de trabalhos - principais atividades desenvolvidas <p>- Durante as reuniões semanais é feito algum balanço ou acompanhamento da execução dos PEF?</p>

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Execução dos PEF	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar a implementação do PEF ao nível da planificação do trabalho docente, estratégias/metodologias. ❖ Compreender a ligação entre projetos adotados pela Equipa Técnico-Pedagógica e os PEF ❖ Caracterizar o trabalho realizado na área de Formação Vocacional e Tutorias ❖ Compreender a relevância das Tutorias e da área de Formação Vocacional para a execução e concretização dos PEF 	<p>- Como caracteriza a especificidade do trabalho docente com estas turmas e quais as metodologias adotadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecionação tradicional/trabalho de projeto - planificação do trabalho dos docentes - estratégias/processos de ensino dominantes - exemplos de diferenciação pedagógica - exemplos de práticas pedagógicas (organização das salas e tarefas, modos de agrupamento de alunos...) <p>- O tipo de projetos selecionados pela Equipa Técnico-Pedagógica obedeceu a que critérios? Esses projetos estão enquadrados nos PEF?</p> <p>- Como caracteriza o trabalho realizado na área de Formação Vocacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades realizadas - projetos anuais e/ou em parceria com outras entidades - integração dos interesses e aptidões dos jovens - funcionamento da rede de parceiros (ligação ao meio) <p>- Como caracteriza o trabalho realizado nas Tutorias?</p> <ul style="list-style-type: none"> - atividades desenvolvidas - o contributo na promoção das aprendizagens - n.º de horas afetos a cada jovem <p>- As Tutorias e a área de Formação Vocacional têm ajudado à concretização dos PEF? Em que aspetos?</p>

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Gestão Curricular (atividades Terra Nómada)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer como têm sido implementadas as atividades do projeto Terra Nómada ❖ Compreender de que forma as Aulas em Terra Nómada foram desenvolvidas pela Equipa Técnico-Pedagógica ❖ Caracterizar as atividades desenvolvidas, compreender o seu papel no quadro dos PEF e correspondência com o pressuposto de “aprendizagens multiculturais” ❖ Compreender como foram implementadas as atividades da Mala de Terra Nómada ❖ Compreender a recetividade dos docentes para a realização destas iniciativas colaborativas (com outras escolas) ❖ Compreender a recetividade dos jovens ❖ Conhecer as áreas disciplinares em que tiveram lugar e qual o papel desempenhado pela área de Formação para a Cidadania ❖ Compreender como a Equipa Técnico-Pedagógica está a desenvolver o Diário EntreNómada, os Intercâmbios e a Exposição Final ❖ Compreender qual a ligação entre as atividades do projeto Terra Nómada e as Sínteses Curriculares e os PEFs ❖ Conhecer a perceção dos professores quanto ao papel das atividades do projeto Terra Nómada para a integração social e escolar dos jovens 	<p>- O projeto Terra Nómada prevê um conjunto de atividades que visam a integração social e escolar dos jovens. Entre elas, destacam-se as Aulas em Terra Nómada, a Mala de Terra Nómada, o Diário EntreNómada, os Intercâmbios e a Exposição final. De que forma têm sido desenvolvidas estas atividades?</p> <p>Aulas em Terra Nómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparação, temas escolhidos e disciplinas envolvidas - atividades isoladas/enquadradas em projetos/currículos das disciplinas - recetividade dos jovens, ETP, enc. de educação e parceiros - promoção de aprendizagens multiculturais <p>Mala de TerraNómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades propostas/escolhidas e disciplinas envolvidas - como foram planificadas/desenvolvidas pela ETP - enquadramento com as sínteses curriculares e PEFs - recetividade dos jovens e professores da ETP <p>A implementação da Mala Nómada estava inicialmente vocacionada para a área de Formação para a Cidadania, como tem ocorrido?</p> <p>Diário EntreNómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - suportes adotados e formas de divulgação (papel do blog?) <p>Intercâmbios – ocorreram e em que contextos?</p> <p>Exposição final – sim/não, e com que objetivos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estas atividades associadas ao projeto Terra Nómada estão enquadradas na(s) síntese(s) curriculares e correspondentes PEFs? - Acha que estas ações contribuíram positivamente para o fim proposto (integração social e escolar dos jovens)?

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Modalidades de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar o processo de avaliação e modalidade adotadas pela Equipa Técnico-Pedagógica ❖ Compreender como é feita a monitorização dos PEF 	<p>- Como se desenvolve o processo de avaliação dos jovens e quais as modalidades de avaliação adotadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - critérios de avaliação (percentuais ou por nível de competência) - regularidade dos momentos de avaliação - avaliação das Tutorias e Formação Vocacional <p>- De que forma é monitorizado a implementação dos PEFs e qual o papel do professor-tutor neste contexto?</p>
Questões Finais	<p>Balço do trabalho realizado</p> <p>Perceção da Media PIEF e projeto Terra Nómada</p> <p>Implicações no Desenv. Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer os aspetos positivos e fragilidades da medida PIEF, na ótica do trabalho docente ❖ Conhecer a perceção dos professores quanto aos resultados obtidos com o trabalho realizado até ao momento pela Equipa Técnico-Pedagógica ❖ Conhecer a perceção dos professores sobre o papel das atividades do projeto Terra Nómada na promoção das aprendizagens dos jovens ❖ Conhecer as principais implicações ao nível do desenvolvimento profissional após a lecionação em projetos da Medida PIEF 	<p>- Que destacaria como elementos mais positivos no modo de trabalho dos professores em PIEF? E menos positivo?</p> <p>- Como avalia o processo de trabalho desenvolvido com estas turmas (destaques positivos e negativos)?</p> <p>- Que balanço faz das atividades inerentes ao projeto Terra Nómada e qual o seu contributo para o processo de aprendizagem dos jovens?</p> <p>- Que implicações (mudanças que identificam) teve a participação nesta medida, na prática profissional, individual e de equipa?</p>

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-Chave/questões secundárias
Questão Aberta	Medida PIEF	❖ Conhecer a perceção dos alunos sobre a Medida PIEF	- Se um colega ou familiar te pedisse para descreveres o que é um curso PIEF, como o farias? -objetivos/finalidades -metodologias de trabalho/orgânica do curso
Questão Introdutória		❖ Conhecer as razões que conduziram à integração dos alunos no curso ❖ Identificar eventuais constrangimentos e dificuldades na integração no curso	- Quais as razões que conduziram à tua integração no curso? - Como foi a tua integração no curso? - acolhimento dos colegas - relação com os professores - tipo de trabalho proposto
Questões de Transição		❖ Compreender como tem decorrido a implementação do curso (ao nível de expectativas criadas, relações aluno-aluno, professor-aluno e com a restante comunidade escolar, atividades propostas e relação escola/família)	- Como tem decorrido a implementação do curso? - correspondência com expectativas iniciais - relação com colegas e professores - atividades/projetos propostos - imagem junto da restante comunidade escolar - relação escola/família
Questões-Chave	Elaboração do PEF	❖ Conhecer a perceção dos jovens sobre a Semana de Integração/Acolhimento e sua relevância ao nível do processo de integração no curso ❖ Conhecer a perceção dos jovens sobre a avaliação diagnóstica, formas de avaliação utilizadas e grau de dificuldade	- Como decorreu a Semana de Integração/Acolhimento? - tipo de atividades desenvolvidas - relevância para a integração no curso - balanço geral (aspetos positivos e negativos) - Como decorreu o período da Aval. Diagnóstica? - duração e principais atividades - formas de avaliação usadas pelos professores - atividades realizadas nas Tutorias e F. Vocacional - grau de dificuldade

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-Chave/questões secundárias
	Execução dos PEF	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar como decorre a implementação dos PEF ao nível da estratégias/metodologias dominantes, diferenciação pedagógica, etc. ❖ Compreender se os alunos têm perceção da realização de projetos e qual a ligação dessas atividades com a síntese curricular das disciplinas ❖ Caracterizar o trabalho realizado na área de Formação Vocacional e Tutorias 	<p>- Como decorrem normalmente as aulas das várias disciplinas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecionação tradicional/trabalho de projeto - estratégias/processos de ensino dominantes - exemplos de diferenciação pedagógica - exemplos de práticas pedagógicas (organização das salas e tarefas, modos de agrupamento de alunos...) <p>- O curso/escola participa em muitos projetos?</p> <p>- Os professores propõem a realização de muitas tarefas para esses projetos? São tarefas relacionadas com a matéria das disciplinas?</p> <p>- Que tipo de atividades costumam realizar na área de F.Vocacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades realizadas - projetos anuais e/ou em parceria com outras entidades - integração dos interesses e aptidões dos jovens - funcionamento da rede de parceiros <p>- Como decorrem as sessões de Tutoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> - atividades desenvolvidas - n.º de horas afetos a cada jovem e n.º de jovens por tutor - contributo ao nível das aprendizagens
	Gestão Curricular (atividades Terra Nómada)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender se os jovens conhecem o projeto Terra Nómada e as atividades que lhe estão associadas ❖ Caracterizar as Aulas em Terra Nómada, envolvimento dos alunos e aprendizagens mais significativas 	<p>- Já ouviste falar no projeto Terra Nómada? Recordas-te de alguma atividade ou projeto que tenha sido realizada nesse contexto?</p> <p>Aulas em Terra Nómada</p> <p>- Recordas-te de alguma atividade ou aula que tenha envolvido os encarregados de educação? Como decorreu?</p> <ul style="list-style-type: none"> - temas escolhidos e disciplinas envolvidas - atividades isoladas/enquadradas em projetos/currículos das disciplinas - balanço geral/aprendizagens mais significativas

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-Chave/questões secundárias
	Gestão Curricular (atividades Terra Nómada)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender como foram implementadas as atividades da Mala de Terra Nómada ❖ Caracterizar as atividades desenvolvidas e compreender o seu papel no quadro dos PEF/Sínteses Curriculares ❖ Compreender a receptividade dos jovens e aprendizagens produzidas ❖ Compreender se os alunos conhecem o Diário EntreNómada e como está a ser implementado ❖ Caracterizar os Intercâmbios Escolares 	Mala de TerraNómada - Já ouviste falar nas atividades da Mala Nómada (propostas por outras escolas)? Como decorreram? <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades realizadas e disciplinas envolvidas - enquadramento com as sínteses curriculares/matérias da(s) disciplina(s) balanço geral/aprendizagens mais significativas - Já ouviste falar no Diário EntreNómada? Em caso afirmativo, como está a ser realizado no grupo/turma? - O curso tem realizado muitos Intercâmbios Escolares? Onde foram e que tipo de atividades realizaram (visitaram)?
	Modalidades de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar o processo de avaliação e modalidade adotadas pela Equipa Técnico-Pedagógica ❖ Verificar se os jovens têm conhecimento dos critérios de avaliação ❖ Compreender se o processo de avaliação corresponde às expectativas iniciais 	- Como é feita a avaliação das disciplinas? <ul style="list-style-type: none"> - regularidade e formas de avaliação - conhecimento dos critérios de avaliação - avaliação das Tutorias e Formação Vocacional - correspondência com expectativas iniciais
Questões Finais	Perceção sobre o Curso Implicações no Desenv. Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer os aspetos positivos e fragilidades do curso, na ótica dos jovens ❖ Conhecer o contributo do curso ao nível da vida futura dos jovens 	- Que destacarias como elementos mais positivos do curso? E menos positivos? - O curso pode ser importante para o teu futuro? Em que aspetos?

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
Questão Aberta	Medida PIEF	❖ Conhecer a perceção da Coordenadora do projeto Terra Nómada sobre a Medida PIEF	- Como caracteriza a Medida PIEF? -finalidades -público-alvo -metodologias de trabalho
Questão Introdutória		❖ Conhecer as razões/motivações que conduziram à integração na Medida PIEF e descrever as suas funções ❖ Conhecer as funções inerentes às equipas Móveis Multidisciplinares e de coordenação do projeto Terra Nómada	- Como tomou conhecimento da Medida PIEF? - Que razões/motivações a levaram a trabalhar no âmbito desta Medida? - Quais são as suas funções enquanto técnica da Equipa Móvel Multidisciplinar (EMM) e de Coordenação do Projeto Terra Nómada?
Questões de Transição		❖ Compreender a receptividade e o envolvimento dos jovens, encarregados de educação e entidades parceiras no projeto	- Como tem decorrido a implementação da Medida PIEF nas escolas (que integram o projeto Terra Nómada)? - aceitação/imagem criada - envolvimento dos jovens, encarregados de educação e entidades parceiras
Questões-Chave	Estrutura Organizacional/ Preparação do curso	❖ Compreender o processo de preparação do curso no início do ano letivo ❖ Identificar o papel da Equipa Móvel Multidisciplinar na preparação dos cursos (início do ano letivo) ❖ Compreender se existiu uma preparação distinta dos cursos, e em que moldes, por fazerem parte do projeto Terra Nómada	- Como decorreu a preparação dos cursos no início do ano letivo? - distribuição das disciplinas e afetação de recursos humanos (docentes, TIL) - definição do plano/desenho curricular (carga horária semanal, Formação Vocacional, Tutorias, etc.) - intervenção da ETP na definição do plano curricular - existência de reuniões preparatórias e/ou sessões de formação (com a direção, estruturas PIEC, EMM, rede de parceiros, etc.) - Qual é o papel da Equipa Móvel Multidisciplinar nesta fase? - O facto destas três escolas integrarem o projeto Terra Nómada conduziu a uma preparação dos cursos de forma diferenciada? Em que aspetos?

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Elaboração do PEF	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer o procedimento adotado na definição do PEF, sua estrutura e estratégias utilizadas ❖ Compreender qual é o papel da Equipa Móvel Multidisciplinar na definição/elaboração dos PEF ❖ Compreender como as Equipas Técnico-Pedagógicas conceberam a integração dos jovens, através das atividades realizadas na Semana de Integração ❖ Compreender qual a importância atribuída a esta Semana para a integração dos jovens ❖ Caracterizar as estratégias e metodologias adotadas na avaliação diagnóstica ❖ Compreender o processo de avaliação diagnóstica na elaboração dos PEF 	<p>De acordo com o despacho conjunto 948/2003, para cada jovem é elaborado um PEF – Plano de Educação e Formação. De que forma é elaborado pelas Equipas Técnico-Pedagógicas e qual o papel da Equipa Móvel Multidisciplinar nesta fase?</p> <ul style="list-style-type: none"> - modelo adotado - se contempla as características individuais, interesses e necessidades de cada aluno, a sua situação escolar e avaliação diagnóstica <p>- Como decorrem as Semanas de Integração (tipo de atividades realizadas)? Qual a sua importância para a integração dos jovens?</p> <p>- Como se processa a Aval. Diagnóstica e qual o seu reflexo na elaboração dos PEF?</p> <ul style="list-style-type: none"> - duração - estratégias e metodologias - papel das Tutorias e F. Vocacional - tipo de informação recolhida - recetividade/envolvimento dos jovens - Conduziu à definição de PEFs distintos para alunos num mesmo ano de escolaridade, por exemplo?
	Gestão Curricular (sint. curriculares)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender como foram elaboradas as Sínteses Curriculares e se houve adaptações curriculares em função das características do grupo/turma ❖ Compreender de que forma as Equipas Técnico-Pedagógicas articulam as Sínteses Curriculares com os PEF ❖ Compreender se os PEF e Sínteses Curriculares compreendem as tarefas/atividades inerentes ao Projeto Terra Nómada 	<p>- Como são elaboradas as Sínteses Curriculares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - isolada/articulada entre docentes/ETP/projetos - adaptação às especificidades de cada aluno - gestão curricular <p>- Qual a ligação das Sínteses Curriculares com os PEF?</p> <p>- Os PEFs e as Sint. Curriculares contemplam a realização das atividades específicas do projeto Terra Nómada?</p>

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	(reuniões semanais)	❖ Compreender de que forma as Equipas Técnico-Pedagógicas gerem as reuniões semanais com vista à gestão curricular e preparação de atividades e execução dos PEF	- Que papel atribui às reuniões semanais da Equipa Técnico-Pedagógica ao nível da preparação de atividades e execução dos PEF? Como se desenvolvem no terreno?
	Execução dos PEF	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar o PEF ao nível da planificação do trabalho docente, estratégias e metodologias ❖ Compreender a ligação entre projetos adotados pelas Equipas Técnico-Pedagógicas e os PEF ❖ Caracterizar o trabalho realizado na área de Formação Vocacional e Tutorias ❖ Compreender a relevância das Tutorias e da área de Formação Vocacional para a execução e concretização dos PEF ❖ Conhecer processos de monitorização da execução dos PEF 	<p>Como caracteriza a especificidade do trabalho docente com estas turmas e quais as metodologias adotadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecionação tradicional/trabalho de projeto - planificação do trabalho dos docentes - estratégias/processos de ensino dominantes - exemplos de diferenciação pedagógica - exemplos de práticas pedagógicas (organização das salas e tarefas, modos de agrupamento de alunos...) <p>O tipo de projetos selecionados pelas Equipas Técnico-Pedagógicas obedece a critérios objetivos e estão enquadrados nos PEF?</p> <p>Como caracteriza o trabalho realizado na área de Formação Vocacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades realizadas - projetos anuais e/ou em parceria com outras entidades - integração dos interesses e aptidões dos jovens - funcionamento da rede de parceiros <p>Como caracteriza o trabalho realizado nas Tutorias?</p> <ul style="list-style-type: none"> - atividades desenvolvidas - o contributo na promoção das aprendizagens - n.º de horas afetos a cada jovem <p>As Tutorias e a área de Formação Vocacional têm ajudado à concretização dos PEF? Em que aspetos?</p> <p>-Como é feita a monitorização da execução dos PEF pelas Equipas Técnico-Pedagógicas e Equipas Móveis Multidisciplinares?</p>

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Gestão Curricular (atividades Terra Nómada)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer as razões que conduziram à criação do projeto Terra Nómada e iniciativas promovidas para a sua implementação ❖ Conhecer como têm decorrido as atividades do projeto Terra Nómada ❖ Compreender de que forma as Aulas em Terra Nómada foram desenvolvidas pelas Equipas Técnico-Pedagógicas ❖ Caracterizar as atividades desenvolvidas, compreender o seu papel no quadro dos PEF e correspondência com o pressuposto de “aprendizagens multiculturais” ❖ Compreender como foram implementadas as atividades da Mala de Terra Nómada ❖ Compreender a recetividade dos docentes para a realização destas iniciativas colaborativas (com outras escolas) ❖ Compreender a recetividade dos jovens ❖ Conhecer as áreas disciplinares em que tiveram lugar e qual o papel desempenhado pela área de Formação para a Cidadania ❖ Compreender como as Equipas Técnico-Pedagógicas estão a desenvolver o Diário EntreNómada, os Intercâmbios e a Exposição Final ❖ Compreender qual a ligação entre as atividades do projeto Terra Nómada e as Sínteses Curriculares e os PEFs ❖ Conhecer a perceção da Coordenadora quanto ao papel das atividades do projeto Terra Nómada para a integração social e escolar dos jovens 	<p>- Como surgiu o projeto Terra Nómada?</p> <p>- Qual foi a aceitação do projeto junto das escolas e que iniciativas promoveu para/durante a sua implementação?</p> <p>- O projeto Terra Nómada prevê um conjunto de atividades que visam a integração social e escolar dos jovens. Entre elas, destacam-se as Aulas em Terra Nómada, a Mala de Terra Nómada, o Diário EntreNómada, os Intercâmbios e a Exposição final. De que forma têm sido desenvolvidas estas atividades?</p> <p>Aulas em Terra Nómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparação, temas escolhidos e disciplinas envolvidas - atividades isoladas/enquadradas em projetos/currículos das disciplinas - recetividade dos jovens, ETP, enc. de educação e parceiros - promoção de aprendizagens multiculturais <p>Mala de TerraNómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de atividades propostas/escolhidas e disciplinas envolvidas - como foram planificadas/desenvolvidas pela ETP - enquadramento com as sínteses curriculares e PEFs - recetividade dos jovens e professores da ETP <p>A implementação da Mala Nómada estava inicialmente vocacionada para a área de Formação para a Cidadania, como tem ocorrido?</p> <p>Diário EntreNómada</p> <ul style="list-style-type: none"> - suportes adotados e formas de divulgação (qual o papel do blog?) <p>Intercâmbios – ocorreram e em que contextos?</p> <p>Exposição final – sim/não, e com que objetivos?</p> <p>Estas atividades associadas ao projeto Terra Nómada estão enquadradas na(s) síntese(s) curriculares e correspondentes PEFs?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acha que estas ações contribuíram positivamente para o fim proposto (integração social e escolar dos jovens)?

Tipo de Questão	Tópico	Objetivos Específicos	Questões-chave/questões secundárias
	Modalidades de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Caracterizar o processo de avaliação e modalidades adotadas pelas Equipas Técnico-Pedagógicas ❖ Compreender como é feita a monitorização dos PEF 	<p>Como se desenvolve o processo de avaliação dos jovens e quais as modalidades de avaliação adotadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - critérios de avaliação (percentuais ou por nível de competência) - regularidade dos momentos de avaliação - avaliação das Tutorias e Formação Vocacional <p>De que forma é monitorizado a implementação dos PEFs e qual o papel do professor-tutor neste contexto?</p>
<p>Questões Finais</p>	<p>Balço do trabalho realizado</p> <p>Perceção da Media PIEF e projeto Terra Nómada</p> <p>Implicações no Desenv. Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecer os aspetos positivos e fragilidades da Medida PIEF, na ótica do trabalho docente ❖ Conhecer a perceção da Coordenadora sobre o papel das atividades do projeto Terra Nómada na promoção das aprendizagens dos jovens ❖ Conhecer as principais implicações ao nível do desenvolvimento profissional após a lecionação em projetos da Medida PIEF/Terra Nómada 	<p>Que destacaria como elementos mais positivos no modo de trabalho dos professores em PIEF? E menos positivo?</p> <p>Que balanço faz das atividades inerentes ao projeto Terra Nómada, sua implementação pelas Equipas Técnico-Pedagógicas e qual o seu contributo para o processo de aprendizagem dos jovens?</p> <p>Que implicações (mudanças) poderá ter a participação de um docente na Medida PIEF e no Projeto Terra Nómada (em termos de prática profissional, individual e de equipa)?</p>

[Categoria A - Fatores para a constituição do grupo/turma]

[Subcategoria A1 – Absentismo e abandono escolar]

ETP-A8 –Muitas vezes estes alunos estão quase em abandono escolar (...).

ETP-A7 –(...) estes miúdos (...) na maior parte das vezes iam para a rua, não estavam dentro da sala de aula (...).

ETP-B7– (...) visto estarem em abandono escolar ou com elevado nível de absentismo (...).

ETP-C2 – A turma teve como principal sinalização o absentismo, o insucesso escolar e problemas socioeconómicos... e sociofamiliares.

ETP-C3–Estes alunos vêm de uma realidade muito específica, caracterizam-se pelo absentismo, pela falta de interesse escolar (...).

GT-B3– Eu já estava em abandono.

GT-B2– Vim para o curso porque faltava muito lá na escola [sede] e também me portava mal. Às vezes não ia (...) deixava-me dormir.

[Subcategoria A2 – Insucesso escolar]

ETP-A1 –(...) o seu nível de desmotivação, a sua falta de interesse e todas as reprovações [anteriores].

ETP-A4 – (...) não são alunos que gostem da escola (...).

