

**As áreas vocacionais no currículo de turmas de Percursos  
Curriculares Alternativos – um estudo de caso**

**Maria da Glória Soares Lopes dos Santos**

Lisboa, 2013

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**As áreas vocacionais no currículo de turmas de Percursos  
Curriculares Alternativos – um estudo de caso**

**Maria da Glória Soares Lopes dos Santos**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora:  
Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, 2013



## Resumo

Com esta investigação pretende-se conhecer o sentido e o significado de percursos curriculares alternativos, com incidência nas implicações que a criação de turmas sujeitas a este tipo de percursos poderão ter na inclusão de jovens, permitindo a diversificação de modelos de oferta pedagógica no âmbito da escolaridade obrigatória.

Numa escola que, cada vez mais, se caracteriza como um espaço plural, do ponto de vista social e cultural e em que as motivações, os interesses, as expectativas e as capacidades de aprendizagem dos alunos que a frequentam são muito díspares, importará evidenciar contextos e procurar respostas à sua diversidade através de diferenciações curriculares, tanto na organização como na substância.

Parece haver acordo entre todas as forças sociais e políticas quanto à grande finalidade do sistema escolar: garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a sua inclusão através de respostas pedagógicas diversificadas e adequadas às suas necessidades e características específicas e permitir o seu desenvolvimento global e a sua formação integral como cidadãos. Para atingir esta finalidade têm sido propostas e aplicadas várias medidas, das quais se destacam aquelas que, dirigidas ao nível básico do sistema educativo português, se concretizam na criação de turmas com percursos curriculares alternativos. Interessou, portanto, contextualizar essas turmas, consubstanciar as medidas políticas que as formalizam, analisar o seu desenho e os seus resultados. Os fatores e elementos referidos estão integrados num estudo de caso que se constituiu como a moldura metodológica deste estudo.

**Palavras-chave:** Currículo; diferenciação curricular; currículos alternativos; inclusão; áreas vocacionais.

## **Abstract**

This research aims at understanding the sense and meaning of the alternative curriculum classes, focusing on the implications that the creation of this type of classes may have on the inclusion of teenagers, allowing for the diversification of pedagogical models in compulsory education.

In a school that is more and more characterized for being a diversified space, from a social and cultural perspective, and in which the motivations, interests, expectations and students' learning skills are very diverse, it is ever more important to create contexts and search for answers to its diversity through different curricula, both in terms of organization and in its contents.

It seems that the social and political forces agree as to the major purpose of education: to ensure equal access and educational success to all children and youth; to promote their integration through pedagogical approaches adequate to their needs and particular characteristics in order to foster their global development as citizens. Several measures have been proposed and implemented to achieve this goal, emphasizing those that are carried out through the creation of classes with alternative curricula, targeted at the basic level of the Portuguese educational system. Therefore, it became important to contextualize these classes, make a reference to the political measures that legalize them, and to analyze their design and outcomes. The mentioned factors and elements are part of a case study, which provided the methodological frame for this research.

**Key-words:** curriculum, curriculum differentiation, alternative curricula, inclusion, vocational areas.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Paulo Freire, 2004



## **Agradecimentos**

Não estamos sozinhos no mundo e qualquer caminho se faz muito mais facilmente quando somos acompanhados. E, ao longo desta caminhada pude contar com algumas companhias fundamentais e às quais deixo aqui o meu profundo e reconhecido agradecimento.

À Ana Miguel e ao Rui pelo apoio e incentivo que sempre me deram e que tanto me ajudaram a que este trabalho chegasse a bom termo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Ivone Gaspar pela inestimável ajuda, compreensão, colaboração e pelo ânimo que sempre me transmitiu, sobretudo nos momentos menos bons em que a falta de inspiração e o desânimo se sobrepunham à vontade em prosseguir.

Ao Diretor, e a toda a direção, da escola em estudo, aos professores e alunos das duas turmas pela colaboração, pelo empenho e entusiasmo que sempre demonstraram em tudo o que lhes foi solicitado.

Muito obrigada a todos!