ETP-C2 – A turma teve como principal sinalização o absentismo, o insucesso escolar e problemas socioeconómicos... e sociofamiliares.

[Subcategoria A3 – Dificuldades de Integração]

ETP-A4 – (...) não são alunos que gostem da escola (...).

ETP-C1 – A Medida PIEF veio colmatar as necessidades de um grupo de alunos que apresentam várias dificuldades ao nível do aproveitamento, da assiduidade ou do comportamento.

ETP-C3– Este grupo/turma foi organizado (...) pois os nossos alunos pertenciam a outras turmas e não se sentiam integrados na realidade escolar. A ideia partiu deles e propuseram à Direção a constituição deste grupo/turma para o presente ano letivo... Estes alunos vêm de uma realidade muito específica, caracterizam-se pelo absentismo, pela falta de interesse escolar (...).

GT-B5– Eles [os colegas] não estavam integrados, não se sentiam integrados e por isso é que havia o abandono e a falta de assiduidade.

[Subcategoria A4 – Desfasamento Etário]

GT-C1 – Por causa da idade [só entrou para a escola aos dez anos].

GT-C2 – Vim por ter mais idade(...).

GT-C3 – Estava no 4.º Ano e já não tinha idade para estar com os colegas mais pequenos.

[Subcategoria A5 – Fatores culturais/resistência familiar à frequência escolar]

ETP-B5–O facto de lá estar na própria localidade permite com que essas alunas que já são mães se possam deslocar à escola e possam aprender e vivenciar experiências que não teriam se não estivessem no PIEF.

GT-B1– Porque os meus tios e o meu avô não me deixavam ir estudar para a cidade.

GT-B4– Eu também vim para o curso porque os meus pais não queriam que eu andasse na escola da cidade.

[Categoria B – Equipa Técnico-Pedagógica]

[Subcategoria B1 – Afetação ao projeto]

ETP-B7 – Há duas [colegas destacadas].

ETP-C5– [A Direção] escolheu os professores que achou terem mais perfil (...) apenas em alguns casos, pois a equipa só ficaria completa com a contratação de dois professores (...).

ETP-A1 –A escola tentou privilegiar a continuidade pedagógica [mantendo quatro professores e a TIL].

ETP-A2 – Aliás, quem já estava a tempo inteiro no PIEF foi reconduzido (...)

[Subcategoria B2 – Perceção sobre a medida PIEF]

ETP-C2 – A Medida PIEF foi criada para jovens em situação de risco e com necessidades educativas e familiares diferentes de todos os outros.

ETP-C4– A Medida PIEF procura a inclusão escolar e a educação formal e não formal desta etnia, de forma a promover o sucesso escolar.

ETP-C5– Não tinha muito conhecimento desta Medida PIEF (...) [soube da sua existência] através de um dos parceiros do agrupamento (...) que apresentou numa reunião as atividades que realizavam noutros PIEFs (...)

ETP-A1 – A Medida PIEF é uma medida de último recurso, quando tudo o que existe já falhou para estes jovens.

ETP-A1 – É uma medida muito mais prática (...) faz com que os jovens consigam adquirir competências que, tendo em conta o seu nível de desmotivação, a sua falta de interesse e todas as reprovações não consigam (no ensino regular). Tendo em conta que eles têm um currículo adaptado, tendo em conta o PEF, é muito mais (adequado). Não é fácil porque eles têm que adquirir as mesmas competências, que têm que ser sempre pelo máximo e nunca pelo mínimo que eles conseguem fazer... Acaba por ser uma medida de última instância... de fim de linha.

ETP-A2 – (...) os alunos aprendem de uma forma mais prática. Os mesmos conteúdos, mas de uma forma mais prática e em que as disciplinas estão interligadas umas com as outras.

ETP-A4– É um ensino adaptado às dificuldades e diferenciado... e relacionado com o dia a dia, onde a articulação realmente faz sentido e onde é possível porque nas outras turmas nem sempre é possível uma articulação entre todas as disciplinas e aqui é, o que torna o ensino mais significativo para estes alunos... daí haver mais resultados e, principalmente, um ensino mais funcional, ligado ao dia a dia e para os interesses dos alunos.

ETP-A5– É um ensino mais virado para a prática e nós temos mais em conta as características de cada aluno... e é uma alternativa para eles... para quem o percurso normal já não (interessa ou dá resposta).

ETP-A6 – (...) é um ensino muito mais individualizado, para já... porque a existência de dois professores dentro da sala o permitem, segundo, para além do ensino também temos outras... ou temos mais em atenção a parte social, ou seja, a vida familiar de cada jovem ou o seu *background*.

ETP-B1 – A Medida PIEF é colocar os meninos que não querem (...) e que faltam na escola. Essencialmente, o grande objetivo para mim é esse. Conseguir pôr as crianças na escola (...) o objetivo foi conquistado.

ETP-B7 – A Medida PIEF, para mim, [foi criada para] combater o insucesso e o absentismo escolar e de alguma forma aqueles alunos que se sentiam excluídos ou até que eram rejeitados na escola(...). Para quem está no terreno é desenvolver algum tipo de competências e dar oportunidades aos jovens que eles não tiveram até à data... e visto estarem em abandono escolar ou com elevado nível de absentismo nunca iriam conseguir nem desenvolver competências, nem capacidades, nem iriam conseguir ter algumas vivências que nós lhe damos desde que trabalhamos em PIEF e que foi criado esta medida.

ETP-B2 – [Tem por finalidade] dar resposta àquilo que deveria haver e não há, que é a questão dos próprios pais ou encarregados de educação fazerem esse trabalho... motivarem os meninos para virem para a escola, tentarem educá-los e prepará-los para a vida.

[Subcategoria B3 – Adaptação à metodologia/Integração no curso]

ETP-A6– No ano passado, no início foi complicado porque não estava habituada a esta metodologia... a este género de ensino. Adaptar-me a cada um dos meninos e saber o que precisam... onde evoluírem mais, conseguir dedicar-me um pouco mais a cada um deles, foi um pouco complicado.

ETP-A3 – Os colegas que entraram de novo (este ano), beneficiaram muito com a experiência do ano anterior.

ETP-A7 – Sinto-me totalmente integrada, elas fizeram questão de nos passar tudo... dar as informações todas...

ETP-A8 – ... inclusive por email, todos os dias, praticamente... por isso a adaptação decorreu bastante bem.

ETP-A2 – Na fase inicial [no ano passado] a ajuda da Equipa Móvel foi essencial (...) informa a nossa TIL e a TIL informa-nos a nós (...) isto é uma cadeia. Se não existisse este apoio e a informação da parte deles era mais difícil para nós.

ETP-A2 – Eu, quando entrei, vinha sem experiência neste tipo de cursos e foi-me logo atribuída a direção de turma.

ETP-C3 – Quando cá cheguei e me fizeram o convite [de participar neste projeto] entrei em pânico. Foi muito complicado porque venho de uma realidade completamente diferente (no 1.º Ciclo).

ETP-B4– Quando estive pela primeira vez em PIEF, foi muito complicado porque nenhum dos professores tinha ouvido falar sobre o que era o PIEF, também houve formação para nos elucidar e saber como tínhamos que trabalhar (...) aí houve muita confusão (...) quando vim para cá já sabia mais ou menos o que era (...).

[Subcategoria B4 – Formação específica]

ETP-A4 – Só foi permitido ir às formações quem estivesse no curso a tempo inteiro, porque havia reuniões de avaliação no mesmo dia.

ETP-A5 – Nós os novos não fomos...

ETP-A1 – No ano passado os professores foram todos.

ETP-B5 – Este ano só houve duas pessoas, as duas que estão destacadas.

ETP-C5 – Em Setembro (...) tivemos duas formações em Beja e Évora sobre funcionamento dos cursos(...)

ETP-C3– (...) sobre a medida PIEF e o projeto *Terra Nómada*.

[Subcategoria B5 – Envolvimento da ETP durante a preparação do curso]

ETP-C5– Enquanto diretora de turma colaborei com a Direção na definição dos colegas de quadro que viriam a trabalhar no curso, nomeadamente ao nível do 1.º Ciclo, Língua Portuguesa e Matemática.

ETP-A2 – A elaboração dos horários é feita como nas restantes turmas (...)

ETP-A1 – Isto é uma turma como as outras, a Direção é que escolhe tudo. Nós temos um documento (desenho/matriz curricular) em que temos de seguir para os 2.º e 3.º Ciclos um determinado número de horas (...) De acordo com esse número de horas que o PIEC estipulou, a Direção distribuiu os horários.

ETP-B5 – Fizemos uma reunião, pelo menos, com a Equipa Móvel. Na altura só estavam (colocados três) professores e tivemos uma reunião de início de ano letivo... (Uma professora e a TIL) já tinham conhecimento do ano passado... foi a primeira reunião que tivemos em setembro com a equipa móvel.

ETP-B5 – Os horários já estavam feitos e (continham) as disciplinas e horas atribuídas.

ETP-B7 – Entregaram à professora (que foi diretora de turma no ano anterior) os horários dos professores da escola com as horas que eles tinham disponíveis para PIEF... e de acordo com o horário desses professores (com aulas no regular) é que se conseguiu fazer o horário da turma.

ETP-C5– Veio uma técnica da Equipa Móvel fazer a sinalização/encaminhamento dos alunos [antes do verão]. Em setembro, (...) tivemos uma reunião de preparação com a técnica da Equipa Móvel.

[Categoria C – Caracterização dos grupos/turma]

[Subcategoria C1 – Percursos escolares]

ETP-A3– Há casos de alunos, pelo que me informei, que era praticamente “bom dia professor, adeus professor”.

ETP-A7– (...) estes miúdos na maior parte das vezes iam para a rua, não estavam dentro da sala de aula.

ETP-A8 – Muitas vezes estes alunos estão quase em abandono escolar (...).

ETP-A1– Os jovens (...) de etnia não estavam integrados (...).

ETP-C7 –(...) abandono escolar ou com elevado nível de absentismo (...).

ETP-C1 – Dificuldades ao nível do aproveitamento, da assiduidade ou do comportamento.

ETP-C3– Os nossos alunos pertenciam a outras turmas e não se sentiam integrados na realidade escolar.

ETP-C5 - Eles não se sentiam integrados e por isso é que havia o abandono e a falta de assiduidade.

GT-A4 – (...) tinha muitas dificuldades... e muitas faltas.

[Subcategoria C2 – Fatores de seleção/ingresso no curso]

ETP-C1– A turma teve como principal sinalização o absentismo, o insucesso escolar e problemas socioeconómicos... e sociofamiliares.

ETP-C3– Caracterizam-se pelo absentismo, pela falta de interesse escolar (...).

ETP-B2 –Eles estão precisamente no sítio onde vivem (...).

ETP-B5– O facto de lá estar na própria localidade permite com que essas alunas que já são mães se possam deslocar à escola e possam aprender e vivenciar experiências que não teriam se não estivessem no PIEF lá [na localidade].

GT-A1 – Vim para o curso por causa do comportamento e das faltas.

GT-A2/3 – Sim... também vim pelas mesmas razões.

GT-A4 – Porque tinha muitas dificuldades... e muitas faltas.

GT-B1– Porque os meus tios e o meu avô não me deixavam ir estudar para a cidade.

GT-B2 – Vim para o curso porque faltava muito lá na escola [sede] (...) e também me portava mal. Às vezes não ia (...) deixava-me dormir.

GT-B3 – Eu já estava em abandono.

GT-B4 – Eu também vim para o curso porque os meus pais não queriam que eu andasse na escola da cidade.

GT-C1 – Por causa da idade (só entrou para a escola aos dez anos).

GT-C2 – Vim por ter mais idade (...).

GT-C3 – Estava no 4.º Ano e já não tinha idade para estar com os colegas mais pequenos.

GT-C4 – Por causa da idade e faltar muito (...).

GT-C5 – Se estivesse numa turma do regular não podíamos continuar para tirar o 9.º Ano. Aqui podemos... e depois tirar a carta... e procurar um trabalho.

[Categoria D – Gestão Curricular]

[Subcategoria D1 – Percursos escolares]

ETP-A1 – Temos um documento (...) para os 2.º e 3.º Ciclos com um determinado número de horas semanais por disciplina (...) que o PIEC estipulou.

[Subcategoria D2 – Modelo de PEF]

ETP-A2 - Já tínhamos a estrutura do PEF feita [do ano anterior].

ETP-A4 – A Equipa Móvel deu-nos a conhecer vários tipos de PEF’s e seleccionámos o que achámos que se adequava mais à nossa realidade (...). Sempre nos informaram que os documentos eram flexíveis... e dentro disso nós tentámos adaptá-los à escola... porque faz sentido e para os miúdos não se sentirem diferentes no trabalho.

ETP-B5 – O modelo adotado foi o do ano passado...

ETP-C2 – A técnica da Equipa Móvel forneceu à ETP vários modelos de outras escolas (...). Com base nestes exemplos, foi definido o nosso modelo a partir do PEF de uma escola vizinha. Na altura consultei as TIL de outras escolas e todos os elementos da equipa se envolveram na seleção/adoção do modelo. Foi-nos dada total liberdade pela equipa móvel.

[Subcategoria D3 - Elaboração dos PEF]

ETP-A1 – [Os PEF contêm] quais são as potencialidades, as dificuldades (...). Todas as notas são justificadas por uma síntese (...). Na avaliação têm a nota que foi dada e uma síntese porque é que foi aquela nota... para todos os alunos e disciplinas.

ETP-A4 – Há a síntese geral que é feita pelo tutor e pela TIL, para a qual também reunimos informações aqui nas reuniões e depois em cada disciplina atua o seu par pedagógico.

ETP-C1 – Depois cada um de nós colocou os objetivos e competências que os alunos deveriam atingir na respetiva área.

ETP-B5 – Os alunos é que escolheram os tutores que queriam ter, depois cada um de nós, como tutor fez a parte inicial do PEF dos nossos tutorandos, depois passou de professor em professor via email e cada professor fez as competências e tudo o que dizia respeito à sua área específica.

ETP-C1 – Elaborámos os PEF de encontro às dificuldades que eles tinham [manifestado na avaliação diagnóstica].

ETP-C3 – Este trabalho [avaliação diagnóstica] foi fundamental para vermos os níveis em que os alunos estavam... e o ponto de partida para o ano letivo.

ETP-C2 – Um PEF é considerado um plano individualizado, ou seja, atende às necessidades de cada aluno... e daí a necessidade de estar adequado a cada situação... o que de facto veio a acontecer e a merecer muita atenção da equipa.

ETP-C5 – Temos várias situações de PEF diferenciados, pois os alunos em cada um dos Ciclos estão em patamares diferentes. Por exemplo, temos um aluno não leitor no 2.º Ciclo, o que naturalmente conduziu a um PEF muito específico e diferenciado ao dos colegas que se encontravam matriculados no 5.º Ano.

ETP-A4 – (...) temos um miúdo do 2.º Ciclo que está a trabalhar competências do 1.º Ciclo...

ETP-A1 – ... mas também têm de constar lá as competências do sexto ano porque está integrado numa turma de 2.º Ciclo. Só depois de adquirir todas as (competências) do 1.º Ciclo, passar pelas de quinto e de sexto anos que sejam adaptáveis e funcionais para ele é que poderá ser certificado.

ETP-A4 – As competências são por Ciclo, os conteúdos é que podem variar, portanto acaba por não haver muitas diferenças ao nível das competências do quinto e do sexto anos.

ETP-A6 – Ao nível do Português, as competências de 1.º Ciclo são exatamente iguais às competências do 2.º Ciclo, a única coisa que muda são os conteúdos e o nível de exigência.

ETP-A4 – Tendo em conta as fichas diagnósticas estabelecemos uma planificação geral para a turma. Dentro dessa planificação geral adaptámos para cada aluno. Entre alguns alunos nem existem grandes diferenças (...) o que há ali de diferente são os materiais produzidos e o aprofundamento da matéria.

ETP-A1 – Temos alunos no 2.º Ciclo e no 3.º Ciclos pelo que os seus PEF's são distintos. Os alunos de segundo ciclo só têm competências até ao segundo ciclo e os alunos de terceiro ciclo só têm competências de terceiro ciclo.

ETP-A2 – [Se um aluno obtiver as competências do seu PEF durante o ano, depois] acrescentam-se as do novo Ciclo a frequentar.

ETP-A1 – Por exemplo, um aluno que transitou agora do 2.º para o 3.º Ciclo, no seu PEF continuam lá as competências de 2.º Ciclo que foram consideradas como adquiridas, com a data em que transitou de Ciclo, e agora já constam também as competências de 3.º Ciclo.

ETP-B5 – O modelo é igual mas os parâmetros e competências serão diferentes consoante o aluno que temos. Era o que eu estava a dizer em relação àquela aluna... que está a desenvolver competências do 1.º Ciclo.... Portanto o formulário é igual aos do 2.º Ciclo mas as competências que lá estão não têm a ver com as do 2.º ou 3.º Ciclo. São diferentes... um PEF é individual e é para cada um dos meninos...

Tentamos que a grande parte do grupo atinja determinadas competências de 2.º Ciclo (ou 3.º Ciclo), mas poderá haver adaptação em relação a uns e a outros.

ETP-B5 – Sim, (como disse antes) cada PEF foi feito tendo em conta o conhecimento que se tinha do aluno.

ETP-B5 – Há mesmo uma área nos PEFs que é referente às Tutorias e aí nós vamos tentando ir de encontro àquilo que eles nos pedem.

[Subcategoria D4 – Sínteses Curriculares]

ETP-A4 – Cada disciplina tem uma grelha onde são assinalados o que está adquirido e a adquirir (...) e o que ainda não foi trabalhado não tem qualquer cruz.

ETP-C3 – As sínteses curriculares fazem parte dos PEF's (...)

ETP-C1 – (...) e acabam por ser um pequeno resumo do que devem aprender naquele período.

ETP-B1 – Na minha disciplina fui eu sozinho [a elaborá-las].

ETP-B5 – Quando há codocência a gestão de conteúdos é feita pelo par pedagógico.

ETP-B5 – Cada síntese foi feita tendo em conta o conhecimento que se tinha do aluno.

ETP-C3 – Relativamente ao nosso aluno não leitor, na Língua Portuguesa iniciámos um método da aprendizagem da leitura e escrita completamente diferente dos restantes alunos. O método das vinte e oito palavras, o método global.

ETP-A4 – As competências são por Ciclo, os conteúdos é que podem variar, portanto acaba por não haver muitas diferenças ao nível das competências do quinto e do sexto anos.

ETP-A6 – Ao nível do Português, as competências de 1.º Ciclo são exatamente iguais às competências do 2.º Ciclo, a única coisa que muda são os conteúdos e o nível de exigência.

ETP-B5 – (...) os parâmetros e competências serão diferentes consoante o aluno que temos. Era o que eu estava a dizer em relação àquela aluna (...). Tentamos que a grande parte do grupo atinja determinadas competências de 2.º Ciclo (ou 3.º Ciclo), mas poderá haver adaptação em relação a uns e a outros.

ETP-C3 – [Fizemos] com base nas dificuldades diagnosticadas na avaliação que fizemos [em] Viver Português e com base na falta de pré-requisitos que os alunos tinham. No caso da língua materna não podemos dizer que há um para cada um, porque todos eles (1.º e 2.º Ciclos) apresentam dificuldades muito semelhantes, quer na oralidade, quer na escrita.

ETP-C5 – No caso da Matemática também foi feito o mesmo processo (...) a partir das dificuldades que os alunos apresentaram e também da análise dos objetivos que eles deveriam atingir.

[Subcategoria D5 – Integração de atividades do projeto *Terra Nómada* nos PEF]

ETP-A4 – Os desafios, por exemplo, do projeto *Terra Nómada* já foram escolhidos pelas disciplinas tendo em conta o que foi definido nos PEF (...) Em Matemática o desafio é de sólidos geométricos que vamos dar, por isso é que ficou para o final.

ETP-B4 – (...) lembro-me que não tínhamos planeado ler o livro da Isabel Zambujal e a TIL numa das reuniões deu a informação de que era uma das parceiras do *Terra Nómada* e aí modifiquei um pouco... e adaptei o que tinha planificado para também conseguirmos ir por aí... tendo em conta o *Terra Nómada*.

ETP-C3 – Esta turma tem a especificidade de pertencer a uma minoria étnica e nós tivemos sempre em atenção a valorização dos seus usos, costumes e da sua cultura. Um dos projetos que desenvolvemos na língua portuguesa foi a recolha de receitas típicas pelos alunos (...).

[Subcategoria D6 – Monitorização/Avaliação dos PEF]

ETP-A5 – [A regularidade com que é feita a avaliação dos PEF] é consoante o que nós, equipa, achamos. Se achamos que temos de acrescentar competências ou retirar, se achamos que já não está a adequado. No final de cada período os PEF rodam por todos os professores para atribuírem a avaliação e fazem uma reformulação se assim o entenderem.

ETP-B5 – Durante as reuniões semanais normalmente não fazemos [essa análise dos PEF]. Se algum professor sentir necessidade de alterar um PEF sem ser na avaliação sumativa ou intercalar pode fazê-lo, como ocorreu recentemente com o colega de Inglês.

ETP-C3 – No final de cada período é feita a avaliação dos PEFs e são feitas as alterações necessárias.

ETP-C1 – Se houver necessidade de alterar os PEFs numa reunião semanal podemos alterar sem a necessidade de uma reunião específica para o efeito.

ETP-C3 – ... foi o que fizemos no caso da aluna que adquiriu as competências do 1.º Ciclo e está agora integrada no grupo do 2.º Ciclo.

ETP-B5 – No final de cada período os PEF rodam por todos os professores e todos atribuem a avaliação e fazem uma reformulação se assim o entenderem.

ETP-C4 – Sempre que se justifique, é feita a monitorização dos PEF nas reuniões da equipa...

ETP-C3 – ... em termos formais, ocorre sempre no final dos períodos e nas reuniões intercalares.

[Subcategoria D7 – Papel do professor-tutor]

ETP-A4 – Os PEF são da responsabilidade do tutor... para estarem atualizados. Mas tem de haver trabalho de equipa... é tudo via email.

ETP-B5 – O professor-tutor é o responsável pelo PEF do seu tutorando, sendo que todos os outros professores estão a trabalhar em conjunto para o desenvolvimento daquele PEF...

ETP-B5 – Os professores-tutores é que recebem o documento de avaliação e falam com os pais.

ETP-B5 – ...quando é a entrega das avaliações, aí cada tutor vai com os seus encarregados de educação à parte e fala com cada um individualmente.

ETP-C5 – Enquanto tutor, cada um dos docentes que tem esta função é responsável pelos PEF dos seus alunos, articulando com os restantes colegas (...) mas privilegiamos muito o trabalho em equipa e as reuniões semanais facilitam muito esta tarefa.

ETP-A4 – Durante as tutorias os alunos consultam os PEF, para avaliarem o progresso deles... acaba por ser mais fácil saberem o que é que cada professor diz... Eles consultam os PEF com os tutores e acho que acaba por ficar significativa a evolução.

[Subcategoria D8 – Plano Curricular de Turma]

ETP-A1 – Foi feito em função do PCT da escola (...) adaptámos o PCT da escola à nossa metodologia.

ETP-A2 – Não nos foi dado qualquer estrutura prévia. Tivemos que adaptar ao que era pedido no curso o modelo aqui da escola.

ETP-A2 – Nós mostrámos à Equipa Móvel o modelo que havia aqui na escola e adaptámo-lo em função daquilo que pretendiam. A estrutura foi feita em conjunto (...)

[Categoria E – Estratégias de Ensino e Aprendizagem]

[Subcategoria E1 – Acolhimento dos alunos/Semana da Integração]

ETP-A1 – A Semana da Integração é igual para todos os alunos aqui na escola. Nós acabámos por realizar algumas atividades mais práticas que as outras turmas mas não muito mais alongadas.

ETP-B7 – Não houve necessidade este ano por ser [uma turma] de continuidade e também não houve o ano passado... por não estarem aqui na escola [sede].

ETP-B2 – Eles estão precisamente no sítio onde vivem (...) e nesse aspeto estão a ser uma turma privilegiada, se assim se pode dizer, por estarem num espaço que eles consideram deles, próprio, e que têm todas as oportunidades que os outros teriam na escola normal.

ETP-C1 – Fizemos uma reunião para definir toda a semana [de acolhimento] e a receção aos alunos, onde cada um de nós aportou ideias (...). A TIL foi imprescindível nessa semana, pois organizou jogos de acolhimento...

ETP-C2 – (...) que começou com dinâmicas de grupo (...).

ETP-C1 – (...) serviu também para nós nos conhecermos uns aos outros (...) foi muito interessante (...) experimentámos todas as atividades a desenvolver (...) e depois, então, pusemos em prática.

ETP-C2 – O professor de educação física também teve um papel importante nos jogos tradicionais (...).

GT-A2 – No primeiro dia de aulas tivemos jogos para nos conhecermos melhor (...) no campo de futebol. E depois ao longo das semanas fomos conhecendo os professores (...) fomos integrando na turma.

GT-C4 – Lembro-me de andarmos a brincar com os professores com sacos, cordas [jogos tradicionais] junto ao pavilhão.

GT-C5 – (...) numa manhã fizemos o jogo da teia.

GT-C4 – (...) aí ficámos a saber o nome dos professores, onde vivíamos.

GT-C2 – (...) idade, do que gostávamos e o que queríamos ser (profissões).

CTN – É claramente recomendado que se faça esse caminho porque (...) tudo passa muito por empatias e por eles e isso consegue-se nestes momentos (...).

CTN – Há ETPs e escolas que gostam que a sua Semana de Integração seja algo que inclua, por exemplo, a própria comunidade escolar ou a comunidade local. Portanto, torna-se algo extremamente visível, e isso sim, para a maioria das pessoas é uma semana de integração. (...) Existem equipas que, muitas vezes pelas próprias características dos jovens, fazem Semanas de Integração muito mais *low-profile*, o que algumas pessoas poderão entender que já não corresponde a uma Semana de Integração, mas continua a sê-lo.

[Subcategoria E2 – Estratégias de Ensino Dominantes]

ETP-A3 – É uma combinação entre a aula tradicional e a metodologia de projeto em muitos momentos.

ETP-A7 – Os alunos aprendem os conteúdos tal e qual como as outras turmas... vão ao quadro...

ETP-A2 – ... eles têm os projetos mas depois têm os conteúdos normais, que são dados tal e qual estão nos PEF... mas são dados todos os conteúdos que lá estão...

ETP-A1 – A capacidade de memorização deles é muito pouca (...) eles precisam, acima de tudo, de rotinas.

ETP-A4 – Alguns alunos já vinham do ano anterior e foi dada continuidade ao trabalho que se estava a fazer com eles. Aqui têm de trabalhar(...) e trabalham como as outras turmas.

ETP-A5 – É um ensino mais virado para a prática e nós temos mais em conta as características de cada aluno...

ETP-B4 – Vive-se um pouco em função dos projetos que a turma está a desenvolver.

ETP-B1 – As condições são especiais, a sala, a própria escola... que é deles. Na minha área [Educação Física], considero-a muito especial, faço um tipo de trabalho perfeitamente normal e semelhante ao de uma turma do ensino regular.

ETP-B2 – Em Educação Artística acaba por ser a mesma coisa somente a sala onde estou (...) fica um pouco limitada em termos de condições de trabalho.

ETP-C3 – Durante a manhã conseguimos trabalhar com eles na sala e de tarde se não fossem muitos projetos que nós temos (...) era impossível tê-los em sala de aula (...) daí o que distingue este curso do ensino regular.

GT-A2 – [Gostamos mais de fazer] trabalhos práticos e em grupo...

GT-A1 – É um curso muito diferente, não é tão *puxado* [como o regular], não existem trabalhos de casa (...) fazemos mais ou menos as mesmas coisas mas é menos *puxado*.

GT-A2 – Neste curso somos mais ajudados pelos professores e pela TIL, (...) e os trabalhos não são muito difíceis.

GT-B2 – Funciona melhor que nas outras turmas (...) os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo).

GT-B3 – (...) as matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos (...)

GT-C5 – Há disciplinas onde fazemos fichas e escrevemos as coisas que os professores explicam no quadro. As disciplinas mais difíceis são Matemática, Viver Português e Homem e Ambiente. Nas outras fazemos coisas mais práticas.

GT-C2 – trabalhamos mais nas mesas (em pequenos grupos) com a ajuda dos professores.

GT-C5 – Mas também trabalhamos sozinhos muitas vezes.

GT-C6 – As aulas correm bem (...) às vezes os professores passam no quadro e nós passamos no caderno e temos muito apoio dos professores. Se não tivéssemos apoio não vínhamos para as aulas do PIEF.

GT-C3 – É uma turma que permite fazer o 2.º Ciclo mais rápido (...) e sentimos menos dificuldades porque os professores nos ajudam a perceber mais as coisas (...).

GT-C5 – Temos mais atenção dos professores (...) temos mais responsabilidade (...) conforme o comportamento e as notas que tivermos, podemos andar mais depressa.

GT-C6 – Trabalhamos de maneira diferente... muito em grupo... e os professores têm muita atenção às nossas faltas...

[Subcategoria E3 – Estratégias de Diferenciação e Individualização]

ETP-B4 – (...) há uma grande heterogeneidade e tentamos trabalhar com grupinhos. Às vezes fazemos isso em Viver Português porque somos duas, uma trabalha com um grupinho e a outra trabalha com o outro... Estamos a desenvolver várias coisas ao mesmo tempo e isso torna-se muito complicado.

ETP-C3 – No caso da Língua Portuguesa assemelha-se muito com o trabalho que realizamos no 1.º Ciclo. Há grupos distintos e nós tentamos individualizar o máximo possível a maneira de ensinar e de trabalhar em cada grupo.

ETP-C3 – Temos ainda alunos que se distinguem e têm características muito especiais, como é o caso de um aluno que é praticamente não-leitor. Com ele fazemos um trabalho completamente distinto do restante grupo...

ETP-C4 – Definem-se níveis dentro da própria turma e depois a abordagem aula a aula é feita também com base na avaliação que se faz todos os dias. Uma vez que os alunos não vêm com a assiduidade que era desejável, tem que se fazer uma abordagem aula a aula, avaliação aula a aula, para rentabilizar aquilo que o aluno pode dar e aproveitar ao máximo aquilo que se pode trabalhar com os alunos.

ETP-C5 – Privilegia-se muito o trabalho e a componente individual. Como referiu a colega, no 1.º Ciclo temos grupos de nível (...) cada aluno ou nível tem um trabalho individualizado.

ETP-A6 – É um ensino muito mais individualizado, para já porque a existência de dois professores dentro da sala o permitem, segundo, para além do ensino também temos mais em atenção a parte social, ou seja, a vida familiar de cada jovem ou o seu *background*.

GT-B2 – Os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo).

ETP-A4 – (...) é um ensino mais funcional, ligado ao dia a dia e para os interesses dos alunos.

ETP-B4 – Não tínhamos planeado ler o livro da Isabel Zambujal e a TIL numa das reuniões deu a informação de que era uma das parceiras do *Terra Nómada* e aí modifiquei um pouco... e adaptei o que tinha planificado...

ETP-B7 – (...) adaptaste muito o Viver Português aos projetos da turma e das peças de teatro. Por exemplo, no Natal, foi tudo feito em Viver Português. Acabaste por adaptar de acordo com os projetos que vão surgindo.

ETP-C3 – Estes miúdos têm uma cultura e interesses completamente diferentes do resto dos colegas (da escola). Em língua materna (viver português), aproveitamos os interesses deles para partir daí... e de um modo indireto, sem que eles se apercebam estejam a trabalhar a língua materna... exemplo disso é aproveitar sempre para escrever com eles os textos para o blogue... Ao dizer... vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue... consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita... vamos desenvolvendo as ideias que eles têm... eles têm um vocabulário muito reduzido... partimos sempre do interesse deles e das suas vivências.

[Subcategoria E4 – Diversificação de Estratégias]

ETP-C1 – Temos que começar por entender as crianças... vemos o grupo/turma, perceber quais são as dificuldades que eles têm, quais são as capacidades que eles têm, para conseguirmos compreender o tipo de trabalho que iremos conseguir abordar. A partir daí, é ir adaptando, embora se definam estratégias a nível semanal/mensal... tem que se ir adaptando diariamente... e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar de uma outra

forma ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva.

ETP-C4 – Em termos de métodos de trabalho não há muitas diferenças para uma turma do ensino regular. A maior diferença centra-se na estratégia com que abordas a turma, tendo como referência a avaliação diagnóstica.

ETP-A4 – Os momentos de introdução à matéria, por exemplo, são feitos em conjunto para a turma toda. A partir dali o trabalho é que começa... independentemente do Ciclo. Em relação aos conteúdos, nós em Matemática, Ciências e TIC o início do módulo é sempre ao mesmo tempo para todos (...) o trabalho depois, a partir daí, é diferenciado...

ETP-A7 – Os alunos aprendem os conteúdos tal e qual como as outras turmas... vão ao quadro...

ETP-A4 – O facto de sermos duas permite voltar atrás só com um miúdo e o outro pode seguir em frente (...) é a grande qualidade ou benefício [do trabalho docente] no PIEF.

ETP-A6 – Cada turma [da escola] tem a sua hora do livro e estava com algum medo... eles não vão gostar... eles não vão estar quietos... eles não vão estar atentos... eles não vão respeitar... e o *feedback* que eu normalmente tenho é que eles portam-se muito bem lá dentro... melhor que outras turmas inclusive. Estão lá (com a bibliotecária) e gostam de ouvir, participam no final e fazem as atividades propostas, relacionadas com o conto ou a história que ouviram... eles gostam...

ETP-A3 – Houve uma visita de estudo onde usei um conjunto de fotografias, para os tentar motivar e depois recebi um *feedback* ... que demonstrou que tinha entrado nos alunos.

ETP-B6 – No caso da Matemática tento trabalhar mais aqueles temas transversais, por exemplo resolução de situações problemáticas do dia-a-dia, expressões numéricas, portanto, temas que tanto dá para trabalhar no 2.º Ciclo como no 3.º Ciclo. Depois, como (às segundas-feiras) há uma aula só para o 3.º Ciclo dá para desenvolver um pouco mais. Mas tento fazer a articulação para as aulas em que [estão os dois Ciclos].

ETP-B4 – (...) há uma grande heterogeneidade e tentamos trabalhar com grupinhos. Às vezes fazemos isso em Viver Português porque somos duas, uma trabalha com um grupinho e a outra trabalha com o outro.

GT-C6 – Trabalhamos de maneira diferente... muito em grupo (...).

GT-A2 – Neste curso somos mais ajudados pelos professores e pela TIL, (...) e os trabalhos não são muito difíceis.

GT-B2 – (...) os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos (...) e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo).

GT-B3 – As matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos.

GT-B3 – No caso da peça de teatro do Natal fomos nós que construimos... a história da Castanha Mágica e da fotonovela também fomos nós.

GT-B2 – Já fizemos um trabalho sobre tabaco, álcool e drogas e fomos apresentá-lo à escola primária e jardins de infância...

ETP-C3 – Em língua materna (Viver Português), aproveitamos os interesses deles para partir daí e de um modo indireto, sem que eles se apercebam, estejam a trabalhar a língua materna. Exemplo disso é aproveitar sempre para escrever com eles os textos para o blogue. Se lhes apresentar outro texto não lhes diz nada, rigorosamente! Ao dizer «vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue» consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita, vamos desenvolvendo as ideias que eles têm (...) eles têm um vocabulário muito reduzido e partimos sempre do interesse deles e das suas vivências.

ETP-C3 – Relativamente ao nosso aluno não leitor, na Língua Portuguesa iniciámos um método da aprendizagem da leitura e escrita completamente diferente dos restantes alunos. O método das vinte e oito palavras... o método global...

ETP-C5 – Apesar das suas dificuldades, o aluno tem feito alguns progressos e já consegue ler pequenos textos, responde a pequenas questões... Achamos tem estado a resultar.

ETP-C3 – (...) aproveitámos um espaço escolar reservado para horta (em abandono) ... e os nossos alunos com a ajuda dos professores têm feito um trabalho excelente(...) Eles ali vêem o trabalho deles e sentem-se livres do espaço da sala de aula... o que é muito importante para eles.

ETP-C3 – [São os] projetos que os traz à escola, ... não gostam de estar muito tempo em sala de aula a ler e escrever... sabem disso... durante a manhã conseguimos trabalhar com eles na sala e de tarde se não fossem muitos projetos que nós temos... era impossível tê-los em sala de aula... daí o que distingue este curso do ensino regular.

[Categoria F – Organização das Aprendizagens]

[Subcategoria F1 – Proximidade com os Alunos]

ETP-C1 – Temos que começar por entender as crianças, vemos o grupo/turma, perceber quais são as dificuldades que eles têm, quais são as capacidades que eles têm, para conseguirmos compreender o tipo de trabalho que iremos conseguir abordar.

ETP-B6 – O facto de (...) serem poucos, nós conseguimos mais facilmente ver como é que conseguimos chegar às dificuldades de cada aluno, enquanto que no ensino regular ao termos 25 ou 26 alunos à frente é mais complicado.

ETP-C3 – Não é por acaso que eles dizem que se no próximo ano não houver PIEF não vêm à escola! É porque eles se sentem bem aqui (...) porque vamos de encontro aos interesses deles, isto apesar de existirem situações externas à escola [onde] o comportamento dos alunos não seja igual ao que têm dentro da sala (...)

GT-C3 – (...) quando cheguei os professores receberam-me muito bem... gostei muito deles e nas aulas deram-me muita atenção... ajudaram-nos muito. Gosto dos colegas e dos trabalhos que fazemos aqui no curso.

ETP-A7 – (...) estes miúdos que na maior parte das vezes iam para a rua, não estavam dentro da sala de aula e agora gostam de lá estar porque é de acordo com aquilo que eles gostam... temos em consideração aquilo de que eles gostam.

GT-A1 – Conseguimos ter uma relação com estes professores como ainda não tinha acontecido com outros professores (...) dão-nos mais atenção e falam mais connosco.

[Subcategoria F2 – Estabelecimento de Regras]

GT-A3 – Antes de nos sentarmos colocamos os telemóveis numa caixa e vamos buscar os dossiers e os estojos (que ficam sempre na sala).

GT-A1 – Se chegarmos atrasados, o tempo que chegarmos atrasados, ficamos dentro da sala no intervalo [com os professores ou com a TIL].

GT-C3 – No princípio olhavam para nós de lado e agora já não... com a ajuda dos professores já não. Os professores ajudaram-nos a respeitar as regras da escola... a não nos portarmos mal na cantina, no bar e nos recreios... não passar à frente dos colegas... cumprir as regras da escola...

ETP-A1 – Não há regras específicas para eles comparativamente com os outros... As nossas regras são as regras deles (restantes alunos da escola), se eles têm intervalo, nós temos intervalo, se algum aluno fica de castigo noutra turma por algum motivo, se um dos nossos fizer exatamente o mesmo, tem um castigo igual. Portanto, não há nada, mesmo por parte da Direção... é tudo igual.

[Subcategoria F3 – Organização da Sala de Aula]

ETP-B2 – (...) A sala onde estou e temos disponível, fica um pouco limitada em termos de condições de trabalho. Isso é lógico. Numa sala de EVT temos lavatórios, ferramentas e outros materiais com que possamos logo trabalhar e lá não. Tem-se que preparar as coisas muito bem e com o que é que vamos trabalhar... se é preciso água, o que é constantemente, porque se trabalhamos com tintas e colas, é preciso água e ir buscá-la constantemente à outra sala...

[Subcategoria F4 – Apropriação do Espaço de Sala de Aula]

ETP-B1 – As condições são especiais, a sala, a própria escola... que é deles.

ETP-B2 – E nesse aspecto estão a ser uma turma privilegiada, se assim se pode dizer, por estarem num espaço que eles consideram deles, próprio, e que têm todas as oportunidades que os outros teriam na escola normal.

[Subcategoria F5 – Gestão da Aula]

ETP-A4 – Os momentos de introdução à matéria, por exemplo, são feitos em conjunto para a turma toda. A partir dali o trabalho é que começa... independentemente do Ciclo. Em relação aos conteúdos, nós em Matemática, Ciências e TIC o início do módulo é sempre ao mesmo tempo para todos (...) o trabalho depois, a partir daí, é diferenciado...

ETP-A4 – Aqui no PIEF os conceitos básicos são importantes e têm que lá ficar, mas podem ser abordados de maneira diferente e com tempo... nas outras turmas isto não é possível.

ETP-A4 – (...) e a flexibilidade de nós mexermos na ordem dos conteúdos.

GT-A2 – Neste curso somos mais ajudados pelos professores e pela TIL (...) e os trabalhos não são muito difíceis.

ETP-A6 – É um ensino muito mais individualizado, para já porque a existência de dois professores dentro da sala o permitem, segundo, para além do ensino também temos mais em atenção a parte social, ou seja, a vida familiar de cada jovem ou o seu *background*.

GT-A1 – Às vezes gosto [de ter dois professores na sala]... por existir mais ajuda, mas... outras vezes sentimo-nos muito observados.

ETP-A7 – Os alunos aprendem os conteúdos tal e qual como as outras turmas... vão ao quadro...

ETP-A3 – É uma combinação entre a aula tradicional e a metodologia de projeto, em muitos momentos.

ETP-A4 – Quanto menos for exigido a estes miúdos menos eles fazem...

ETP-A1 – ... eles precisam, acima de tudo, de rotinas...

ETP-A4 – O facto de sermos duas permite voltar atrás só com um miúdo e o outro pode seguir em frente... é a grande qualidade ou benefício (do trabalho docente) no PIEF.

ETP-A4 – Depende do material, às vezes o material já vai diferente e é individual e vamos passando por todos, se o material é conjunto podemos fazer grande grupo, de 2.º e 3.º Ciclos. E às vezes pensamos fazer de uma forma e acontece de forma completamente diferente... porque os miúdos não vêm todos os dias iguais, nós também não... e o que nós por vezes achamos muito giro e de que irão gostar... não ligam nada...

ETP-B4 – É complicado [gerir as aulas] na medida em que há uma grande heterogeneidade e tentamos trabalhar com grupinhos. Às vezes fazemos isso em Viver Português porque somos duas, uma trabalha com um grupinho e a outra trabalha com o outro... Estamos a desenvolver várias coisas ao mesmo tempo e isso torna-se muito complicado.

ETP-B6 – No caso da matemática tento trabalhar mais aqueles temas transversais, por exemplo resolução de situações problemáticas do dia-a-dia, expressões numéricas, portanto, temas que tanto dá para trabalhar no 2.º Ciclo como no 3.º Ciclo. Depois, como (às segundas-feiras) há uma aula só para o 3.º ciclo dá para desenvolver um pouco mais. Mas tento fazer a articulação para as aulas em que [estão os dois ciclos].

GT-B1 – Fazemos os trabalhos que os professores dão, depois falamos uns com os outros, mexemos no computador e ouvimos música.

GT-B2 – Entramos às 08:15 e trabalhamos até às 09:45... temos aulas nesta sala e na outra, para trabalhos práticos... Quando é para trabalhar, trabalhamos muito a sério...

GT-B3 – A minha cunhada e outro colega estão a trabalhar coisas do 1.º Ciclo. Ficam com a professora do 1.º Ciclo e o outro professor connosco (em matemática). Outras vezes é ao contrário...

GT-B2 – Noutras disciplinas também funciona tipo apoio... para os alunos com mais dificuldades.

GT-B2 – (...) professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo).

GT-B3 – As matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos.

ETP-B1 – Na minha área (Educação Física), considero-a muito especial, faço um tipo de trabalho perfeitamente normal... e semelhante ao de uma turma do ensino regular.

ETP-B2 – Em Educação Artística acaba por ser a mesma coisa... somente a sala onde estou e temos disponível, fica um pouco limitada em termos de condições de trabalho.

ETP-C1 – O facto de sermos de áreas completamente diferentes por vezes ajuda e outras dificulta um pouco. Falo por mim (...) muitas das vezes estou ali só para controlar ao nível do comportamento, dar-lhe uma pequena ajuda. A nível de conteúdos não posso fazer grande coisa porque não estou preparado para isso.

ETP-C3 – [Os alunos] têm muitas dificuldades porque não têm métodos de trabalho. Ou seja, eles vieram para este curso com a esperança e a expectativa de andarem sempre a passear e a conhecer outros sítios mas... é difícil levar a cabo alguns projetos porque não temos tido verbas para isso. Estão bem integrados... No entanto, eles não estão muito predispostos a estarem muito tempo em sala de aula (...)

GT-C5 – Há disciplinas onde fazemos fichas e escrevemos as coisas que os professores explicam no quadro. As disciplinas mais difíceis são Matemática, Viver Português e Homem e Ambiente. Nas outras fazemos coisas mais práticas.

GT-C3 – Os professores ajudam-nos a entender o significado das palavras e coisas que não entendemos... os professores vão explicando as coisas devagar.

GT-C2 – ... trabalhamos mais nas mesas (em pequenos grupos) com a ajuda dos professores...

GT-C5 – ... mas também trabalhamos sozinhos muitas vezes.

GT-C6 – As aulas correm bem... às vezes os professores passam no quadro e nós passamos no caderno... e temos muito apoio dos professores. Se não tivéssemos apoio não vínhamos para as aulas do PIEF.

GT-C5 – Não queriam saber se sabias as coisas... aqui no PIEF não... se não souberes o professor espera... para que possas entender...

GT-C3 – Temos um colega que não sabe ler nem escrever... e as professoras ajudam-no muito... sentam-se ao pé dele e dão-lhe trabalhos para ele fazer...

[Subcategoria F6 – Adequação de estratégias em sala de aula]

ETP-A4 – Às vezes pensamos fazer de uma forma e acontece de forma completamente diferente porque os miúdos não vêm todos os dias iguais, nós também não. O que nós por vezes achamos muito giro e de que irão gostar... não ligam nada!

ETP-A1 - ... ou até que vão conseguir mais facilmente e depois têm mais dúvidas do que estávamos à espera...

ETP-C1 – (...) embora se definam estratégias a nível semanal/mensal, tem que se ir adaptando diariamente e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar de uma outra forma ou ter que o abordar de uma outra forma para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva.

ETP-C5 – [As estratégias] são definidas sempre com os professores que estão a lecionar, em par pedagógico.

ETP-C3 – (...) e nas reuniões semanais. No entanto, em sala de aula temos que por vezes adequar as mesmas ao grupo de alunos presente (...).

ETP-C5 – (...) se uma estratégia não resulta, temos que descobrir ali outra para que resulte e eles possam atingir as competências.

ETP-C5 –Aqui sobressai a parte individual, por via do PEF. Temos que arranjar estratégias distintas para cada aluno. É um trabalho complicado e devido à falta de assiduidade, por vezes, não conseguimos dar continuidade ao trabalho. Começa-se um trabalho e depois os miúdos no dia seguinte não vêm, ... o que nos obriga a voltar atrás sistematicamente.