## Índice Geral

Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Agradecimentos .....	VII
Índice Geral .....	IX
Índice de Quadros.....	XII
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Anexos .....	XVI
Acrónimos e siglas utilizadas .....	XVII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I.....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CURRÍCULO, DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E CURRÍCULOS ALTERNATIVOS .....	7
1. Currículo: vários conceitos.....	7
2. Diferenciação Curricular – das palavras aos atos.....	17
3. Os currículos alternativos .....	22
3.1. A legislação. ....	22
3.2. Currículos alternativos – uma realidade necessária.....	25
CAPÍTULO II.....	31
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO .....	31
1. Uma escola para todos.....	31
2. O sucesso e o insucesso escolares – as duas faces da escola.....	38
3. Que papel para os professores? .....	46
CAPÍTULO III .....	57
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	57
1. Fundamentação metodológica .....	57
1.1. O estudo de caso .....	63
1.2. Técnicas de recolha de dados.....	65
1.2.1. A observação participante.....	67

---

1.2.2. A entrevista .....	70
1.2.3. A pesquisa e análise documental .....	73
1.3. Trabalho de campo: procedimentos e etapas .....	74
CAPÍTULO IV .....	77
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO, DA POPULAÇÃO E DO PLANO DE ESTUDOS .....	77
1. O contexto - a escola onde se desenvolveu o estudo .....	77
2. A inclusão social na escola observada num perspectiva oficial .....	79
3. Caracterização dos participantes no estudo .....	81
3.1. Caracterização dos alunos participantes .....	81
3.2. Caracterização dos docentes participantes .....	87
4. O Projeto dos Currículos Alternativos nesta escola .....	89
4.1. Plano de estudos .....	92
4.2. As áreas vocacionais .....	94
CAPÍTULO V .....	97
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	97
1. Apresentação e análise dos dados recolhidos .....	97
1.1. As entrevistas – objetivos e pertinência das questões .....	97
1.1.1. Sobre a realização e a transcrição das entrevistas .....	98
1.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas .....	100
1.2.1. Análise e interpretação de conteúdo das entrevistas aos docentes .....	102
1.2.1.1. <i>Análise da dimensão – participantes</i> .....	102
1.2.1.2. <i>Análise da dimensão – perfil da escola</i> .....	106
1.2.1.3. <i>Análise da dimensão – Oferta curricular</i> .....	113
1.2.2. Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos .....	123
1.2.2.1. <i>Análise da dimensão – participantes</i> .....	124
1.2.2.2. <i>Análise da dimensão – perfil da escola</i> .....	127
1.2.2.3. <i>Análise da dimensão – oferta curricular</i> .....	132
1.2.2.4. <i>Breves considerações sobre a análise das entrevistas</i> .....	140
1.3. Observação de aulas – procedimentos de recolha e análise dos dados .....	141
1.3.1. Frequência das ocorrências verificadas no âmbito das várias categorias observadas .....	143
1.3.1.1. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos</i> .....	143
1.3.1.2. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais</i> .....	144

---

1.3.1.3. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias</i> .....	146
1.3.1.4. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades</i> .....	147
1.3.1.5. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas</i> .....	149
1.3.1.6. <i>Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor</i> .....	150
1.3.2. Algumas considerações finais sobre as observações realizadas .....	152
Considerações Finais .....	155
Referências bibliográficas .....	163
Legislação .....	182
ANEXOS .....	I

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Conceitos de currículo .....	15
Quadro 2 – Modo naturalista de credibilidade .....	62
Quadro 3 – Principais tipos de triangulação usados na investigação .....	67
Quadro 4 – Vantagens e desvantagens da aplicação da entrevista .....	72
Quadro 5 – Número de turmas e de alunos por ano de escolaridade/curso.....	78
Quadro 6 – Indicadores para a caracterização dos alunos .....	82
Quadro 7 – Perfil pessoal/familiar.....	83
Quadro 8 – Perfil socioeconómico .....	85
Quadro 9 – Perfil pessoal e profissional dos docentes .....	88
Quadro 10 – Plano curricular do 7.º ano de PCA e plano curricular regular .....	93
Quadro 11 – Plano curricular do 8.º ano de PCA e plano curricular regular .....	94
Quadro 12 – Categorias e subcategorias da dimensão - Participantes .....	102
Quadro 13 – Categorias e subcategorias da dimensão – Perfil da Escola.....	106
Quadro 14 – Categorias e subcategorias da dimensão – Oferta Curricular.....	113
Quadro 15 – Categorias e subcategorias da dimensão – Participantes.....	124
Quadro 16 – Categorias e subcategorias da dimensão – Perfil da Escola.....	127
Quadro 17 – Categorias e subcategorias da dimensão – Oferta Curricular.....	132
Quadro 18 – Oficinas observadas e número de observações realizadas.....	142
Quadro 19 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos .....	143
Quadro 20 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais .....	144
Quadro 21 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias.....	146
Quadro 22 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades.....	147
Quadro 23 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas .....	149
Quadro 24 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor .....	150
Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte I.....	V
Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte II.....	VI
Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte III.....	VII