[Subcategoria F7 – Transversalidade e articulação]

ETP-A4 – Se há um tema que está a ser trabalhado, cada disciplina vê de que maneira pode contribuir para esse tema. Se for possível excelente, nas que é não é possível, não há problema. Nas Ciências fomos ao Planetário, também iremos trabalhar o sistema solar. Na disciplina de Educação Artística vão

construir o sistema solar... vamos interligando ao máximo. Também conseguimos interligar a matéria de Homem e Ambiente, da parte do “viver melhor na terra” com a parte das Ciências de 3.º Ciclo.

ETP-B5 – Quando fizemos a peça de teatro sobre o Natal fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Artística, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania, se fosse necessário...

ETP-C4 – Outro exemplo foi o envolvimento dos alunos num estudo sobre atos de indisciplina e violência na escola, cuja ideia surgiu em Educação Física e depois se estendeu a Matemática e TIC, para tratamento estatístico de dados, e Língua Portuguesa para correção de textos. Este tipo de atividades procura despertar nos alunos preocupações sociais e de cidadania...

ETP-A5 – Não conseguimos integrar [as disciplinas de Ciências Físico Naturais e Ciências Humanas e Sociais] em todos os projetos...

ETP-A2 – Quando o colega [de Ciências Humanas e Sociais] deu as pirâmides, eles construíram as pirâmides... também já fizeram astrolábios... ele tenta sempre fazer a parte prática...

ETP-A6 – Um dos projetos que nós temos em comum é banda desenhada (...) trabalhámos a expressão escrita e eles estão a construir a própria banda desenhada baseada na turma. Construíram a história (...) em português do princípio ao fim. Adoraram a história... mesmo a leitura, meninos que normalmente são capaz de ouvir mas têm muita dificuldade em ler... gostaram e queriam ler. Isso é uma maneira também de os cativar. E agora estão a construir em Educação Artística a história... o que eu nunca conseguiria fazer...

[Subcategoria F8 – Promoção de aprendizagens relacionadas com o quotidiano e contexto cultural]

ETP-C3 – Em língua materna (Viver Português), aproveitamos os interesses deles para partir daí e de um modo indireto, sem que eles se apercebam, estejam a trabalhar a língua materna. Exemplo disso é aproveitar sempre para escrever com eles os textos para o blogue. Se lhes apresentar outro texto não lhes diz nada, rigorosamente! Ao dizer “vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue” consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita, vamos desenvolvendo as ideias que eles têm (...) eles têm um vocabulário muito reduzido e partimos sempre do interesse deles e das suas vivências.

ETP-A6 – É um ensino muito mais individualizado, para já porque a existência de dois professores dentro da sala o permitem, segundo, para além do ensino também temos mais em atenção a parte social, ou seja, a vida familiar de cada jovem ou o seu *background*.

ETP-A1 – Nós trabalhamos tudo de igual forma, sem fazer distinção entre os alunos. Há coisas que eles partilham sobre a cultura deles e depois partilham os outros. Nós vemos então as diferenças e semelhanças entre as duas culturas...

ETP-A2 – Até porque nem faria sentido trabalhar de outro modo... se uma criança que é de etnia tem alguns problemas, os outros também não deixam de ter... não serão os mesmos mas também têm outros problemas... por vezes até mais graves. E todos se relacionam bem.

ETP-B4 – (O projeto sobre o património oral surgiu) porque em Viver Português abarca um pouco o património oral e depois em equipa decidimos que era engraçado ir por aí...

ETP-C3 – Um dos projetos que desenvolvemos na língua portuguesa foi a recolha de receitas típicas pelos alunos... o nosso objetivo, enquanto equipa, é fazê-los trabalhar a língua materna, uma coisa de que eles não gostam... e não lhes diz nada... com um tema que lhes é familiar, a sua cultura e tradição...

GT-C6 – É uma turma diferente das outras onde se fazem mais atividades e experiências práticas, diferentes do ano passado. Trabalhamos de maneira diferente, muito em grupo.

[Subcategoria F9 – Proximidade à Família]

ETP-A2 – ...acrescentando ainda que em relação aos encarregados de educação há um maior interesse e uma maior participação.

ETP-A4 – Os encarregados de educação vêm quase todas as semanas à escola... qualquer coisa chama-se o encarregado de educação e ele vem...

ETP-A2 – Não quer dizer que nas outras escolas seja assim, mas aqui os encarregados de educação estão muito presentes.

ETP-A1 – Os professores-tutores fazem visitas domiciliárias comigo... logo conhecem a realidade e estão em contacto direto (com os pais), onde se fala de tudo com os encarregados de educação.

ETP-A2 – Se a TIL vai, por exemplo, fazer uma visita domiciliária a um determinado aluno leva o professor-tutor com ela...

ETP-A4 – Nunca vai sozinha, mesmo que a professora-tutora não possa ir (indo outra colega). É bom referir que não estamos todas a tempo inteiro mas nestas atividades sempre que há disponibilidade todos participamos. Há muito trabalho fora de horas...

GT-A1 – Interessam-se mais... antes, nas outras turmas, quando eram chamados era só por causa das faltas ou participações... agora são chamados pelas coisas más e pelas coisas boas...

GT-A3 – ... às vezes vêm ver os nossos trabalhos e participam nas atividades.

ETP-B4 – Acho que temos conseguido chegar às famílias que, também, ao fim ao cabo, já começam a incentivar os miúdos para virem porque aprendem coisas, porque experienciam novas...experiências.

GT-B3 – Os nossos pais vêm muitas vezes à escola ver os nossos trabalhos e a gente vai ao acampamento mostrar peças de teatro.

GT-B3 – Agora preocupam-se mais para que não faltemos à escola... perguntam à doutora TIL o que andamos a fazer na escola, vêm à sala e ajudam em algumas atividades (construção de barcos, acompanharam visitas de estudo, fotonovela).

GT-B1 – Preocupam-se muito mais em virmos à escola e virmos a horas.

GT-B3 – Nem o sonhar o meu pai me deixava ir a Lisboa... e com a ajuda da doutora TIL e dos professores ele deixou... (e participei numa representação).

GT-B3 – Vieram ajudar a fazer a fotonovela, vieram noutra dia em que lhes lemos a história do S. Martinho... e saíram daqui com a história na cabeça... depois fizemos-lhe perguntas sobre a história (num jogo)... a minha mãe também já veio fazer um almoço...

GT-B1 – ... o meu pai já veio ajudar a fazer e lançar à água os barcos que criámos... foi connosco numa visita de estudo...

ETP-C2 – Os contactos com os encarregados de educação são muito difíceis nesta turma, porque eles têm um número telefónico que utilizam por um curto espaço de tempo... Para além de que temos alunos de... (quatro localidades).

ETP-C5 – Fazemos muitos contactos presenciais e aí eles são muito recetivos a todas as atividades e mensagens que transmitimos. São recetivos e muito cordiais...

ETP-C2 – ... é muito complicado estabelecer esse contacto mas, sempre que foi necessário ir à casa deles, eles abrem-nos a porta e... sempre que eu consigo fazer chegar a mensagem eles também comparecem na escola.

ETP-C2 – Aos poucos temos conseguido melhorar o envolvimento dos pais... é um trabalho um pouco mais específico, feito por mim, ao acompanhar as famílias mais diretamente... indo ao local, às casas e falando com eles. Em termos de acompanhamento dos pais e de responsabilização também se têm feito alguns progressos, como é o caso do n.º de presenças de encarregados de educação nas reuniões de avaliação, que tem vindo a aumentar...

ETP-C3 – Acho que os pais têm vindo a confiar cada vez mais em nós, enquanto equipa. Exemplo disso é a saída das alunas da escola acompanhadas pelos professores, que neste momento é possível com um simples contacto telefónico e no início do ano era impensável. Nas visitas de estudo elas têm participado sempre... A própria presença dos encarregados de educação, quando solicitados vêm sempre à escola, quando não vêm justificam que é por falta de verba e nesses casos a TIL e a diretora de turma vão pessoalmente ter com eles e muitas vezes já têm ido também os professores-tutores a esses encontros.

GT-C3 – Eles [professores e TIL] vão mais às nossas casas, quando vamos a uma visita de estudo convencem os nossos pais para conseguirmos ir... e não perdermos essa oportunidade de sairmos e ver coisas novas. Ajudam-nos mais...

GT-C5 – Os pais vêm cá à escola muitas vezes... não tem nada ver com o ano passado.

GT-C4 – Estão com muito mais atenção à escola e perguntam muitas vezes o que andamos a fazer...

GT-C3 – Nós também vimos as atenções que os professores nos dão e vamos contanto aos nossos pais e depois... quando pedimos para eles virem à escola eles vêm...

GT-C4 – ... e vêm muitas vezes... no ano passado podia faltar muito mais!

[Subcategoria F10 – Integração na vida escolar]

ETP-C4 – Outro exemplo foi o envolvimento dos alunos num estudo sobre atos de indisciplina e violência na escola, cuja ideia surgiu em Educação Física e depois se estendeu a Matemática e TIC, para tratamento estatístico de dados, e Língua Portuguesa para correção de textos. Este tipo de atividades procura despertar nos alunos preocupações sociais e de cidadania...

ETP-A1 – Uma coisa que facilitou muito [a integração] foi a exposição de trabalhos que nós fazemos em sala de aula e nós expomos sempre cá fora... o que faz com que os jovens acabam por estar muito bem integrados na comunidade escolar...

ETP-A7 – [Gostam de estar na sala] porque é de acordo com aquilo que eles gostam (...) temos em consideração aquilo de que eles gostam.

ETP-A6 – Cada turma tem a sua hora do livro e estava com algum medo... eles não vão gostar... eles não vão estar quietos... eles não vão estar atentos... eles não vão respeitar... e o *feedback* que eu normalmente tenho é que eles portam-se muito bem lá dentro... melhor que outras turmas inclusive. Estão lá (com a bibliotecária) e gostam de ouvir, participam no final e fazem as atividades propostas, relacionadas com o conto ou a história que ouviram... eles gostam...

ETP-A4 – Nós em TIC tínhamos o problema de só termos uma sala de informática (na escola) e tínhamos um horário sobreposto com outra turma (...) então lembrámo-nos do projeto do cinema... para podermos falar na segurança na Internet, das regras da Internet e ligar com a Formação para a Cidadania. De quinze em quinze dias vêem um filme relacionado com estes temas, fazem a ficha-guião do filme no final ...

ETP-A2 – ... e os alunos das outras turmas gostam muito da turma PIEF ... e até de poder vir a integrar esta turma...

ETP-A6 – ... muitas atividades que nós fazemos, alguns alunos (de outras turmas) querem participar e vêm... falam connosco e participam...

ETP-A1 – E mais, também temos o cinema para as outras turmas... organizamos sessões de cinema e não são filmes quaisquer...

ETP-A2 – ... e lá está, o contributo da parte da Direção em apoiar essas iniciativas também é importante.

[Subcategoria F11 – Mecanismos de Apoio e acompanhamento/tutoria]

GT-B3 – A minha cunhada e outro colega estão a trabalhar coisas do 1.º Ciclo. Ficam com a professora do 1.º Ciclo e o outro professor connosco (em matemática). Outras vezes é ao contrário...

GT-B2 – Noutras disciplinas também funciona tipo apoio... para os alunos com mais dificuldades.

ETP-A2 – [Duração de] 45 minutos cada um, distribuídos pelos professores que estão a tempo inteiro.

ETP-A4 – Acaba por ser quase todos os dias.

ETP-A4 - Competências pessoais e sociais [e expectativas].

ETP-A1 – Competências psicossociais.

ETP-A4 – As tutorias além das competências pessoais é que ajudam nos conteúdos curriculares (...).

ETP-A2 – Nós temos no horário as tutórias (...) depois temos que dividir as horas que nós temos pelo número de meninos (...) tutorandos e depois trabalhamos com eles, por vezes as dificuldades que possam ter e outras vezes alguns problemas que eles possam ter nessa semana (...) é variável (...).

ETP-A4 – As dificuldades (...) ou quando às vezes faltam, para recuperar a matéria tudo é trabalhado (...) e as competências pessoais fazem parte do PEF também.

ETP-A1 – Se as competências psicossociais forem deficitárias eles não estão bem em qualquer disciplina, logo temos uma bola de neve.

ETP-A4 – O professor-tutor tem as reuniões com os encarregados de educação quando é individual... (e com a presença da TIL).

ETP-A1 – Os professores-tutores fazem visitas domiciliárias comigo [TIL] logo conhecem a realidade e estão em contacto direto (com os pais), onde se fala de tudo com os encarregados de educação.

GT-A3 – É ter uma professora para nos acompanhar... se houver algum problema connosco...

GT-A1 – É uma pessoa em que podemos confiar...o nosso diário.

ETP-A4 – Os PEF são da responsabilidade do tutor (...) para estarem atualizados, mas tem de haver trabalho de equipa (...) é tudo via email.

ETP-A4 – Durante as tutorias os alunos consultam os PEF, para avaliarem o progresso deles... acaba por ser mais fácil saberem o que é que cada professor diz... Eles consultam os PEF com os tutores e acho que acaba por ficar significativa a evolução.

ETP-B5 – Temos quarenta e cinco minutos semanais para a tutoria, estando cada tutor com três alunos.

ETP-B5 – Há mesmo uma área nos PEF que é referente às tutorias e aí nós vamos tentando ir de encontro àquilo que eles nos pedem e vamos desenvolvendo essa área dentro do PEF, ou desenvolvendo o PEF através dessa área (é igual).

ETP-B5 – Cada tutor, consoante também o que cada tutorando nos pede, assim nós fazemos... Às vezes pedem para trabalhar conteúdos, por exemplo, houve uma altura em que se trabalhou a divisão na matemática... e nas aulas de tutoria pediram-me para as ajudar nesse conteúdo...

ETP-B4 – [A própria abordagem de assuntos mais delicados é facilitada] pelo facto de nos terem escolhido como tutores no início do ano... criaram logo aquele elo de ligação e sentem-se à vontade em temas mais... (sensíveis).

ETP-B5 – O professor-tutor é o responsável pelo PEF do seu tutorando, sendo que todos os outros professores estão a trabalhar em conjunto para o desenvolvimento daquele PEF.

ETP-B5 – Os professores-tutores é que recebem o documento de avaliação e falam com os pais.

ETP-B5 – Quando é a entrega das avaliações, cada tutor vai com os seus encarregados de educação à parte e fala com cada um individualmente.

GT-B2 – Se tivermos um problema temos de o contar aos professores...

GT-B1 – Também já fizemos contas de dividir... a professora também já nos deu receitas de bolos... falamos dos problemas...

ETP-B5 – As minhas tutorandas têm interesse em aprender a fazer bolos e... sopas para bebé porque uma delas já é mãe... Tento organizar a aula de acordo com aquilo que elas demonstram vontade em aprender. Também há alguma preocupação no sentido de arrumar o dossier e de ter as coisas preparadas para as aulas específicas...

ETP-B5 – Não temos uma planificação anual a desenvolver nas áreas de tutoria... portanto, trabalhamos muito daquilo que o tutorando nos pede e que abrange tudo isto, desde a organização deles próprios na sala de aula como alunos, o consolidar de conteúdos e estas pequenas coisas como fazer um bolo.

ETP-C1 – Acabamos por aproveitar mais fora desse espaço de 45 minutos para ir falando com eles.

ETP-C3 – Levamo-los com frequência ao refeitório onde havia problemas de comportamento e disciplina da parte deles (...) e acompanhamo-los durante as refeições.

ETP-C1 – Falo muito com eles sobre temas, por vezes até pessoais, tento perceber quais os problemas pelos quais estão a passar (...). Tento ter sempre um diálogo muito próximo, chamá-los à razão...

ETP-C5 – Como conseguimos desenvolver uma relação de proximidade e de afeto com os alunos... poderá haver problemas em que se sentem mais à vontade para falar com um professor que não é tutor, mas não entendemos que seja negativo.

ETP-C2 – É complicado eles assimilarem tantas mudanças... vêm de uma turma do ensino regular e ao chegar aqui encontram uma TIL, uma diretora de turma e ainda um professor-tutor... é normal que misturem os papéis de vez em quando!

ETP-C1 – As tutorias foram muito importantes... permitiram maior proximidade com os alunos em pequenos grupos... ficámos a conhecer melhor as realidades deles através de diálogos informais.

GT-C4 – Vamos ao refeitório... cada professor (tutor) vai com um grupo...

GT-C5 – ... às vezes também falam connosco sobre os problemas que temos...

GT-C3 – ... quando estamos com a turma toda os professores também perguntam se é preciso alguma coisa... para as disciplinas...

GT-C2 – Também já fomos aprender a lavar os dentes...

GT-C4 – Vamos uma vez por semana à música...

ETP-C3 – Temos sentido algumas dificuldades com o horário das tutorias porque ao ser o último tempo da manhã, os alunos já estão cansados de estar em sala de aula. Decorrendo a tutoria noutra horário poderíamos trabalhar outros aspetos como hábitos e métodos de estudo (...) o que se tem revelado difícil com os horários atuais.

ETP-C5 – Os alunos nem sempre estão recetivos a esse tipo de trabalho... já não têm a concentração necessária para isso (...).

ETP-C4 – Há ainda o problema de nós termos quatro a cinco tutorandos em grupo [com horário comum]... e não individualmente como está inerente a esta estratégia...

ETP-C3 – Os alunos também procuram muito a TIL... para lhe contar os problemas que têm... como a ausência das aulas, ligando-lhe logo a explicar os motivos de não vir à escola [seja por estarem em casa a cuidar de irmãos mais novos ou acompanhar a mulher ao médico, por exemplo]. Justificam mesmo perante a TIL e a Diretora de Turma (...) acho que aí confundem um pouco o papel do tutor, mas como trabalhamos em equipa a mensagem passa com facilidade e não há problema.

ETP-C5 – Enquanto tutor, cada um dos docentes que tem esta função é responsável pelos PEF dos seus alunos (...) articulando com os restantes colegas (...) mas privilegiamos muito o trabalho em equipa e as reuniões semanais facilitam muito esta tarefa (...).

CTN – O professor-tutor não é responsável pelo PEF, cada professor é responsável por aquilo que lá está. Não posso obrigar ninguém a tomar essa responsabilidade...

CTN – O espaço das tutorias também pode servir [para superar] algumas dificuldades que tinham sido detetadas no seu próprio PEF (...) e aí sim, o papel do professor-tutor é determinante.

[Categoria G – Avaliação Diagnóstica]

[Subcategoria G1 – Instrumentos utilizados]

ETP-A6 – Muita observação direta dos exercícios e das coisas mais práticas que são feitas na sala (...) também fazem testes diagnósticos.

ETP-B5 – Foi feita em cada uma das disciplinas em função dos conteúdos programáticos (...) com adaptações, logicamente. Foram feitas fichas de trabalho que eram adaptadas em função das características dos miúdos, não foram feitos todos de forma igual.

ETP-C1 – Desenvolvemos várias fichas de trabalho, como se fossem testes de diagnóstico e vários trabalhos para vermos em que ponto se encontravam os alunos.

[Subcategoria G2 – Adequação dos Instrumentos]

ETP-A6 – O nível de exigência também pode aumentar ou diminuir quando vemos que o menino até não consegue (...).

ETP-B5 – Foi feita tendo em conta o que já se conhecia do ano passado dos alunos (...) [por exemplo], temos uma menina que está no grupo de 2.º Ciclo) mas está a trabalhar conteúdos de 1.º Ciclo. Portanto, foram feitas fichas de trabalho que eram adaptadas em função das características dos miúdos, não foram feitos todos de forma igual.

[Subcategoria G3 – Duração da avaliação diagnóstica]

ETP-B5 – (...) durante o mês de setembro e parte de outubro (...).

ETP-C1 – Foi quase um mês (...).

ETP-A4 – Todos os alunos tiveram um período de diagnóstico de dois meses, que é o ponto de partida para fazermos tudo o resto (...).

[Subcategoria G4 – Competências exploradas em F. Vocacional e nas Tutorias]

ETP-A1 – Fazemos também avaliação diagnóstica dentro da Formação Vocacional...

ETP-A4 – (...) competências pessoais e sociais (...) e expectativas profissionais.

ETP-B5 – Se necessário era.

ETP-C1 – Fizemos algumas reuniões (de turma) onde eles puderam indicar o que gostavam de fazer (...) sempre num diálogo mais informal para tentar perceber quais os interesses dos alunos.

ETP-C1 – As tutorias foram muito importantes (...) permitiram maior proximidade com os alunos em pequenos grupos (...) ficámos a conhecer melhor as realidades deles através de diálogos informais.

[Subcategoria G5 – Ligação da Avaliação Diagnóstica aos PEF]

ETP-C1 – [Permitiu] percebermos quais eram as dificuldades [dos alunos de modo a] elaborarmos os PEF de encontro às dificuldades que eles tinham.

ETP-C3 – Este trabalho foi fundamental para vermos os níveis em que os alunos estavam... e o ponto de partida para o ano letivo.

ETP-B4 – [Permitiu] definirmos as competências.

ETP-C4 – O mais importante nesta fase era perceber quem tínhamos lá (...) fazer adaptações ao nível didático e nas estratégias a atuar conforme o nível que apresentassem. A partir daí tudo é planeado (...).

[Subcategoria G6 – Recetividade dos Alunos]

ETP-C5 – Inicialmente, explicámos-lhe o que íamos fazer, o objetivo daquela avaliação e os alunos aderiram com muita facilidade.

GT-B2 – Foi a avaliação que tivemos (...) no primeiro período. Fizemos algumas fichas (...)

GT-B3 – No primeiro ano fizemos muitas fichas para ver se recordávamos do ano anterior (...) depois de verem o que sabíamos começaram a dar matéria.

GT-C3 – Falavam muito com a gente e fizemos fichas nas disciplinas.

GT-C4 – Também fizemos testes mas não foi muito (...).

GT-C2 – [Em Formação Vocacional] vimos as profissões (...).

GT-C4 – Todos dissemos o que queríamos ser e vimos vídeos a falar sobre essas profissões.

[Categoria H – Modalidades de Avaliação]

[Subcategoria H1 – Dimensão formativa]

ETP-A4 – (...) tornar o ensino significativo e ir [ao encontro] das dificuldades dos alunos.

ETP-B7 – A professora deu a ideia no S. Martinho... explicou a lenda e depois eles fizeram uma história... adaptando-a para a cultura cigana... modificando-a completamente...

ETP-B4 – Acho que eles [alunos] se sentiram muito confortáveis na área da [dramatização]. Eles gostam mesmo (...) estão sempre ansiosos pelo próximo teatro... está mesmo dentro deles, só precisavam de alguém...

ETP-C4 – (...) tem que se fazer uma abordagem aula a aula, avaliação aula a aula, para rentabilizar aquilo que o aluno pode dar e aproveitar ao máximo aquilo que se pode trabalhar com os alunos...

ETP-C1 – tem que se ir adaptando diariamente... e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar de uma outra forma ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva.

ETP-C3 – Ao dizer vamos agora contar o que fizemos no outro dia para colocar no blogue... consigo avaliar a expressão oral, a seguir passamos para a expressão escrita... vamos desenvolvendo as ideias que eles têm... eles têm um vocabulário muito reduzido... partimos sempre do interesse deles e das suas vivências.

GT-A1 – Em todos os trabalhos cada aluno começa por fazer um esquema individualmente, que o professor vai aperfeiçoando. A seguir os esquemas são expostos e faz-se uma votação. Depois, toda a turma ajuda a desenvolver o esquema/projeto vencedor.

GT-B3 – Uma senhora do teatro vem cá todas as segundas-feiras (durante seis semanas) dar-nos lições de representação e improviso. Depois vamos à cidade fazer uma peça de improviso (no final do ano letivo)... improvisar qualquer coisa... dizer palavras que tenham sentido umas com as outras e inventar qualquer coisa com o público...

GT-C3 – Em Viver Português fazemos os textos para o blogue a falar nos trabalhos que vamos fazendo... as professoras corrigem e depois com o professor de TIC publicamos... ajudamos a fazer os vídeos e a organizar as imagens...

[Subcategoria H2 – Estratégias/Instrumentos utilizados]

ETP-A4 – Aqui a avaliação é formal na mesma, eles têm testes, trabalhos (...) a única coisa que podem ser é ou mais pequenos ou com um grau de exigência adaptado às dificuldades. [Quando há um teste] que não corre bem podemos dar outro tipo de atividade. Os trabalhos é que são mais práticos (...) mas a avaliação envolve sempre testes.

ETP-A5 – Os alunos fazem testes e relatórios, no caso de ciências (...).

ETP-A4 – (...) fazem atividade experimental (...) O que é que é diferente? O relatório da atividade experimental numa turma normal é de texto corrido, aqui tem espaços para completar.

ETP-A3 – Os testes também têm muitas vezes as escolhas múltiplas (...) e escolhas relativamente acessíveis. Os trabalhos práticos, feitos na aula, no meu caso, também contam (...) a atitude (...) há muita observação, a participação... são uma turma igual às outras.

ETP-A4 – Há grelhas de avaliação (...).

ETP-C3 – Os alunos estão constantemente a ser avaliados pela sua postura, pela sua presença e atitude em sala de aula (...) pelo trabalho desenvolvido, pelo empenho e pela assiduidade.

ETP-C5 – Privilegiamos a avaliação formativa (...).

ETP-C1 – Por exemplo, no caso de TIC os alunos desenvolvem as atividades propostas pelos professores e depois avaliamos o produto final que realizaram, não há propriamente a formalização de momentos para testes.

ETP-C3 – Fazemos observação direta, recorrendo a grelhas de registo (...) na leitura e escrita (no caso de língua materna), fichas formativas e fichas sumativas.

GT-A2 – Os nossos testes foram mais adaptados do que no regular.

GT-C3 – Os professores vêem o que nos esforçámos (...) o nosso comportamento e as fichas.

GT-C6 – Observam o comportamento, a forma de estar nas aulas, como respondemos às questões.

GT-C2 – (...) a maneira como entramos e saímos das salas.

[Subcategoria H3 – Frequência]

ETP-A6 – No meu departamento foi estipulado que só havia um momento de avaliação no final de cada período, no entanto é impossível só fazer um momento de avaliação (...) Por exemplo, em vez de fazerem só um teste, fazem só a parte de expressão escrita, noutra aula fazem só o conhecimento explícito da língua e noutra dia fazem a compreensão escrita.

GT-B2 – Antes de acabar o período, os professores falam com os colegas e avaliam o que sabemos (...) nós também dizemos as percentagens que merecemos no comportamento e no trabalho.

[Subcategoria H4 – Avaliação/Papel das Tutorias e F. Vocacional]

ETP-A1 – A Formação Vocacional tem umas grelhas (...).

ETP-A4 – O portefólio é o grande momento de avaliação

ETP-A2 – Nas tutorias temos os registos diários...

GT-A2 – [O portefólio] tem as profissões que nos podem ser mais úteis (...).

GT-A3 – Quando começamos a fazer o portefólio vimos uns vídeos sobre as profissões, depois as professoras deram-nos fichas relacionadas com as profissões. Agora estamos a colocar lá os nossos interesses (...).

GT-A4 – (...) e a criar a entrevista para o profissional (da área que seleccionámos). [Áreas de mecânica, agricultura, e militar].

GT-A2 – [Só quando é solicitado] é que fazemos na aula de português (todos juntos) textos a explicar os projetos.

[Subcategoria H5 – Critérios de avaliação]

ETP-B5 – [Os critérios de avaliação] estão definidos por valores percentuais, 60% para atitudes e valores e 40% para competências.

ETP-C1 – No início do ano definimos em equipa os critérios de avaliação, na linha dos critérios gerais da escola ao nível das atitudes e valores, adequando-os, no entanto, em termos de pesos percentuais à realidade destes alunos.

GT-A2 – O nosso comportamento vale 60% da avaliação e 40% os testes e os trabalhos.

GT-C5 – O comportamento vale 50% e as avaliações 50%.

ETP-A4 – Tem por base os critérios de avaliação definidos no início do ano pela equipa... a parte que é específica da disciplina varia.

ETP-B5 – Cada um de nós avalia os alunos que tem e depois em reunião de avaliação chegamos a um consenso entre nós. Temos critérios de avaliação que foram estipulados no início do ano letivo, com base nesses critérios de avaliação, e tendo em conta cada uma das disciplinas, cada professor avalia o seu aluno... e tendo em conta o PEF e as competências que têm para adquirir ou não. Depois, na reunião de avaliação, chegamos a um consenso entre todos. Há certas áreas em que são avaliados por vários professores, como é o caso de Formação Vocacional e Formação para a Cidadania.

[Subcategoria H6 – Articulação entre os critérios de avaliação e a certificação de competências]

ETP-A4 – Um aluno ter nível quatro não quer dizer que tenha o PEF cumprido (...) tem nível quatro pelo trabalho que desenvolveu naquele período pelos resultados que obteve (...) mas se não conseguiu trabalhar todos os conteúdos de forma a evoluir no PEF não avança (...) fica em processo de avaliação.

ETP-A1 – Quem define quantas competências são necessárias para eles progredirem ou não somos nós.

ETP-A4 – Nós temos que dar os dados de avaliação (em departamento) e é feito um balanço nas reuniões de departamento...

ETP-A4 – As competências e os conteúdos são coisas diferentes... eu posso não trabalhar os conteúdos todos e trabalhar as competências todas.

ETP-C1 – A classificação que resulta destas ponderações [dos critérios de avaliação] poderá não ser vinculativa em termos da validação das competências do PEF, caso os professores entendam que o aluno ainda não desenvolveu suficientemente certa competência (...) assinalando que esta continua a ser trabalhada e avaliada no momento seguinte de reatuação do PEF.

[Subcategoria H7 – Recetividade dos Alunos]

ETP-A1 – Eles acabam por não achar que seja diferente (das outras turmas).

ETP-A4 – Aqui a matéria é introduzida de forma diferente, não será tanto por não haver testes... aliás nem acho bem que não existam porque na vida e no seu futuro irão ter sempre testes pela frente. Estamos a trabalhar para o futuro deles...

GT-C4 – Estou a gostar do PIEF porque nas outras aulas (do regular) não aprendia tanto, por exemplo, nos testes tirava fraco e este ano consigo tirar notas mais altas... e vou percebendo os trabalhos.

GT-A1/2/3/4 – [As fichas de avaliação] Não são difíceis.

GT-A3 – Há muitas diferenças (relativamente ao ensino regular). É mais fácil... contam mais o comportamento e as faltas.

GT-C5 – A avaliação dos professores é fácil.

[Categoria I – Organização do Trabalho Docente]

[Subcategoria I1 – Integração e coesão de Equipa]

ETP-A6 – Adaptar-me a cada um dos meninos e saber o que precisam... onde evoluírem mais, conseguir dedicar-me um pouco mais a cada um deles, foi um pouco complicado.

ETP-A2 – Além disso temos alunos que estão a adquirir competências de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, o que se torna complicado, principalmente em algumas disciplinas mais teóricas.

ETP-A4 – No início não sabíamos bem como é que funcionava e construir... não havia nada feito e tudo era muito flexível... às vezes também torna complicado.

ETP-A3 – Penso que nós, os colegas que entraram de novo [este ano], beneficiaram muito com a experiência do ano anterior.

ETP-A4 – (...) sempre que necessitamos de alguma coisa da Direção temos o seu apoio.

ETP-A5 – A equipa foi excelente porque fez com que me integrasse melhor... o par pedagógico também me ajudou bastante porque é difícil entrar aqui e perceber como funciona.

ETP-B5 – A maioria de nós somos novos em PIEF e o facto de elas já cá estarem e já conhecerem... encaminhou-nos e ajudou-nos a entrar no projeto... acho que é sempre uma mais valia.

ETP-B4 – No ano passado não, mas no anterior quando estive pela primeira vez em PIEF, foi muito complicado porque nenhum dos professores tinha ouvido falar sobre o que era o PIEF.

ETP-C1 – No início senti algumas dificuldades em integrar-me neste projeto. Em primeiro lugar, porque é um projeto muito especial... são alunos especiais... há muito trabalho de grupo, trabalho de equipa, e por vezes não é fácil trabalhar com todos os colegas...

ETP-C3 – Quando cá cheguei e me fizeram o convite (de participar neste projeto) entrei em pânico. Foi muito complicado porque venho de uma realidade completamente diferente [no 1.º Ciclo]. Tenho aprendido muito com a ajuda dos colegas e acho que temos feito uma boa equipa. Enquanto equipa funcionamos bem porque trabalhamos para o mesmo fim... que é o interesse dos alunos.

[Subcategoria I2 – Ligação à EMM]

ETP-A2 – Na fase inicial (no ano passado) a ajuda da equipa móvel foi essencial... a equipa móvel informa a nossa TIL e a TIL informa-nos a nós... isto é uma cadeia. Se não existisse este apoio e a informação da parte deles era mais difícil para nós.

ETP-A4 – A equipa móvel deu-nos a conhecer vários tipos de PEF e seleccionámos o que achámos que se adequava mais à nossa realidade... sempre nos informaram e os documentos eram flexíveis... e dentro disso nós tentámos adaptá-los à escola... porque faz sentido e para os miúdos não se sentirem diferentes no trabalho.

ETP-A1 – (...) já tivemos a visita da equipa móvel por várias ocasiões...

ETP-A4 – ... e continuamos a sentir muita disponibilidade para nos esclarecerem e ajudar.

ETP-B7 – (...) é obvio que no primeiro período houvesse alguma desorientação... que estávamos sempre a perguntar como é que se faz?... se estamos fazendo bem?... mas socorremo-nos muito da equipa móvel, para perguntar, como já tinham tido experiência... estamos a fazer bem? O que é que achas?... antes de fazermos perguntávamos, olha fizemos assim,... com os PEFs também houve alguma dificuldade, mas íamos tendo sempre acompanhamento da parte da equipa móvel, que eu acho que foi o que nos ajudou bastante...

ETP-B5 – Fizemos uma reunião, pelo menos, com a equipa móvel. Na altura só estavam (colocados três) professores e tivemos uma reunião de início de ano letivo... (Uma professora e a TIL) já tinham conhecimento do ano passado... foi a primeira reunião que tivemos em setembro com a equipa móvel.

ETP-C5 – Na fase inicial do curso contámos com a colaboração ativa da equipa móvel e, a partir do segundo período... conseguimos fazer frente às dificuldades que foram surgindo com o apoio mútuo da equipa e colegas das outras escolas...

CTN – Definição e articulação de uma série de questões que se colocam naturalmente no início do ano letivo, [como a] definição da primeira semana, a passagem dos processos, o acompanhamento inicial das técnicas de intervenção local (...), a discussão sobre o que é o primeiro mês, as questões do diagnóstico (...) e os documentos que são novidade para a grande maioria deles, como é o caso dos PEF.

[Subcategoria I3 – Dinâmicas de Trabalho]

ETP-B4 – (...) o que nós conseguimos fazer em conjunto é muito difícil de encontrar, tendo também já trabalhado noutros sítios, consigo comparar e não tem nada a ver. Acho que também é de louvar o empenho de todos e o querer fazer sempre mais.

ETP-A7 – Falo por mim, sinto-me totalmente integrada, elas [colegas que permaneceram do ano anterior] fizeram questão de nos passar tudo... dar as informações todas...

ETP-C5 – (...) há dias em que nos sentimos assim [frustrados]. Achamos que não conseguimos cumprir a planificação... que não correu bem o dia. Mas como temos as reuniões semanais... partilhamos as preocupações, partilhamos as frustrações e conseguimos sentir mais aliviados... ao partilhar a preocupação alivia um bocado.

ETP-C1 – ... acho que a TIL também teve um papel muito importante... em gerir as nossas frustrações e incentivar-nos... trabalhando em equipa.

ETP-A1 – Os professores-tutores fazem visitas domiciliárias comigo [TIL]... logo conhecem a realidade e estão em contacto direto (com os pais), onde se fala de tudo com os encarregados de educação.

ETP-A4 – Nunca vai sozinha, mesmo que a professora-tutora não possa ir (vai outra colega). É bom referir que não estamos todas a tempo inteiro mas nestas atividades sempre que há disponibilidade todos participamos. Há muito trabalho fora de horas...

ETP-A2 – E é essencial saber trabalhar em grupo, saber ouvir... É mais difícil mas também é o mais positivo, acho que é essencial termos a capacidade de saber ouvir e trabalhar em equipa.

ETP-C5 – [As estratégias] são definidas sempre com os professores que estão a lecionar, em par pedagógico.

ETP-C3 – (...) e nas reuniões semanais. No entanto, em sala de aula temos que por vezes adequar as mesmas ao grupo de alunos presente (...).

ETP-C5 – (...) se uma estratégia não resulta, temos que descobrir ali outra para que resulte e eles possam atingir as competências.

ETP-C3 – Fazemos sempre tudo em equipa, no entanto há certas atividades que são mais planificadas pelo par pedagógico... embora a sua continuidade e aprofundamento estejam, por vezes, dependentes da assiduidade dos alunos... Por vezes começam a fazer e não as terminam, o que nos obriga a analisar e reformular essas tarefas nas reuniões semanais da equipa...

[Subcategoria I4 – Reunião Semanal]

ETP-A2 – Tem sempre a mesma base, acabam por ser as informações, o trabalho a realizar pela equipa pedagógica na semana a seguir ou alguma informação inerente aos projetos que estão a ser desenvolvidos nessa semana, ou desde a reunião anterior.

ETP-A2 – Os projetos que estamos a fazer também são aqui que são desenvolvidos, por isso é que por vezes demoramos mais tempo (nas reuniões, bem para lá dos 90 minutos semanais).

ETP-A1 – Os conteúdos que estão a ser lecionados em cada disciplina é aqui falado, ou seja, toda a gente sabe o que é que a outra disciplina está a dar... Portanto, eu sei sempre o que todas as aulas estão a dar.

ETP-A4 – E isso também para ser possível a articulação... daí eu ter dito que aqui no PIEF a articulação é feita e com sentido porque às vezes nas outras turmas é difícil.

ETP-A1 – Também se não for assim não podemos fazer... mas eu vou fazer este trabalho e precisava da tua ajuda... olha, e também dá para trabalhar aquele conteúdo da tua disciplina...

ETP-A4 – ... e a flexibilidade de nós mexermos na ordem dos conteúdos...

ETP-B5 – A ordem de trabalhos é feita em parceria com a TIL. Vai variando. Há dois pontos que são sempre os mesmos, as informações e os outros assuntos. Todos os outros pontos, é consoante os desafios que temos de responder, os projetos, as atividades que temos para fazer, os sítios onde vamos.

ETP-B7 – A interdisciplinaridade é bom para saberem todos o que estão a fazer e trabalharem todos num sentido e os alunos acabam por beneficiar.

ETP-B2 – O facto de nós termos estas reuniões é benéfico, logicamente, nós tratamos de todas as coisas que temos de resolver, é bom todos estarem por dentro do assunto, para todos resolverem dentro da sua determinada área... Como ponto negativo também posso enumerar estas reuniões porque acho muito maçudas, muito tempo, e muitas vezes há muito pouco para dizer.

ETP-B3 – A grande diferença que eu noto de estar inserida neste grupo de docentes do PIEF para uma turma do regular é a entreatajuda. O facto de estarmos semanalmente nas reuniões, se precisamos de alguma coisa ou uma opinião... Como menos positivo também sou da opinião do colega sobre a extensão das reuniões.

ETP-B5 – Como aspeto negativo..., (o facto dos) professores de Ciências Sociais e Humanas e Inglês não estarem aqui e às vezes ser importante estarem. Eles ajudam e participam nas atividades, colaboram e estão sempre disponíveis... mas era bom que todos os professores estivessem presentes [nas reuniões]...

ETP-C1 – A diretora de turma prepara as reuniões com a colaboração da TIL (para transmissão de informações diversas sobre contactos com os encarregados de educação e desenvolvimento de projetos). Obedece a uma ordem de trabalhos constante: informações, análise da assiduidade, comportamento e aproveitamento; definição de estratégias e outros assuntos... no entanto pode ser alterada em função das necessidades que nós tivermos.

[Subcategoria I5 – Papel da TIL]

ETP-A2/6 – É um elemento fundamental... em termos de acompanhamento e ligação aos alunos e família... e desenvolvimento dos projetos.

ETP-A4 – A nossa TIL faz por se integrar em todas as atividades e tentar perceber tudo o que se passa... Não é o facto de ser psicóloga ou professor... tem a ver com a personalidade dela e tem-nos ajudado imenso.

ETP-B2 – O facto de haver uma técnica... no sentido específico de chegar mais facilmente à família, de chegar mais facilmente aos problemas dos alunos, eu acho que é de valor. Só não sei é porque é que isso não é estendido ao resto da escola em geral...

ETP-C5 – Têm um papel muito importante ao nível da ligação à família, nas parcerias e intercâmbios... Outra função muito importante, como complemento à direção de turma, foi o acompanhamento de alunos com dificuldades ou algum problema (saúde, financeiro, transportes, etc.)...

ETP-C3 – ... também na mediação.

[Categoria J – Projeto Terra Nómada]

[Subcategoria J1 – Especificidades do projeto]

CTN – Os serviços centrais do PIEC definem que cada região deve apresentar um projeto, naturalmente enraizado em fragilidades regionais. Desta forma é que cresceram projetos como o “Pensamento Vivo”, na área da saúde mental em Lisboa e Vale do Tejo. Ou seja, muito vocacionados para aquilo que eram as suas realidades quotidianas ao nível dos grupos/turma.

CTN – E aquilo que eu me apercebi (...) ao nível de sinalizações era que estávamos a ter um número cada vez mais elevado (...) de jovens de etnia cigana. Urgia criar alguma coisa, que criasse um espaço em que todos pudessem aprender (...), em que esses jovens viessem à escola não apenas porque eram empurrados pela polícia ou escolaridade obrigatória e andassem a fazer uma coisa contrariados (...) e do mesmo modo que os professores não se sentissem desamparados e a trabalhar em condições nada satisfatórias.

CTN – Nunca podemos esquecer que a competência que estamos a trabalhar não é estritamente disciplinar, mas com estes miúdos temos que ter sempre outras coisas presentes. E passa por fazer coisas tão simples como exercícios de Matemática, por exemplo, e haver o cuidado de se alterar o nome do menino e a fotografia para adequar à sua realidade. Isto pode parecer uma coisa profundamente patética, mas para os miúdos fez toda a diferença.

CTN – O projeto em si deixa de existir quando desaparece a estrutura regional PIEC. Portanto, tudo aquilo que aconteceu no projeto *Terra Nómada* a partir de dezembro, e por isso é que eu digo que o balanço é muito positivo, aconteceu naturalmente porque já se tinha criado uma gíngua e um embalo tão grande e havia coisas que faziam sentido *per si* que continuaram a acontecer.

[Subcategoria J2 – Adesão por parte das escolas]

ETP-A1 – Nós entrámos no projeto, começámos... e vamos terminar (mesmo que se encontre um pouco em *standby*).

ETP-C2 – Apesar do projeto *Terra Nómada* ter sido extinto com o (final do programa PIEC)... nós, que começámos desde o início do ano a agarrar estes desafios, não quisemos abandoná-lo a meio e que morresse na praia. Continuámos a aplicá-lo, à semelhança das outras escolas que estavam envolvidas.

[Subcategoria J3 – Desafios *Terra Nómada*]

CTN – Tenho muita pena que a *Mala em Terra Nómada* não tenha, pelas contingências do programa em si, seguido o percurso definido inicialmente [percorrer as escolas durante o ano com materiais que as equipas e parceiros fornecem]. Pelo menos tivemos aquilo que interessa [através do formato digital], metodologias, possibilidades de materiais, partilha, os mesmos desafios a serem trabalhados e a serem alterados, tivemos diálogo, tivemos esse encontro...

CTN – Tínhamos pensado no último escopo (...) que progressivamente se abrisse às outras turmas para trabalhar a interculturalidade e nessa *Mala* estivessem recursos, materiais, sugestões de trabalho e possibilidades de parceiros que permitissem trabalhar isso. Quais seriam as disciplinas mais vocacionadas para isso...

CTN – Havíamos sentido, particularmente na formação de professores no início do ano, é que as pessoas sentiam falta de trabalho colaborativo muito concreto ao nível da sua disciplina, até porque nós tínhamos equipa totalmente novas a começar.

CTN – (...) vamos adequar e reorientá-la para as necessidades prementes que surgiram entretanto, ao nível disciplinar concreto do que estar a trabalhar o tema da interculturalidade, de forma transversal ao nível da cidadania e até com grupos/turma que não eram do *Terra Nómada*.

Projetos Propostos por cada Caso

ETP-A4 – O [desafio] está relacionado com o momento que se está a viver...entre as famílias do PIEF e não só, todas as famílias em geral. Tentámos atribuir maior importância à relação com o quotidiano e com a comunidade.... e podia ser trabalhado em várias disciplinas – em TIC na exploração de sites, na Formação Vocacional, no saber aprender a fazer o currículo, aprender a fazer a carta de apresentação, estamos a prepará-los para o futuro... Alertá-los [pais e alunos] para a gestão sustentada dos recursos... o pingar a gota de água, muitos pais não tinham a noção do efeito e gastos associados.

ETP-A4 – Juntámos a gestão financeira com a gestão de recursos sustentável... poupar a água, poupar a eletricidade... baseamo-nos muito no material que a DECO tinha disponível e viria a ser um dos desafios que lançámos para a *Terra Nómada*. Não conseguimos implementá-lo com a nossa turma porque adquirimos os desafios das outras escolas mas adaptámos para uma sessão com os pais e alunos.

ETP-B5 – O que propusemos foram desafios mais virados para a formação para a cidadania.

ETP-B7 – Penso que houve um pequeno lapso quando os desafios foram lançados (e as escolas não repararam na indicação dos desafios estarem associados à Formação para a Cidadania).

ETP-C2 – Os desafios propostos pela equipa foram de Matemática e Língua Portuguesa. Fizemos ainda um concurso para recolha de receitas alusivas à Páscoa e que serão integradas no projeto sobre receitas ciganas que temos vindo a elaborar.

ETP-C3 – Este projeto surgiu como forma de trabalharmos a Língua Portuguesa no contexto das tradições ciganas. É uma forma, se quisermos, de captarmos a atenção dos alunos e tornar os conteúdos menos pesados.

Escolha de projetos das outras escolas

ETP-A1 – Os projetos foram selecionados de acordo com as matérias e os conteúdos que estavam a ser lecionados...

ETP-A4 – No caso da Matemática escolhemos os problemas/desafios colocados por uma escola porque íamos trabalhar esse tema... (resolução de problemas). Neste caso, a Matemática o desafio é de sólidos geométricos que vamos dar, por isso é que ficou para o final.