---

Quadro 26 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de electricidade .....	XI
Quadro 27 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de madeiras .....	XI
Quadro 28 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de tecnologias da informação e comunicação .....	XII
Quadro 29 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de modelagem.....	XII
Quadro 30 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de Artes Visuais.....	XIII
Quadro 31 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de artes da ardósia.....	XIII
Quadro 32 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de eletricidade.....	XIV
Quadro 33 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de madeiras .....	XIV
Quadro 34 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de tecnologias da informação e comunicação .....	XIV
Quadro 35 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de modelagem.....	XV
Quadro 36 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de artes visuais.....	XV
Quadro 37 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de artes da ardósia.....	XVI
Quadro 38 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de eletricidade .....	XVI
Quadro 39 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de madeiras.....	XVII
Quadro 40 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de tecnologias da informação e comunicação.....	XVII
Quadro 41 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de modelagem .....	XVIII
Quadro 42 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de artes visuais .....	XVIII
Quadro 43 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de artes da ardósia .....	XIX
Quadro 44 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de eletricidade.....	XIX
Quadro 45 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de madeiras.....	XX
Quadro 46 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de tecnologias da informação e da comunicação .....	XXI

---

Quadro 47 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de modelagem.....	XXI
Quadro 48 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de artes visuais.....	XXII
Quadro 49 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de artes da ardósia .....	XXII
Quadro 50 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de eletricidade .....	XXIII
Quadro 51 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de madeiras .....	XXIII
Quadro 52 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de tecnologias da informação e da comunicação.....	XXIV
Quadro 53 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de modelagem.....	XXIV
Quadro 54 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de artes visuais.....	XXIV
Quadro 55 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de artes da ardósia.....	XXV
Quadro 56 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de eletricidade .....	XXV
Quadro 57 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de madeiras .....	XXVI
Quadro 58 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de tecnologias da informação e comunicação.....	XXVI
Quadro 59 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de modelagem .....	XXVII
Quadro 60 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de artes visuais .....	XXVIII
Quadro 61 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de artes da ardósia.....	XXVIII

## Índice de Figuras

Figura 1 – As diferentes dimensões do currículo .....	16
Figura 2 – O modelo dialético .....	42
Figura 3 – Estratégias de pesquisa qualitativa segundo Wolcott (2001: 88).....	61
Figura 4 – Oficina de Artes Visuais .....	XXXIX
Figura 5 – Oficina de Modelagem.....	XL
Figura 6 – Oficina de Artes de Ardósia.....	XLI
Figura 7 – Oficina de Eletricidade.....	XLII
Figura 8 – Oficina de Madeiras .....	XLIII
Figura 9 – Oficina de Eletricidade.....	XLVI

## Índice de Anexos

ANEXO I–Perfil acadêmico dos alunos (aprendizagens e comportamento) .....	III
ANEXO II–Observação – Quadros das frequências das ocorrências verificadas no âmbito das diferentes categorias, na observação .....	IX
ANEXO III–Guiões das entrevistas realizadas .....	XXXI
ANEXO IV–Notas de campo – observação não estruturada.....	XXXVII

## **Acrónimos e siglas utilizadas**

AMP – Área Metropolitana do Porto

CEF – Curso de Educação e Formação

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EB 2,3 – Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

EFA – Educação e Formação de Adultos

IGE – Inspeção Geral da Educação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo



O homem enquanto tal só existe por aquilo que aprende, e é na cultura da humanidade que ele encontra os recursos que estrutura, e que modifica a sua inteligência para construir a sua própria personalidade e reconstruir a do seu grupo.

Louis D'Hainaut, 1980

## Introdução

Hoje, a escola é olhada como um espaço que a todos recebe e que a todos se tenta adaptar, pressupondo uma aceitação das diferenças de cada um dos alunos que a frequentam. Esta aceitação implica, entre outros aspetos, a promoção de um currículo diferenciado, que consiga responder à heterogeneidade do seu público, pois esta escola, inicialmente criada e pensada “apenas para elites foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas” (Leite, 2002b: 12), colocando em causa a premissa, durante tanto tempo aceite, da escola para o aluno médio<sup>1</sup>.