ETP-A 6 – Em Língua Portuguesa escolhemos os sinais de pontuação porque eles têm imensa dificuldade ao nível do português e muitas das coisas (dificuldades) partem dos sinais de pontuação... foi uma forma de revermos...

ETP-A4 – Os desafios, por exemplo, do [projeto] *Terra Nómada* já foram escolhidos tendo em conta o que foi definido nos PEF, para se conseguir integrar. Caso contrário (...) seria apenas mais uma coisa que estávamos a fazer.

ETP-B5 – O que propusemos foram desafios mais virados para a formação para a cidadania e depois a escolha que fizemos dos desafios, dos outros PIEF... tentámos por disciplinas de diferentes áreas e de diferentes PIEF.

ETP-B5 – Enquadram-se todos os desafios [ao nível dos conteúdos curriculares e PEF].

ETP-A1 – A *Terra Nómada* estava direcionada para Matemática e Português... está vocacionado essencialmente para as comunidades ciganas e mais ainda para aquelas áreas formais onde eles têm mais dificuldades, nomeadamente a Matemática e o Português... não vocacionado para a Formação para a Cidadania.

ETP-A2 – É possível que o projeto estivesse inicialmente dirigido para essa área mas as indicações que recebemos iam no sentido de trabalharmos nas áreas onde os alunos tinham mais dificuldade.

GT-A2 – (O problema de Matemática) era fácil... e o dos sinais (de pontuação) também não era difícil.

GT-A3 – Fizemos também um de mímica de que gostámos muito... até as professoras participaram.

GT-B3 – ... enviaram outro desafio de um relógio... e já o fizemos... já fizemos outro com palhinhas... em matemática.

GT-B2 – Aprendo... são coisas viradas para o dia a dia e despertam muita atenção.

Especificidades do trabalho colaborativo inter-escolas

ETP-B5 – Tudo o que nós realizámos para resposta a esses desafios já tinha sido trabalhado em sala de aula. Foi uma revisão (daqueles conceitos), trabalhar aquele desafio e responder.

ETP-B4 – Em Inglês também... o colega já tinha dado aqueles conteúdos e acabou por consolidar e fez mais uma atividade dinâmica.

ETP-A4 – Permite perceber as diferenças de trabalho e a nível da partilha de materiais acho que é excelente... acho que tudo o que é feito devia ser partilhado... Se todos partilhássemos o que fazemos íamos descobrir que ninguém inventa nada...

ETP-A1 – Acabamos, muitas vezes, por ter consciência quando vimos então como aquilo que nós fizemos... ou o desafio que nós aplicámos como é que também foi feito nas outras escolas...

ETP-A4 – E como é que funciona...

ETP-A1 – Se (...) criamos às vezes novas formas de trabalhar a mesma coisa...

ETP-C5 – É um projeto inovador... uma prática positiva que deveria ser implementada pelos outros Ciclos e pelas turmas do ensino regular...

ETP-C1 – ... a nível da motivação, associada a alguns concursos, cria também aquela parte mais saudável... de tentar fazer melhor, tentar saber quem ganhou... esta exploração da motivação dos alunos é muito interessante.

[Subcategoria J4 – Aulas em *Terra Nómada*]

CTN – Não é nada de inaugural mas era preciso pô-la em prática e fez-se de maneiras muito diferentes... Este deslocar do espaço e da aula poder acontecer dentro do contexto tradicional ou fora do contexto tradicional, de se poderem estar a adquirir competências com convidados, com os pais, de alunos para pais, ou seja, cruzar tudo isto veio reforçar as aprendizagens, legitimar as aprendizagens e veio criar vontade para as aprendizagens. E no meio disto tudo ficaram todos a ganhar.

Tipo de atividades

ETP-A1 – Fizemos as ações de sensibilização, os encontros de pais... tudo o que foi acordado na reunião (do início do ano) entre técnicas TIL foi realizado. Realizámos um desafio relacionado com a gestão de dinheiro e a da alimentação... os pais vieram todos à escola.

ETP-A1 – ... até fizemos grupos entre os pais... um concurso entre os pais e os alunos...

ETP-A4 – ... e criaram um orçamento entre pais e filhos.

ETP-A6 – Na aula sobre a alimentação era pais contra filhos.

ETP-A1 – No orçamento foi uma gestão familiar... foi a família, o pai e o filho, a um criar orçamento para eles.

ETP-A1 – Até o projeto do orçamento... mostrou que não tinham noção que gastavam muito mais do que aquilo que precisariam... foi uma das conclusões a que chegámos...

ETP-A4 – ... não tinham noção onde podiam cortar, por exemplo... todos a gente se queixava mas todos tinham Internet em casa e gastavam muito telemóvel... Nesse dia foi uma tomada de consciência grande... foram algo pesados para casa.

ETP-A2 – A parte da alimentação acaba por também ter a ver com isso... muitas das vezes como se alimentam é desajustada pelos problemas económicos que têm... daí que fazemos a roda dos alimentos, os pais poderem participar, saberem quais são os alimentos essenciais para eles poderem comer, acaba também por estar relacionado com a forma de poupar em casa.

ETP-A1 – A outra (sessão) esteve relacionada com contos e tradições, da cultura...

ETP-A6 – ... como temos alunos que são de etnia e outros que não são de etnia, uma maneira de trazer os pais à escola é lhes mostrar um pouco das suas raízes...

ETP-A4 – ... [Nestas atividades trabalhamos] competências pessoais e sociais, que são as bases das outras... nestas turmas tem que ser... senão não conseguimos trabalhar as outras.

Disciplinas envolvidas e parceiros:

ETP-A2 – A enfermeira veio no âmbito da alimentação...

ETP-B5 – Quando fizemos a peça de teatro Natal na (localidade), fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Visual, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania...

ETP-B5 – Este ano, chamámos os pais à escola, mostrámos-lhe a Lenda de S. Martinho e fizemos um jogo dentro da sala.

ETP-B5 – Na fotonovela e também incluímos os pais e no projeto “À mesa com...” também vão lá os pais... cunhadas... e também já alguns membros da própria comunidade sem (serem de etnia).

ETP-B7 – A fotonovela também foi com a Aula Nómada.

ETP-B4 – Nas peças de teatro também já temos tido algumas participações de familiares.

ETP-C2 – (...) temos realizado aulas nómadas, com a presença dos pais... quando nos fizeram o arroz de funcho, noutra momento quando dois alunos lhes falaram da importância de vir à escola, na sessão sobre religião e tradições ciganas e não ciganas... e ainda pretendemos dinamizar outra sobre boas práticas familiares.

ETP-C2 – O arroz de funcho, com duas encarregadas de educação, a sessão que falei antes sobre a importância dos alunos virem à escola e uma tertúlia sobre comunidades ciganas, tradições e costumes, para o qual convidámos os encarregados de educação, o mediador cigano do concelho, uma representante da CPCJ, a Direção do agrupamento, delegados e subdelegados de todas as turmas dos segundo e terceiro Ciclos e toda a ETP. Foi um momento muito rico e de partilha cultural.

ETP-C2 – Aos poucos temos conseguido melhorar o envolvimento dos pais... (...) ao acompanhar as famílias mais diretamente... indo ao local, às casas e falando com eles. Em termos de acompanhamento dos pais e de responsabilização também se têm feito alguns progressos, como é o caso do n.º de presenças de encarregados de educação nas reuniões de avaliação, que tem vindo a aumentar...

Recetividade

GT-A1 – Gosto que eles cá venham... só para verem as coisas boas.

GT-A3 – ... e mostrámos a roda dos alimentos.

GT-A2 – ... também já fizemos a roda dos alimentos com turmas do sétimo ano (com a enfermeira).

GT-B3 – [Ficamos] contentes porque já é um grande avanço eles virem e importarem-se mais

ETP-B5 – Este ano, chamámos os pais à escola, mostrámos-lhe a Lenda de S. Martinho e fizemos um jogo dentro da sala.

GT-C6 – Veio cá a minha mãe falar sobre a religião cigana... e vimos as diferenças para a vossa religião, por exemplo, nós batizamo-nos aos 15, 16 anos e vocês em pequenino... com meses.

GT-C3 – Vieram cá fazer uma refeição de arroz de funcho (duas mães)... também houve reuniões para falar sobre tradições ciganas e mostrámos o nosso blogue...

GT-C4 – ... também foram ver a nossa horta...

GT-C6 – ... levantámos a bandeira nómada...

GT-C3 – As técnicas de uma associação também vêm a essas atividades e já falaram para os nossos pais. Os professores costumam estar quase todos nessas aulas e ajudam.

GT-A1 – Interessam-se mais... antes, nas outras turmas, quando eram chamados era só por causa das faltas ou participações... agora são chamados pelas coisas más e pelas coisas boas...

GT-B3 – Agora preocupam-se mais para que não faltemos à escola... perguntam à doutora TIL o que andamos a fazer na escola, vêm à sala e ajudam em algumas atividades (construção de barcos, acompanharam visitas de estudo, fotonovela).

GT-B3 – Vieram ajudar a fazer a fotonovela, vieram noutra dia em que lhes lemos a história do S. Martinho... e saíram daqui com a história na cabeça... depois fizemos-lhe perguntas sobre a história (num jogo)... a minha mãe também já veio fazer um almoço...

ETP-C3 – Acho que os pais têm vindo a confiar cada vez mais em nós, enquanto equipa. Exemplo disso é a saída das alunas da escola acompanhadas pelos professores, que neste momento é possível com um simples contacto telefónico e no início do ano era impensável. Nas visitas de estudo elas têm participado sempre... A própria presença dos encarregados de educação, quando solicitados vêm sempre à escola, quando não vêm justificam que é por falta de verba e nesses casos a TIL e a diretora de turma vão pessoalmente ter com eles e muitas vezes já têm ido também os professores-tutores a esses encontros.

[Subcategoria J5 – Intercâmbios Escolares]

ETP-A4 – É interessante ver como os miúdos se relacionam... primeiro ficam à defesa e depois conseguem conviver e comunicar...

ETP-A1 – Nos intercâmbios é o confrontar de realidades diferentes... o nosso PIEF quando se juntou com o PIEF de outra escola, partilharam informações completamente distintas... pareciam que estavam a falar de duas culturas completamente diferentes... (apesar de serem ambos de etnia).

ETP-A2 – As próprias vivências deles... em termos de comunidades, as regras, a forma como estão, a forma como se interligam uns com os outros... é muito diferente.

ETP-A4 – Acho que é importante para alargar horizontes... muitos destes miúdos não saem desta terra e estas vivências e experiências são muito importantes. Eles saem tão pouco que acabam por mostrar resistência para sair... mas quando saem gostam.

GT-A4 – Conhecemos mais gente e sítios... aprendemos com eles... Quando cá vêm apresentamos os nossos trabalhos... os professores dão ideias e nós também...

GT-B3 – Vamos lá para aprendermos e vermos coisas novas... e também mostramos as nossas coisas (peças de teatro, trabalhos, jogos,...).

GT-C5 – Também já cá veio uma turma duas vezes visitar-nos e mostrar os seus trabalhos... contaram histórias, mostraram um teatro...

GT-C6 – E eu participei num intercâmbio a Itália. Estive reunidos com colegas de vários países... de várias línguas... e estivemos a partilhar as tradições ciganas de cada um... Correu muito bem... aprendi a comunicar com eles (sem perceber muito das línguas deles).

GT-B3 – Nem a sonhar o meu pai me deixava ir a Lisboa... e o ano passado com a ajuda da doutora TIL e dos professores ele deixou... (e participei numa representação).

GT-B1 – ... o meu pai já veio ajudar a fazer e lançar à água os barcos que criámos... foi connosco numa visita de estudo...

ETP-C2 – Até ao momento realizámos dois intercâmbios. Acolhemos a visita de uma turma e participámos num intercâmbio, na sede de concelho, envolvendo três grupos/turma com a realização de

atividades desportivas. Em cada uma das situações a equipa efetuou um balanço e um registo para o blogue.

[Subcategoria J6 – Integração social e escolar dos alunos]

ETP-B4 – Para mim foi novidade (a metodologia da *Mala Nómada*). O que nós fazemos em PIEF devia ser feito no ensino regular porque acho que os alunos tiram muito mais proveito destas atividades que nós fazemos do que se calhar os alunos que estão no ensino regular... Os nossos, que ao princípio eram os que tinham menos oportunidades, acabam por tirar muito mais proveito e ser mais beneficiados que os outros... temos muito mais ligação com outras escolas..., há muito mais contacto...

ETP-B7 – As turmas do PIEF quase que funcionam sempre em ligação, principalmente a nível regional estamos constantemente ligados (principalmente através das TIL).

ETP-B7 – Acho que a inserção social tem sido regular...

ETP-B4 – ... até em algumas (peças de) teatro é isso que tentamos abarcar.

ETP-B7 – A escolar é muito pontual e através desse tipo de atividades...

ETP-C2 – Tudo o que é feito em termos de acompanhamento como aulas nómadas, mala nómada, diários e intercâmbios, contribui tudo para a caracterização e especificidade do aluno, e futura construção e implementação do PEF.

ETP-C2 – Realizamos uma exposição de trabalhos na DREA Alentejo que se integra no Diário EntreNómada. Iremos promover um intercâmbio com outra turma que se integra também no Diário e no final do ano iremos ter uma exposição final.

[Categoria K – Formação Vocacional]

[Subcategoria K1 – Seleção de projetos/organização de trabalho]

Fatores de seleção

ETP-A1 – O tempo, interesse, material disponível...

ETP-A2 – ... também a criatividade para nós fazermos os projetos porque têm de ser organizados de uma forma... que os cative e que eles aprendam da melhor forma... e se integrem num projeto.

ETP-A1 – E sempre projetos que estejam de acordo com as matérias que estejam a ser lecionadas... nós não podemos falar sobre uma coisa que ainda não foi dada (...). Não vamos fazer para só dizer que participámos ou correr o risco de sermos nós a fazer... porque nenhum dos nossos projetos foi feito pelos professores... é sempre pelos alunos... Só aceitamos projetos que possam ser enquadrados de acordo com as matérias que estão a ser lecionadas.

ETP-B5 – Selecionamos [os projetos] em equipa e tentamos desenvolvê-los desde as áreas de Formação Vocacional e Formação para a Cidadania e aproveitando também as outras áreas. E tentamos mais ou menos dividir entre todos o tipo de tarefas para depois resultar a última atividade.

ETP-B2 – Eu acho que de outra forma se não se trabalhar em projeto não se agarram alunos deste nível, deste tipo... É impossível!

ETP-C2 – Tentámos ir ao encontro dos interesses dos alunos, explorando-o aqui no espaço escolar com a nossa ajuda.

ETP-C3 – (...) optámos por fazer pequenos grupos de trabalho. Uns quantos vão para a horta, quando o tempo o permite, outro grupo divide-se e faz textos em língua portuguesa para depois serem publicados no blogue, outros alunos (grupos) desenvolvem os projetos na área de formação artística... Portanto, estão organizados em pequenos grupos de trabalho... e eu e a colega do 1.º Ciclo ainda aproveitamos para trabalhar a Língua Portuguesa com aqueles alunos que vêm menos ou têm mais dificuldades.

ETP-A7 – Durante esse sexto tempo dos alunos de 2.º Ciclo, os alunos do 3.º Ciclo têm Matemática.

ETP-B6 – No caso da matemática tento trabalhar mais aqueles temas transversais, por exemplo resolução de situações problemáticas do dia-a-dia (...) e depois, como (às segundas-feiras) há uma aula só para o 3.º Ciclo dá para desenvolver um pouco mais.

ETP-C5 – Na Formação Vocacional trabalhamos em alguns momentos as áreas em que sentimos que têm mais dificuldades (Língua Portuguesa, Matemática, etc.).

ETP-A1 – Fazemos também avaliação diagnóstica dentro da Formação Vocacional...

ETP-A1 – A Formação Vocacional tem umas grelhas...

ETP-A4 – O portefólio é o grande momento de avaliação

ETP-C2 – Na síntese de Formação Vocacional têm que constar todas estas competências que são trabalhadas...

[Subcategoria K2 – Dimensão profissionalizante]

ETP-A1 – Tentamos trabalhá-los para o futuro... uma profissão. Para estes jovens, todos eles, o ensino universitário não é, de longe, um objetivo... todos eles querem seguir para um curso profissional. Portanto, aproveitamos para trabalhar as profissões, trabalhar essencialmente a profissão que querem depois para o estágio, no próximo ano se tudo correr bem... para que possam ir com muito mais bagagem para esse curso profissional...

ETP-A4 – Estamos a trabalhar o portefólio das profissões... começaram por criar uma lista de interesses...

ETP-A1 – Inicialmente começámos por mostrar as inúmeras profissões que havia em vídeos...

ETP-A4 – ... para alargar um pouco os horizontes... porque queriam ser todos futebolistas e cabeleireiras...

ETP-A1 – ... depois do vídeo faziam sempre uma ficha e agora estão a trabalhar o portefólio em que constam todas as profissões que trabalharam e agora... depois dos interesses e das pesquisas, estão a trabalhar as profissões...

ETP-A4 – ... a aprender a fazer o curriculum, uma carta de apresentação, a aprender a pesquisar em sites de emprego na Internet...

ETP-A1 – ... vão fazer uma entrevista a um profissional da área que eles escolheram e vão fazer uma pesquisa específica sobre a profissão escolhida por eles.

ETP-A1 – Em termos de estágios não [contactos com empresas da área]... só em termos de visitas desde o ano passado. Iniciámos algumas visitas o ano passado e este ano continuamos (aqui na localidade).

GT-A3 – Quando começamos a fazer o portefólio vimos uns vídeos sobre as profissões, depois as professoras deram-nos fichas relacionadas com as profissões. Agora estamos a colocar lá os nossos interesses... [mecânica, agricultura, vida militar, moda, etc.].

GT-A4 – ... e a criar a entrevista para o profissional (da área que seleccionámos). Só [fizemos contactos] no meu caso... uma pessoa aqui da terra.

ETP-B7 – No ano passado dedicámo-nos mais a fazer visitas no terreno, de acordo com as áreas profissionais que cada um (identificou).

ETP-B4 – E as áreas profissionais onde eles demonstram maior interesse... tentamos também saber como é que é possível, o que é necessário, o que se faz...

ETP-C1 - Ao nível de Formação Vocacional fizemos algumas reuniões onde [os alunos] puderam indicar o que gostavam de fazer (...) o que queriam ser quando fossem grandes, sempre num diálogo mais informal para tentar perceber quais os interesses dos alunos.

ETP-C3 – Inicialmente queríamos tentar levá-los a escolher uma profissão... contudo, houve alguns entraves em levá-los aos locais de trabalho, pois nem todas as entidades contactadas estavam dispostas a recebê-los.

ETP-C3 – Uma vez que não conseguimos essas oportunidades junto da comunidade, tentámos aproveitar as horas de Formação Vocacional para a horta pedagógica, que também tem também um grande trabalho de embelezamento com a ajuda do professor de Educação Artística. Eles ali vêem o trabalho deles e sentem-se livres do espaço da sala de aula... o que é muito importante para eles.

GT-C5 – Íamos para a horta limpar a terra e pintar a parede... depois semeámos coisas (...). Também fazíamos textos para o blogue e trabalhos de grupo.

ETP-C1 – (...) depois da avaliação diagnóstica assinalámos alguns dias e efemérides, como por exemplo o S. Martinho, proporcionámos alguns convívios entre os alunos e os professores, realizámos atividades de outras escolas... outros desafios onde se integravam algumas disciplinas, o nosso projeto da hora pedagógica, a construção de um painel para a igreja da comunidade cigana (de uma das aldeias), idas ao lar, a almofada... temos sido muito ativos e temos participado em muitos projetos.

ETP-C3 – Tentamos responder muito aos desafios que nos propõem de outras turmas PIEF e também temos de ter em conta que nós, enquanto primeiro ano de trabalho no terreno, não podemos propor tantos desafios quanto outras turmas que já estão no segundo ano... daí termos aceite os convites e desafios de outros cursos e parceiros... sempre numa perspetiva de poderem também corresponder aos interesses dos alunos...

ETP3: E – ... também tentamos realizar atividades propostas aqui na escola, por outras turmas, clubes e projetos.

[Subcategoria K3 – Dimensão artística e cultural]

ETP-B7 – Com as peças de teatro acabamos por ocupar muito tempo de vocacional, (...) na preparação de cenários, de textos, a encenação... que é sempre um mês a mês e meio a encenar uma peça.

ETP-B7 – Um tipo de projeto que tem continuidade desde o ano passado foram as (peças de) teatro. A equipa deste ano aceitou continuar a trabalhar nesse sentido: fazer peças de teatro, ir assistir sempre que possível...

ETP-B4 – A recolha do património oral também já vinha do ano passado... muitos já vinham do ano passado.

ETP-B5 – Quando fizemos a peça de teatro do Natal fizemos o texto em Viver Português, fomos fazendo a organização dos adereços, desde os cenários, e tudo isso, em Educação Artística, Formação Vocacional e Formação para a Cidadania, se fosse necessário... Portanto, acabamos por combinar as coisas aqui em equipa (nas reuniões semanais) e depois, não há bem uma divisão de tarefas, mas..., nós as duas em Viver Português, fizemos o texto, o colega de Educação Artística dedicou-se mais aos cenários, mas todos nós sabíamos o que se estava a passar. E utilizámos desde as áreas curriculares até às não curriculares para depois desenvolver.

GT-B2 – Somos nós... usando papel de cenário nas aulas de Formação Vocacional [que construímos os cenários e adereços das peças de teatro].

ETP-B7 – Os parceiros na área da terceira idade como na área infantil, creches e jardins de infância, têm sido muito ativos desde o ano passado... daí também termos as portas tão abertas e tão à vontade para frequentar a casa que... sempre que temos algum destes projetos lembramo-nos logo de ir porque somos bem recebidos e estão sempre a pedir para voltarmos...

ETP3: B – Desde o início do ano que o nosso PIEF tem participado em muitos projetos, da escola e de outros PIEF, sendo certo de a maior parte deles esteve ligado com a área artística... e por isso direcionamos sempre com o professor responsável pela disciplina, o qual tenta integrar estes desafios e desenvolver os projetos.

ETP-C1 – (...) a construção de um painel para a igreja da comunidade cigana (de uma das aldeias), idas ao lar, a almofada... temos sido muito ativos e temos participado em muitos projetos.

ETP-C1 – Apesar de estarem direcionados para a área artística, acho que estes projetos todos podiam ter sido trabalhados por todas as disciplinas... ou uma grande parte delas... acho que é importante que as pessoas, enquanto equipa, percebam que um projeto não é de uma pessoa só, mas sim de uma equipa, e que o trabalho exposto não é só meu e dos alunos, mas que é de todos nós... pelo menos é assim que eu o sinto. E que é extremamente importante fazermos estes projetos porque assim podemos mostrar lá fora... e que a comunidade tenha uma perceção do que andamos a fazer.

ETP-C3 – (...) como esta turma tem a especificidade de pertencer a uma minoria étnica, nós tivemos sempre em atenção a valorização dos seus usos, costumes e da sua cultura. Um dos projetos que desenvolvemos na Língua Portuguesa foi a recolha de receitas típicas pelos alunos... o nosso objetivo, enquanto equipa, é fazê-los trabalhar a língua materna, uma coisa de que eles não gostam... e não lhes diz nada... com um tema que lhes é familiar, a sua cultura e tradição... é isso que eles vêm valorizado e, talvez, noutra realidade escolar não viam.

[Subcategoria K4 – Dimensão social e comunitária]

ETP-A4 – As visitas ao lar também são no âmbito da Formação Vocacional, em articulação com a Formação para a Cidadania.

ETP-A1 – Temos visitas locais só direcionadas para isto (fins solidários). Já fomos aos bombeiros, à GNR, ao ceramista, onde viram como se faz o trabalho e o senhor veio cá explicar (é nosso parceiro no projeto da Bilha).

ETP-A2 – A enfermeira veio no âmbito da alimentação...

GT-A2 – Fazemos visitas aos lares e ensinamos-lhe jogos...

GT-A3 – ... às vezes também são eles que nos ensinam coisas... como a fazer malha.

GT-A2 – ... também fomos aos bombeiros... aprender o que fazem e como é o dia a dia deles.

GT-A4 – [Uma enfermeira]... veio falar sobre formas de proteção e saúde...

GT-A2 – ... e aprendemos a medir a tensão e os diabetes.

GT-A1 – Veio cá um agente da Escola Segura falar sobre drogas e *bullying*. [e também já] tivemos sessões de defesa pessoal...

ETP-C5 – Também tentámos trabalhar alguns aspetos de saúde, higiene e estética com as meninas.

ETP-A1 – As visitas locais, o voluntariado e os intercâmbios entram também para a Formação Vocacional.

ETP-B7 – [Os projetos] solidários surgiram associados às peças de teatro e depois e à sua apresentação a crianças ou lares de idosos.

ETP-B4 – (O projeto sobre o património oral surgiu) porque em Viver Português abarca um pouco o património oral e depois em equipa decidimos que era engraçado ir por aí [e beneficiar do facto de] fazermos muitos projetos solidários com idosos (...) tentar aprender um bocadinho com eles. Como esta turma dá muito valor aos mais velhos, achámos que seria proveitoso ir por aí.

ETP3: A – No âmbito de projetos solidários fizemos o painel para a igreja, a bandeira, a almofada, cujos fundos revertem para uma IPSS...

ETP3: B – ... a recolha de rolhas, a recitação de poemas no Centro Social de Idosos... todos os projetos estão ligados, de certa forma, a atividades de interesse social e comunitário... atividades que fazem parte do curso e específicas deste grupo/turma. Todos os projetos que nos foram propostos também têm um cariz solidário e pretende-se que haja uma partilha e uma troca entre todas as turmas para que cresçam e aprendam... O blogue tem sido um instrumento de trabalho imprescindível e que se soubermos aproveitar temos muito material... e é curioso depois realizar-se uma comparação entre a forma como decorre noutros locais e no nosso agrupamento.

Projeto Solidário - Caso A

ETP-A1 – Quando lançámos o projeto [solidário] os parceiros todos ajudaram e têm colaborado com tudo... inclusive outras turmas aqui da escola e pais que vêm trazer roupa. Temos pais de alunos que são de etnia a irem buscar roupa... portanto a imagem que têm nossa é muito positiva.

ETP-A4 – Só no primeiro período doámos 243 bens e tínhamos 30 famílias inscritas, maioritariamente de etnia mas já temos inscrições novas... só deste período já temos mais cinco inscrições sem serem de etnia...

ETP-A4 – (...) os miúdos vão para lá trabalhar, organizam a roupa, sabem as regras todas da escola... porque não é chegar lá e ir buscar roupa... cada família tem um cartão e só pode levar cinco bens por mês e é assinalado no cartão. Se não trouxer o cartão não leva bens e isto para os miúdos... são as competências que estamos a trabalhar... e é aqui que entra a Formação Vocacional, a Formação para a Cidadania... e todos os professores entram nisto, não é só os professores de Formação Vocacional ou de Formação para a Cidadania.

ETP-A4 – Nunca vai a turma inteira, o espaço é pequenino.

ETP-A1 – Vão sempre dois a três alunos [durante algumas aulas de Formação Vocacional e Tutorias].

Projeto associado à Reciclagem – Caso A

ETP1: A – [Este projeto] começou por irmos para o lar fazer voluntariado...

ETP1: D – O ano passado teve 42 turmas inscritas de norte a sul do país e este ano tem 39 ... e o PIEF conseguiu chegar a todos os cantos do país. O PIEF, esta turma e a terra...

ETP1: D – Mas o objetivo grande destes projetos é a integração da turma PIEF na comunidade e na escola porque (...) dava a sensação que os miúdos iam para lá passar o tempo. E o nosso objetivo aqui é contrariar isso... além de não passarem o tempo, [os alunos] nem se apercebem que acabam por trabalhar muito mais que as outras turmas porque além dos conteúdos que andam a trabalhar, andam a fazer estes projetos de integração e de contributo para a comunidade.

[Subcategoria K5 – Ligação à comunidade]

ETP-A1 – O nosso maior parceiro é a Câmara e tudo quanto é solicitado é sempre dado. Trabalhamos muito bem com a Câmara, com a Segurança Social, com a CPCJ, com o gabinete de inserção profissional. Não temos aqui muitas parcerias por ser um meio pequeno, mas todas as parceiras com que contamos (GNR, enfermeira, etc.). Nós conseguimos fazer com que a Escola Segura viesse fazer inúmeras sessões com eles, temos os Bombeiros, vamos a dois lares de idosos das freguesias do concelho.

ETP-A1 – Do ano passado para este ano [a rede de parceiros] manteve-se e até cresceu.

ETP-A2 – [O facto de serem alunos problemáticos ou de etnia] não motivou problemas.

ETP-A4 – Vêem isso como um efeito positivo e, como dão um contributo, os resultados não são só para nós, são também para eles.

ETP-A1 – E mais, também temos o cinema para as outras turmas... organizamos sessões de cinema e não são filmes quaisquer...

ETP-A4 – Nós em TIC tínhamos o problema de só termos uma sala de informática (na escola) e tínhamos um horário sobreposto com outra turma (...) então lembrámo-nos do projeto do cinema... para podermos falar na segurança na Internet, das regras da Internet e ligar com a Formação para a Cidadania. De quinze em quinze dias vêem um filme relacionado com estes temas, fazem a ficha-guião do filme e no final de cada período organizam uma sessão de cinema para a turma, onde é cobrado bilhete, onde há pipocas, há sumo... a sala de refeitório transformada em cinema... Tudo isto entusiasma os miúdos, são reconhecidos aqui na escola e querem ir para o PIEF... não porque não se trabalha... mas é aliás completamente o contrário... e há estes projetos que fazem sentido.

ETP-A6 – Cada turma tem a sua hora do livro e estava com algum medo... eles não vão gostar... eles não vão estar quietos... eles não vão estar atentos... eles não vão respeitar... e o *feedback* que eu normalmente tenho é que eles portam-se muito bem lá dentro... melhor que outras turmas inclusive. Estão lá (com a bibliotecária) e gostam de ouvir, participam no final e fazem as atividades propostas, relacionadas com o conto ou a história que ouviram... eles gostam...

ETP-B7 – A minha maior dificuldade o ano passado... foi com os parceiros... Foi a minha maior luta e a minha maior batalha e a minha maior frustração até quase metade do ano letivo... rejeitavam completamente. Não sabiam o que era a medida... uma grande resistência porque era uma turma só de etnia.

ETP-B7 – Sim [melhorou imenso este ano], os parceiros na área da terceira idade como na área infantil... cresces e jardins de infância... têm sido muito ativos desde o ano passado... daí também termos as portas tão abertas e tão à vontade para frequentar a casa que... sempre que temos algum destes projetos lembramo-nos logo de ir porque somos bem recebidos e estão sempre a pedir para voltarmos...

ETP-C2 – A relação com os principais parceiros tem corrido bem e temos conseguido realizar algumas atividades em parceria e desenvolver alguns dos projetos que tínhamos em mente. (Até ao momento) só se realizou uma reunião de parceiros.

ETP-C2 – No sítio onde estamos não tem sido fácil a integração (social) dos nossos jovens... todos de etnia. Já reunimos com toda a equipa para falarmos sobre a necessidade dos nossos jovens frequentarem e visitarem contextos reais de trabalho, mas temos sentido alguma resistência e muitas portas fechadas.

[Subcategoria K6 – Dificuldades sentidas/Angariação de verbas]

ETP-B7 – (...) no ano passado tínhamos fundo de maneio e comprava-se muito material para Educação Artística e Formação Vocacional, e este ano, como acabou o fundo, as disciplinas estão um pouco mais limitadas em termos de recursos...

ETP-C5 – (...) conseguimos fazer frente às dificuldades que foram surgindo com o apoio mútuo da equipa e colegas das outras escolas... Nenhum projeto foi abandonado por falta de verbas... e para isso muito contribuiu a boa vontade dos elementos da equipa na aquisição de materiais.

ETP-A4 – ... e até estes projetos como o do cinema, tem-nos dado mais algum dinheiro... também fazemos os mercados. Convém referir que no projeto da reciclagem conseguimos onze patrocinadores, o que é ótimo estando nós numa terra tão pobre... e o tempo em que estamos (com a crise).

ETP-A1 – (...) como ganhámos vários projetos o ano passado conseguimos angariar uma boa verba...

[Categoria L – Grau de satisfação e implicações futuras]

[Subcategoria L1 – Satisfação dos alunos]

Imagem do Curso

GT-A1 – É um curso muito diferente... não é tão *puxado* [como o regular]... não existem trabalhos de casa. Conseguimos ter uma relação com estes professores como ainda não tinha acontecido com outros professores... dão-nos mais atenção e falam mais connosco...

GT-A2 – Neste curso somos mais ajudados pelos professores e pela TIL, (...) e os trabalhos não são muito difíceis. Os nossos testes foram mais adaptados do que no regular.

GT-A3 – Temos mais ajudas (...) e vamos ajudar lá fora [da escola] as pessoas que precisam...

GT-B1 – É um curso para as pessoas que reprovaram... está aqui na aldeia e eu posso andar na escola. Se estivesse lá no agrupamento não podia ir... [por razões culturais/familiares].

GT-B2 – Funciona melhor que nas outras turmas... os professores ajudam mais os alunos, fazemos trabalhos mais práticos... e sobre coisas de que gostamos (peças de teatro, os projetos de vocacional, visitas de estudo).

GT-B3 – (...) as matérias são as mesmas mas as professoras fazem com que seja mais fácil, os trabalhos são mais de acordo com os gostos dos alunos... não precisamos de ir para o agrupamento porque o PIEF está aqui mesmo ao pé de casa. Os nossos pais vêm muitas vezes à escola ver os nossos trabalhos e a gente vai ao acampamento mostrar peças de teatro.

GT-C3 – É uma turma que permite fazer o 2.º Ciclo mais rápido... permite fazer em dois anos o que se fazia em três e sentimos menos dificuldades porque os professores nos ajudam a perceber mais as coisas...

GT-C5 – Temos mais atenção dos professores... temos mais responsabilidade... conforme o comportamento e as notas que tivermos, podemos andar mais depressa.

GT-C6 – É uma turma diferente das outras onde se fazem mais atividades e experiências práticas... diferentes do ano passado. Trabalhamos de maneira diferente... muito em grupo...e os professores têm muita atenção às nossas faltas...

GT-C3 – No princípio olhavam para nós de lado e agora já não... com a ajuda dos professores já não. Os professores ajudaram-nos a respeitar as regras da escola... a não nos portarmos mal na cantina, no bar e nos recreios... não passar à frente dos colegas... cumprir as regras da escola...

GT-C3 – Eles vão mais às nossas casas (professores e TIL), quando vamos a uma visita de estudo convencem os nossos pais para conseguirmos ir... e não perdermos essa oportunidade de sairmos e ver coisas novas. Ajudam-nos mais...

GT-C3 – Nós também vimos as atenções que os professores nos dão e vamos contanto aos nossos pais e depois... quando pedimos para eles virem à escola eles vêm...

Implicações futuras

GT-A2 – Está a ajudar-nos a decidir sobre aquilo que queremos ser no futuro (...) e a ter mais respeito.

GT-A3 – ... dá-nos mais preparação e estudos.

GT-A4 – Ser mais confiantes...

GT-A1 – Aprendi aqui mais do que nas outras turmas... levo uma imagem diferente da escola. Das outras vezes faltava e ninguém se preocupava comigo... aqui não, porque é que chegaste atrasado? Porque faltaste?...

GT-B3 – Se no futuro tirar um curso já tenho a mente mais ou menos aberta para seguir um curso... se passar já saio daqui com o nono ano (...) já tenho uma forma de pensar diferente dos (colegas/amigos) que não andaram à escola.

GT-B2 – Vai ajudar-me a tirar um curso... para que possa continuar a estudar.

GT-B3 – Aqui vi uma nova oportunidade para continuar a escola... aqui interessei-me mais... aprendo muito mais... a forma como as professoras explicam as coisas é muito mais fácil.

GT-B2 – Aprendemos a fazer massagens ao bebé e tratá-lo bem...

GT-B3 – ... a dar-lhes banho e mudar a fralda...

GT-B1 – ... aprendemos a segurar no bebé.

GT-C3 - Chega a uma certa altura da tradição cigana em que nós (raparigas) não podemos andar mais à escola... quando casamos. O PIEF ajuda-nos a tirar o curso mais rápido e estamos na sala só com alunos de etnia cigana (o que as nossas famílias gostam mais).

GT-C4 – O curso é importante para tirarmos a carta de condução... e ajudar à lei cigana porque andamos mais depressa [conclusão do ciclo mais rapidamente].

GT-C1 – O curso ajudou-me a ler e escrever... a falar melhor.

GT-C6 – Não senti muitas dificuldades... mas estou um pouco triste por não puder andar no ensino regular por ter mais idade... e tive que agarrar esta oportunidade. Vou-me lembrar mais do apoio que me deram e... de poder ir a Itália.

GT-A4 – Quando tomamos banho na escola e usamos a máquina de lavar, os rapazes (de etnia) também participam... metem a roupa a lavar e a secar (esta tarefa é alternada, umas vezes rapazes e outras as raparigas, e envolve sempre a roupa de todos)...

GT-A2 – Arrumamos a roupa, passamos a ferro.

[Subcategoria L2 – Satisfação dos docentes]

Implicações pessoais

ETP-A6 – (...) no início foi complicado porque não estava habituada a esta metodologia...

ETP-A6 – Adaptar-me a cada um dos meninos e saber o que precisam... onde evoluírem mais, conseguir dedicar-me um pouco mais a cada um deles, foi um pouco complicado.

ETP-A2 – (...) temos alunos que estão a adquirir competências de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, o que se torna complicado, principalmente em algumas disciplinas mais teóricas.

ETP-A7 – Falo por mim, sinto-me totalmente integrada, elas [colegas que vinham do ano anterior] fizeram questão de nos passar tudo... dar as informações todas...

ETP-A5 – (...) a equipa foi excelente porque fez com que me integrasse melhor... o par pedagógico também me ajudou bastante porque é difícil entrar aqui e perceber como funciona.

ETP-B5 – (...) o facto de elas já cá estarem e já conhecerem... encaminhou-nos e ajudou-nos a entrar no projeto...

ETP-C1 – No início senti algumas dificuldades em integrar-me neste projeto. Em primeiro lugar, porque é um projeto muito especial... são alunos especiais...

ETP-C3 – Foi muito complicado porque venho de uma realidade completamente diferente (no 1.º Ciclo). Quando me propuseram lecionar Viver Português a estes alunos que tinham... para já a faixa etária era completamente diferente daquela à qual estava habituada... revelam ainda uma grande ausência de pré-requisitos...

ETP-C5 – Foi um desafio mas no final do ano as pessoas sentem-se um pouco satisfeitas com os resultados.

ETP-A6 – É cansativo... temos de estar de alma e coração... não é só trabalho de escola, tem-se que trabalhar muito aqui... em casa, preparar coisas sempre diferentes... é cansativo.

ETP-B4 – É verdade, despende-se muito tempo, é preciso muita disponibilidade para trabalhar em PIEF.

ETP-B2 – Para nós, enquanto professores, é motivante.

ETP-B1 – A Medida PIEF é colocar os meninos que não querem, que não... que faltam na escola, na escola. Essencialmente, o grande objetivo para mim é esse.

ETP-B2 – [A Medida PIEF existe] para dar resposta àquilo que deveria haver e não há, que é a questão dos próprios pais ou encarregados de educação fazerem esse trabalho... motivarem os meninos para virem para a escola, tentarem educá-los e prepará-los para a vida.

ETP-B2 – Eu só tenho uma turma aqui na escola e é de certa forma aliviante eu vir para esta sala todas as semanas, e eu ter na minha frente uma turma normal, uma escola normal, uma “situação normal”,... uma lufada de ar fresco que eu tenho... ainda por cima com as condições que temos lá.

ETP-B5 – O trabalho com a turma, eu gosto e tenho de falar como pessoa, gosto de lá estar com aqueles alunos, gosto do trabalho que se tem feito com eles. Nunca tinha trabalhado em PIEF, é uma experiência nova de que estou a gostar, e acho que da parte deles também há gosto em ali estarem connosco e a aprender.

ETP-A4 – O facto de estarmos aqui a tempo inteiro (no PIEF) não nos impede de participar nas outras atividades todas da escola, porque nós aqui temos que fazer de tudo. A escola é pequenina, nós somos poucos... e somos chamados para fazer um pouco de tudo.

ETP-A6 – Há dias bons e dias maus (...) só tenho esta turma, não consigo sair de uma aula, que até correu mal, e vou para outra turma e as coisas correm melhor. Eu tenho esta turma desde o início da manhã até ao final do dia... E eles também me têm a mim... e o problema às vezes é esse!

ETP-B6 – (...) o facto de trabalharmos atividades em conjunto... cria-se uma maior empatia entre nós e mesmo com os próprios alunos, acho que... há um estreitar de relações que não se consegue no ensino regular. O facto de ali serem poucos, nós conseguimos mais facilmente ver como é que conseguimos chegar às dificuldades de cada aluno, enquanto que no ensino regular ao termos 25 ou 26 alunos à frente é mais complicado.

ETP-B4 – Estes alunos não existem, conseguimos moldá-los... nós conseguimos fazer tudo o queremos com eles... já trabalhei também com outros PIEFs e não têm nada a ver...

ETP-B2 – Temos uma relação muito mais próxima com os alunos do que na outra escolaridade normal.

Implicações no desenvolvimento profissional

ETP-C5 – Como pessoa, sinto que aprendi imenso e foi uma experiência enriquecedora.

ETP-B5 – É um desafio constante e motivante. (...) O que me traz de positivo é saber que consigo lidar com miúdos desde os 6 anos... até jovens com 18 e 19 anos. Que trabalhando com eles no dia-a-dia dá para se criar essa ligação...

práticas

ETP-A3 – (...) venho de uma aula muito teórica, muito formal, mas este tempo e o par pedagógico permitiram desmontar, lá está...

ETP-A5 – Também me permitiu trabalhar pela primeira vez conteúdos de 3.º Ciclo.

ETP-C3 – Em termos de aprendizagens (formais) sinto-me muitas vezes frustrada... principalmente em relação à língua materna. Têm muitas dificuldades... como falam, escrevem... gostávamos que todos escrevessem e lessem corretamente, adquirindo as competências básicas e isso... é por vezes uma grande frustração.

trabalho colaborativo

ETP-C3 – Tenho aprendido muito com a ajuda dos colegas e acho que temos feito uma boa equipa. Enquanto equipa funcionamos bem porque trabalhamos para o mesmo fim... que é o interesse dos alunos.

ETP-A7 – É um trabalho completamente diferente porque é mais de equipa... dou por mim a ligar à colega (de matemática) à meia-noite e a combinarmos coisas para as aulas e projetos.

ETP-A6 – A nível também de partilha com os colegas, com a equipa... é fantástica.

ETP-A2 – As ideias acabam por (aparecer) em conjunto... um surge com uma ideia e os outros vão contribuindo... O fio condutor pode partir de alguém mas depois há sempre alguém de dá outra ideia e vai acrescentando...

ETP-A2 – E é essencial saber trabalhar em grupo, saber ouvir... É mais difícil mas também é o mais positivo, acho que é essencial termos a capacidade de saber ouvir e trabalhar em equipa. Não é fácil, inicialmente...

contexto

ETP-A6 – (...) muitas das vezes a vida privada do aluno não vem à baila [no ensino regular] e aqui nós também temos que ter em consideração todos os fatores familiares... existentes.

ETP-B6 – Aqui o facto de estarmos a trabalhar com uma comunidade específica acaba por ser enriquecedor para nós. Também acabamos por aprender coisas sobre a cultura deles...

ETP-C1 – O mais positivo para mim foi ter tido a oportunidade de trabalhar com estas crianças, de entender e compreender melhor a sua cultura...

ETP-C3 – Enquanto experiência pessoal e profissional tem sido muito enriquecedora... sinto-me mais rica porque conheço mais coisas sobre a cultura deles que desconhecia... há uma grande partilha deles para nós e nós também com eles.

Reflexão na ação

ETP-C1 – (...) tem que se ir adaptando diariamente... e mesmo dentro da sala de aula por vezes podemos prever um determinado tipo de trabalho e termos que o adaptar ou ter que o abordar de uma outra forma... para os levar a entender o que é pedido e que participem de uma forma positiva.

ETP-A6 – (...) partilha quer das vivências dos alunos quer das realidades deles, há muitas coisas que também aprendemos com eles. Muitas vezes pensamos que... “ah, isto não interessa”... e afinal é muito importante para eles.

ETP-A4 – Às vezes pensamos fazer de uma forma e acontece de forma completamente diferente... porque os miúdos não vêm todos os dias iguais, nós também não... e o que nós por vezes achamos muito giro e de que irão gostar... não ligam nada...

ETP-C5 – ... se uma estratégia não resulta, temos que descobrir ali outra... para que resulte e eles possam atingir as competências.

Terra Nómada

ETP-A4 – Permite perceber as diferenças de trabalho e a nível da partilha de materiais acho que é excelente... acho que tudo o que é feito devia ser partilhado... Se todos partilhássemos o que fazemos íamos descobrir que ninguém inventa nada...

ETP-A1 – Acabamos, muitas vezes, por ter consciência quando vimos como aquilo que nós fizemos... ou o desafio que nós aplicámos como é que também foi feito nas outras escolas...

ETP-B4 – (...) temos muito mais ligação com outras escolas... há muito mais contacto...

ETP-B7 – As turmas do PIEF quase que funcionam sempre em ligação, principalmente a nível regional estamos constantemente ligados (principalmente através das TIL).

CTN – É um trabalho singular, que nos eleva, nos enaltece, no sentido profissional que somos e nos leva a fazer um percurso que não nos deixa ficar iguais no final, pelas aprendizagens que fizemos e pelos passos que quisemos dar. Por causa deste espírito colaborativo, na grande maioria, as equipas dos grupo/turma *Terra Nómada* eram muito unidas e trabalhavam de forma colaborativa, o que nem sempre se observa. Não sei se aconteceu porque de raiz já eram assim ou se aconteceu pela própria forma como o trabalho foi sendo alinhavado condicionou a que assim fosse e isso achei muito interessante...

Implicações na estrutura organizativa

Equipa/Par pedagógico

ETP-A2 – O que nos vale muitas vezes é a equipa! Eu por vezes preciso de auxílio e está sempre lá alguém, mesmo que não tenha aula nesse momento. Mas imaginemos que falta o par pedagógico... que é essencial, e há sempre alguém que vai dar um auxílio ao colega que estiver sozinho na sala.

ETP-B4 – Como positivo, também acho a interdisciplinaridade e a entreaajuda, o contacto constante e a responsabilidade mutua que todos assumimos... Fazendo o paralelismo como as turmas do regular, vejo isto mais também como uma família... estamos sempre juntos, decidimos sempre muita coisa, é tentar rumar tudo para o mesmo sítio. Mesmo quando há problemas com os miúdos, como estamos semanalmente juntos, dá para resolver o assunto logo e fica resolvido em vez de esperar pela reunião de avaliação em que vamos discutir esse assunto... não, aqui há problemas, resolvem-se logo.

ETP-C1 – (...) há muito trabalho de grupo, trabalho de equipa, e por vezes não é fácil trabalhar com todos os colegas... não sei se pela falta de experiência de trabalho em par pedagógico... também o facto de sermos de áreas completamente diferentes por vezes ajuda e outras dificulta um pouco.

ETP-B4 – (...) o que nós conseguimos fazer em conjunto é muito difícil de encontrar, tendo também já trabalhado noutros sítios, consigo comparar e não tem nada a ver. Acho que também é de louvar o empenho de todos e o querer fazer sempre mais.

ETP-B2 – O facto de nós termos estas reuniões é benéfico (...) é bom todos estarem por dentro do assunto, para todos resolverem dentro da sua determinada área... para o trabalho ser conseguindo. Como ponto negativo também posso enumerar estas reuniões porque acho muito maçudas, muito tempo, e muitas vezes há muito pouco para dizer.

ETP-B3 – A grande diferença que eu noto de estar inserida neste grupo de docentes do PIEF para uma turma do regular é a entreaajuda. O facto de estarmos semanalmente nas reuniões, se precisamos de alguma coisa ou uma opinião... Como menos positivo também sou da opinião do colega sobre a extensão das reuniões.

ETP-C3 – O mais positivo é o trabalho em par pedagógico... Contudo, nem sempre o par pedagógico tem a formação na mesma área e isso não permite superar algumas dificuldades...

ETP-C5 – (...) há dias em que nos sentimos assim [frustrados]. Ahamos que não conseguimos cumprir a planificação... que não correu bem o dia. Mas como temos as reuniões semanais... partilhamos as preocupações, partilhamos as frustrações e conseguimos sentir mais aliviados...

ETP-C1 – O mais negativo são as pequenas frustrações por... traçarmos determinadas metas e não conseguirmos atingi-las naquele momento (pré-definido). E isso deixa-me um pouco triste... Não tenho saudades das turmas do ensino regular, pois eles também são muito diferentes de turma para turma, de escola para escola...

Interdisciplinaridade e articulação

ETP-B7 – O melhor é a interdisciplinaridade do trabalho e o proveito que a turma acaba por ter disso... A interdisciplinaridade é bom para saberem todos o que estão a fazer e trabalharem todos num sentido e os alunos acabam por beneficiar também por essa interdisciplinaridade.

ETP-A4 – O aspeto positivo para mim é a articulação entre as disciplinas e de tornar o ensino significativo... e ir às dificuldades dos alunos.

ETP-A1 – Os conteúdos que estão a ser lecionados em cada disciplina é aqui falado, ou seja, toda a gente sabe o que é que a outra disciplina está a dar... Portanto, eu sei sempre o que todas as aulas estão a dar.

ETP-B5 – Selecionamos [os projetos] em equipa e tentamos desenvolvê-los desde as áreas de Formação Vocacional e Formação para a Cidadania e aproveitando também as outras áreas. E tentamos mais ou menos dividir entre todos o tipo de tarefas para depois resultar a última atividade.

ETP-C5 – Acho que é um trabalho muito interessante...é um trabalho em equipa, todos a rumar para o mesmo fim... Outro aspeto positivo é a definição conjunta de estratégias para resolver os problemas que surgem.

Metodologia

ETP-B2 – (...) se nós levássemos esta medida para uma turma normal aprenderia e aproveitaria a medida a 300%. Isto é uma forma mais cativante de aprender alguma coisa.

ETP-A4 – O que eu acho que é muito diferente aqui no PIEF [é a possibilidade dos conteúdos poderem] ser abordados de maneira diferente e com tempo...

ETP-C5 – É um projeto inovador... uma prática positiva que deveria ser implementada pelos outros Ciclos e pelas turmas do ensino regular...

ETP-C1 – ... a nível da motivação, associada a alguns concursos, cria também aquela parte mais saudável... de tentar fazer melhor, tentar saber quem ganhou... esta exploração da motivação dos alunos é muito interessante.

CTN – A experiência que tenho é que escolas que têm essa consciência e se preocupam em colocar naquela equipa professores que vêem claramente que têm competência para ali estar, o resultado é francamente diferente de outras escolas que assumem que vão lá colocar as pessoas que vão surgindo, à medida que essas necessidades de horário (...)

[Subcategoria L3 – Integração escolar/Certificação de competências]

Integração Escolar

ETP-A1 – [O curso] tem decorrido muito bem e os jovens estão todos integrados. Uma coisa que facilitou muito foram os banhos e também toda a exposição de trabalhos que nós fazemos em sala de aula e nós expomos sempre cá fora... o que faz com que os jovens acabam por estar muito bem integrados na comunidade escolar...

ETP-A2 – (...) em relação aos encarregados de educação há um maior interesse e uma maior participação.

ETP-A4 – (...) nos intervalos não se nota quem são os alunos do PIEF.

ETP-B4 – Acho que temos conseguido chegar às famílias que, também, ao fim ao cabo, já começam a incentivar os miúdos para virem porque aprendem coisas, porque vivenciam novas...experiências.

ETP-B4 – (...) já se nota muito que quando falam (neste) PIEF... pelas atividades que eles têm vindo a desenvolver, vêem a turma de forma completamente diferente (...) acho que é de forma positiva.

ETP-C5 – Tenho uma atitude positiva perante este grupo/turma e acho que correu bem. Acho que os miúdos estão integrados, conseguimos o principal objetivo, que era a integração...

Certificação de competências

ETP-A3 – (...) apesar de algumas fricções que acontecem sempre, os alunos têm melhorado, têm-se visto resultados mais positivos...

ETP-A8 – (...) o facto de terem vários projetos, de poderem participar em vários projetos diferentes, faz com que muitas vezes estejam muito mais animados, trabalhem mais em conjunto, muito mais facilmente...

ETP-B5 – Acho que é uma medida que vale a pena para alguns alunos. Se não fosse assim eles não frequentariam de forma alguma a escola, temos lá pelo menos três miúdas que o não fariam. É uma oportunidade que lhes é dada para que consigam ter aprendizagem, consigam ter formação e que não abandonem por completo a escola...

ETP-C5 – Eles estão integrados na nossa comunidade (escolar)... e isso foi um passo gigantesco. Não falamos em conhecimentos académicos, científicos... acho que a integração é o fundamental, eles sentem-se iguais aos outros... serem olhados em pé de igualdade com os outros... acho que conseguimos muito disso aqui na nossa escola... embora haja algumas pessoas que os não consideram iguais... A imagem é positiva.

ETP-C2 – Levo daqui muitas coisas... especialmente as pequenas/grandes conquistas que se foram alcançando ao longo do ano, como a capacidade dos nossos alunos conseguirem identificar o que querem seguir, caso tenham essa oportunidade (...). É uma grande conquista porque são alunos que têm de crescer à força, sem a adolescência normal por força das tradições e cultura cigana. O nosso trabalho foi, em grande medida preparar os nossos miúdos para a vida futura. Este trabalho terá um reflexo nas suas vidas, especialmente quando forem avós... e encararão a educação dos seus filhos e netos de uma forma diferente. E essa é a nossa maior vitória porque neste momento eles e os filhos ainda estão totalmente subjugados ao poder dos seus ascendentes e à forma como ainda encaram a educação tradicional das crianças ciganas.

APÊNDICE 6

Estrutura genérica do modelo de PEF adotado em cada caso

Estrutura do PEF	Caso A	Caso B	Caso C
Percurso Escolar do jovem	X	X	X
Diagnóstico Psico-Social	X	X	X
Diagnóstico Cognitivo-Escolar	-	X	-
Avaliação Diagnóstica – Potencialidades e Dificuldades	X	-	X
Avaliação Diagnóstica – Competências transversais/atitudinais (responsabilidade, empenho, comportamento, realização de tarefas)	X	X	X
Competências Psico-Socio-Educativas a trabalhar com o jovem	X	X	X
Metodologias e estratégias de ensino para melhorar o sucesso escolar	X	X	X
Competências específicas de cada área disciplinar/curricular (incluindo sínteses descritivas da avaliação/evolução do aluno por período e menção das competências atingidas)	X	X	X
Compromissos de Responsabilidade (aluno, encarregado de educação e professor-tutor)	X	X	X
Avaliação (classificações trimestrais e sínteses descritivas por período)	X	X	X
Relatório de Avaliação Final de Ano	X	X	X
Registo de Sessões de Tutoria	X	-	-

APÊNDICE 7

Estratégias de ensino e aprendizagem para melhorar o sucesso escolar (compilação realizada a partir de vários PEF)

Caso A

- Promover estratégias diversificadas de aprendizagem, adequadas ao aluno, de forma a promover a sua valorização pessoal e social e o seu sucesso escolar;
- Implementar medidas conducentes ao desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho, e incentivar o aluno a participar nas diversas atividades dinamizadas na escola;
- Fomentar o sentido de responsabilidade, autonomia, cooperação, espírito de iniciativa, sentido crítico e a capacidade de organização;
- Desenvolver atividades em grupo/pares conducentes a uma atitude solidária e cooperativa;
- Inculcar valores morais que conduzam não só ao respeito pelos outros como também pelo meio natural que nos rodeia;
- Incentivar a assiduidade, a pontualidade e a participação do aluno no seu processo de aprendizagem (atividade “Aluno da Semana” com destaque no blogue da turma);
- Realizar atividades de cariz interdisciplinar (entre os docentes das várias disciplinas e a TIL da Equipa Técnico-pedagógica) tornando as aprendizagens mais significativas;
- Promover o ensino experimental e a cultura científica, proporcionando um alargamento de saberes e conhecimentos de âmbito curricular e extracurricular;
- Dar ênfase a atividades práticas que levem a aluna a construir o seu próprio conhecimento;
- Utilização das Novas Tecnologias e de jogos lúdico-pedagógicos nas aulas das várias disciplinas, de forma a motivar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.
- Beneficiar de apoio individualizado dentro da sala de aula e em regime de tutoria;
- Proporcionar ao aluno a possibilidade de participar em diversas atividades extraescolares;

Casos B e C

- Valorização da participação do aluno na sala de aula;
- Desenvolver a confiança do aluno em atividades do seu interesse;
- Promover e desenvolver aspetos de natureza profissional relacionados com a costura;
- Realização de atividades para o exercício do raciocínio lógico/abstrato;
- Realização de exercícios de promoção do desenvolvimento da atenção/concentração e da capacidade de memorização;
- Promoção de situações de ensino individual;
- Realização de exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos;
- Valorização das competências pessoais, sociais e escolares;
- Atividades de reflexão sobre atitudes e comportamentos.

APÊNDICE 8 – Conjunto de atividades interdisciplinares mais representativas
Caso A

Atividade	Disciplinas	Descrição
Hora do conto	VP/Biblioteca Escolar	Participação em sessões de leitura mensais promovidas pela Biblioteca Escolar, no âmbito das quais os alunos realizavam pequenas tarefas individuais.
Descoberta da Língua	Inglês/EA	Exploração de diferenças culturais entre vários países (com a elaboração de cartazes)
Construção de Pirâmides	CHS/EA/MR	Construção de pirâmides (ilustrativas dos períodos históricos do Egito com gravuras das atividades económicas predominantes).
Dia da Alimentação	CFN/TIC/EA	Oferta de fruta à comunidade escolar e receitas tradicionais a região. Exploração da Roda dos Alimentos, com a realização de pesquisas em TIC e construção de adereços em Educação Artística.
Promoção de hábitos de saúde saudáveis	CFN	Conjunto de ações envolvendo o estudo de rótulos e produtos alimentares e realização de sessões de sensibilização com a colaboração de enfermeiras do Centro de Saúde.
Postal de Natal Digital	TIC/EA	Construção de um postal de Natal digital, com a junção de adereços elaborados na disciplina de Educação Artística (projeto integrado num concurso regional promovido pela Estrutura de Coordenação Regional do PIEC)
Garrafa Fumadora	CFN	Estudo dos malefícios do tabaco no organismo humano. Atividade integrada na exploração do tema: “Vida individual e comunitária – Atitudes promotoras de saúde”. No final os alunos realizaram um relatório da atividade.
Jogos e Planificações Matemáticas	MR/FC	Dinamização de jogos matemáticos e construção de sacos em papel através da técnica de origami.
Verbo <i>To Be</i>	Inglês	Exploração de verbos na disciplina de Inglês através de jogos de tabuleiro.
Texto Instrucional	CFN/VP/TIC	Estudo da composição de uma receita culinária, no âmbito do qual foi elaborada uma receita do “ser feliz”.
Estudo do Suor	CFN	Estudo experimental para estudar a existência de água nas partículas de suor.
Jogo do dado e o lançamento da moeda	MR	Atividade introdutória ao estudo das probabilidades, no decurso da qual os alunos realizaram uma ficha prática.
Dossier “Promoção para a saúde”	CFN	Compilação de medidas preventivas para evitar os problemas de saúde.
Peça de Teatro	VP/EA/FV	Dramatização da obra “O menino de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, à comunidade escolar (integrada nas atividades de Natal).
Mercado da Amizade	EA/FC	Construção de marcadores alusivos ao Dia dos Namorados (para oferecer num lar de idosos).
Declamação de Poemas	TIC/VP	Declamação de poemas alusivos ao Dia dos Namorados num lar de idosos.
Sessões de Cinema	TIC	Projeção quinzenal de filmes sobre segurança na Internet à comunidade escolar. Os alunos realizaram pequenas fichas de trabalho/exploração de cada filme.
Recriação de Casas	CHS/EA	Construção de maquetas de casas de várias partes do globo.
Visita Guiada...	CHS	Estudo prévio do roteiro de visitas de estudo através de montagens fotográficas.

Caso B

Atividade	Disciplinas	Descrição
Jogo das Profissões	FV/FC	Exploração de características sobre as diversas profissões (associadas à região).
A ler...	VP	Sessões de leitura expressiva.
A República	FV/TIC	Elaboração de apresentações eletrónicas alusivas à Implantação da República.
Peça de Teatro	VP/EA/FV/FC	Dramatização da peça “O cigano Chico” no acampamento cigano, na presença do autor da peça (Bruno Gonçalves). Esta tarefa envolveu a construção de cenários nas disciplinas de E. Artística e F. Vocacional.
Igualdade de Género	FC	Sessão de igualdade de género, realizada em conjunto com uma das entidades parceiras do projeto.
Efemérides	EA	Construção de diversos adereços alusivos à comemoração de diversas efemérides (Dia da Criança, do Cigano, etc.).
Dia do Não Fumador	TIC/HÁ	Realização de pesquisas e elaboração de panfletos sobre o tema, apresentados posteriormente na escola do 1.º Ciclo e em intercâmbios escolares.
Fotonovela	VP/TIC/FV/FC	Construção de uma fotonovela alusiva à importância de estudar e igualdade de direitos entre homens e mulheres de etnia cigana. A atividade contou com a colaboração dos encarregados de educação e foi exposta no cine-teatro do Concelho.
Jornalistas em ação...	VP/FV	Exploração da técnica de entrevista em Viver Português. Os alunos auscultaram a população local sobre o curso e as atividades divulgadas à comunidade.
Levar a palavra	VP	Exploração da língua materna através de provérbios, adivinhas e trava-línguas. Atividade realizada com crianças do 1.º Ciclo e em intercâmbios escolares.
Estereótipos	FC	Sessão de sensibilização para a interculturalidade realizada em colaboração com uma entidade parceira do projeto
Peça de teatro	VP/EA/FV/FC	Dramatização da peça “Camila apaixonada-se”, apresentada em intercâmbios escolares e nos jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo.
O Natal	VP	Construção de textos sobre o Natal para um concurso de escrita promovido pelo agrupamento para as várias turmas. O grupo/turma venceu o concurso e numa fase posterior dramatizou o texto por ocasião das comemorações de Natal nas escolas do 1.º ciclo, jardins de infância, escola-sede e cine-teatro do concelho.
Declamação de Poemas	VP/EA	Declamação de poemas alusivos ao Dia da Poesia na escola do 1.º ciclo que integrou ainda a distribuição de adereços realizados em E. Artística.
Mascotes	EA/FV	Dinamização de um concurso regional sobre mascotes de grupos/turma PIEF.
Lendas	VP/FV	Recolha de lendas e tradições regionais para um concurso (onde o grupo/turma viria a ser premiado).
Mediador Cigano	FC	Sessão de esclarecimento sobre as funções específicas do mediador cigano (uma função que diversos alunos gostariam de ter).
Ser cigano	FC/FV	Elaboração de cartazes alusivos aos usos e costume da comunidade cigana (alusivos ao Dia Mundial do Cigano).

Caso C

Atividade	Disciplinas	Descrição
Jogo das Profissões	FV/FC	Exploração de características sobre profissões (realizada durante o período de avaliação diagnóstica).
Plantas	HA	Estudo experimental sobre a constituição das plantas
Efemérides	HA/EA/FC/FV	Construção de diversos adereços alusivos à comemoração de diversas efemérides (Dia da Criança, do Não Fumador, do Cigano, etc.).
A reciclagem	HA/EA/FV	Elaboração de malas com materiais recicláveis.
Germinação de Plantas	HA	Estudo experimental sobre a germinação e desenvolvimento das plantas.
Postal de Natal Digital	TIC/EA	Construção de um postal de Natal digital, com a junção de adereços elaborados na disciplina de E. Artística (projeto integrado num concurso regional promovido pela Estrutura de Coordenação Regional do PIEC)
Festa de Natal	FC/FV/EA	Preparação de adereços para enfeitar o espaço da Festa de Natal do 1.º Ciclo do Agrupamento.
Declamação de Poemas	VP/EA	Declamação de poemas alusivos ao Dia dos Namorados num lar de idosos, onde também foram distribuídos pequenos adereços preparados na disciplina de E. Artística.
Saúde Oral	FC/SHH	Sessão de esclarecimento sobre cuidados a ter com a higiene oral com a participação de uma enfermeira.
Horta pedagógica	Transversal	Projeto desenvolvido pelo grupo/turma ao longo do ano e que ajudou à exploração de diversos conteúdos curriculares de várias disciplinas (HA/MR/VP/EA e FV).
Livro de Receitas Ciganas	VP/FV/TIC	Dinamização de um concurso regional sobre receitas típicas ciganas que culminou na elaboração de um livro integrado no projeto Terra Nómada.
A minha casa...	EA	Reprodução da “minha casa” em pedras de xisto.
Direitos e deveres...	FC/VP/TIC	Constituição de uma lista concorrente à eleição de representantes de alunos (Parlamento dos Jovens) no âmbito da qual foram discutidos e elaborados cartazes e apresentações eletrónicas com as ideias-chave dos alunos do grupo-turma.
Construção de textos para o Blogue	VP/TIC	Construção de textos sobre as atividades realizadas pelo grupo/turma, a integrar no blogue do curso. Atividade realizada na disciplina de Viver Português e posteriormente em TIC para tratamento de textos e imagens digitais e sua publicação no blogue.
Mediador Cigano	FC	Sessão de esclarecimento sobre as funções específicas do mediador cigano (uma função que diversos alunos gostariam de ter).
Estudo sobre Indisciplina	TIC/VP/MR/FC/FV	Estudo sobre indisciplina no recinto escolar através da aplicação de inquéritos. O tratamento estatístico dos dados foi realizado em Matemática e as conclusões sujeitas a análise nas aulas de F. Cívica. A disciplina de V. Português interveio ao nível da produção e correção de textos.

Observação: Esta lista contém apenas algumas das atividades interdisciplinares realizadas pelos três casos e que foram alvo de publicação nos respetivos blogues. A sua seleção teve como principal critério evidenciar as estratégias de ensino utilizadas pelas ETP.

APÊNDICE 9 - Síntese da aplicação de *desafios da Mala Nómada*

Caso A
<p>Desafio 1: <i>Quem conta um conto aumenta um ponto</i></p> <p>Escola 1: Visionamento de um filme e depois a turma fez o seu resumo, procurando encontrar as principais mensagens. No final cada jovem partilhou algumas das suas experiências de vida.</p> <p>Escola 2: Visionamento do filme e resumo da história (oralmente e por escrito em processamento de texto). Elaboração de desenhos sobre a história de um dos personagens.</p> <p>Escola 3: Convite a um familiar de um aluno para ir contar a sua história de vida.</p>
<p>Desafio 2: <i>Tostão a Tostão</i></p> <p>Escola 1: Elaboração de CV em Viver Português (documento desconhecido para a maioria dos alunos).</p> <p>Escola 2: Visionamento de filmes sobre gestão financeira e exploração das fichas de trabalhos propostas para Matemática; elaboração de CV (em Viver Português).</p> <p>Escola 3: Atividades realizadas em várias disciplinas (os alunos revelaram alguma resistência quanto à elaboração do CV por conter dados pessoais)</p> <p>Escola 4: Exploração das atividades matemáticas propostas com o desafio.</p> <p>Escola 5: Exploração matemática dos hábitos e gastos pessoais, com recurso a materiais produzidos pelos professores desta escola (incluindo a elaboração de um orçamento familiar). Elaboração de folhetos com dicas sobre poupança de água (em TIC), preparação de CV e cartas de apresentação (em Viver Português). Atividades realizadas ao longo de três semanas.</p>
Caso B
<p>Desafio 1: <i>Jogo das Emoções</i></p> <p>Escola 1: Exploração na disciplina de Educação para a Cidadania (os alunos revelaram algumas reservas em expor sentimentos).</p> <p>Escola 2: Permiteu a apropriação de novo vocabulário.</p> <p>Escola 3: Os alunos revelaram dificuldades em encontrar estratégias para comunicarem de diferentes formas.</p> <p>Escola 4: Exploração da atividade ao nível das representações que os jovens têm das profissões.</p>
<p>Desafio 2: <i>Envelope Mistério</i></p> <p>Escola 1: Criação de uma história a retratar uma situação de <i>Bullying</i>.</p> <p>Escola 2: Construção de uma história a partir de análise de imagens sobre violência sobre crianças.</p> <p>Escola 3: Exploração das diferenças culturais a partir de análise de imagens em pequeno grupo, cujos textos foram sujeitos a debate na aula seguinte de Formação para a Cidadania.</p>

Caso C

Desafio 1: Livro de Receitas

Escola 1: Recolha no bairro habitacional e construção de um pequeno livro (em suporte digital), disponibilizado no blogue de turma.

Escola 2: Além de escreverem em Viver em Português, posteriormente, em parceria com as professoras de TIC, foi passada no computador e imprimida.

Escola 3: Além de escreverem em Viver em Português, posteriormente, em parceria com as professoras de TIC, foi passada no computador e imprimida.

Desafio 2: Vedação com divisores

Escola 1: Os alunos participaram com gosto e não demonstraram muitas dificuldades porque os conteúdos já tinham sido trabalhados.

Escola 2: Construção de uma história a partir de análise de imagens sobre violência sobre crianças.

Escola 3: Exploração das diferenças culturais a partir de análise de imagens em pequeno grupo, cujos textos foram sujeitos a debate na aula seguinte de Formação para a Cidadania.