Simultaneamente, verifica-se uma tendência na sociedade atual para um prolongamento da escolaridade, situação que acaba por levar a um número demasiado elevado de alunos sem sucesso escolar. Ora, este insucesso escolar significa que a escola não está a saber, ou a conseguir, cumprir as suas funções de promover o sucesso educativo de todos, pois “a constatação de que, na escola, ‘não há um, mas vários insucessos’, obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6). Esta problematização do insucesso escolar, que tem vindo a constituir-se como um tema central no discurso sobre a democratização do ensino, trouxe a público a necessidade premente de questionar se a igualdade de acesso à escola, ou seja a materialização da ideia de uma escola para todos, seria a condição *sine qua non* para que o sucesso de todos os alunos se constituísse como uma realidade, deixando, então, de ser olhada como uma utopia. Salientamos as palavras de Ribeiro e Ribeiro, cada vez

---

<sup>1</sup> Formosinho (1987) refere-se a um aluno médio, que só existe em teoria; também Húsen (1988, citado por Leite, 1999) considera que a educação igual para todos trata os alunos, quaisquer que sejam as suas características, como se fossem um aluno médio-tipo.

mais atuais: “o princípio da democratização da educação traduz-se na **exigência de garantir a igualdade efectiva de oportunidades no acesso aos vários níveis educativos bem como no sucesso escolar generalizado**<sup>2</sup>” (1990: 34). É neste sentido que entendemos que à escola sejam pedidas, cada vez mais, reais oportunidades de sucesso para todos, pois “o discurso de ‘uma escola para todos’ foi-se instituindo, reclamando-se a necessidade de repensar o currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar” (Leite, 2002b: 12). Contudo, parece-nos que esta premente necessidade só poderá tornar-se uma realidade se reconhecermos “a responsabilidade que a organização do sistema escolar tem no sucesso ou insucesso” de cada aluno, tornando-se, por isso, urgente e imperativo uma “política da diferença para proporcionar quer uma real igualdade de oportunidades a todos os grupos quer um enriquecimento pessoal e social que possa advir das interacções entre esses diversos grupos” (*Id., ibid.*:13), uma vez que “uma educação numa sociedade democrática, e que se deseja de aprendizagem, proporciona equidade social para todos os alunos por forma a que cada um possa desenvolver as suas potencialidades como indivíduo e cidadão nessa sociedade” (Oliveira, 2007: 70).

Ora, este facto revela-se fundamental quando observamos a população da escola atual e nos apercebemos das profundas desigualdades que, apesar de tudo, teimam em perdurar. Vilhena refere, a este propósito que

quando o insucesso e abandono escolares atingem níveis não previstos, não só a função social da Escola é questionada como a sociedade também é directamente responsabilizada por estar a legitimar desigualdades, pois que é inegável que nessa maré negra os primeiros derrotados são, sem dúvida, os menos protegidos culturalmente, não só porque a sua linguagem é diferente mas também porque múltiplos ‘factores psicológicos e pedagógicos do seu meio familiar’ contribuíram para a construção de expectativas negativas relativamente ao seu percurso escolar (1999: 99).

Apesar desta constatação, deparamo-nos com uma escola de currículo único, com uma educação formal igual para todos, que não se coaduna com as necessidades do seu público, cada vez mais heterogéneo, cultural e socialmente. É tendo presente estas premissas – necessidade de uma escola para todos, apesar de esses todos serem tão diferentes - que a ideia de percursos curriculares alternativos surge como um esforço de aproximação da escola a um grupo de alunos em risco de deixarem o sistema educativo sem qualquer qualificação, ou seja perspetivando-se como uma

---

<sup>2</sup> A negrito no original.

solução que contribui para reabilitar tal relação [com a escola] e que, deste modo, se assume como um projecto válido de combate ao insucesso e ao abandono escolares de um grupo de jovens que, de outro modo, se encontrariam numa situação de iminente risco social (Trindade, 2011: 74).

Neste sentido, admitimos a existência de um consenso geral no que respeita à crescente necessidade de autonomia da escola, do reforço do papel profissional dos professores e de diferenciação curricular, pois “a escola, [...] não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos [devendo] construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela cada vez mais heterogénea e diversificada, e, por isso, muito mais informada, competitiva e apelativa” (Morgado, 2000: 8).

A articulação deste discurso com a prática passa, necessariamente, por analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos substanciais relativos ao currículo e à sua gestão, de modo a procurar formas de administrar e organizar a escola com mais eficácia e qualidade e com maior sucesso para os alunos que a frequentam e a quem ela se destina. Morgado salienta, a este propósito, que “a flexibilização e a integração curriculares têm-se revelado como importantes desafios propostos pela administração central às escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino e a rentabilização das práticas escolares quotidianas” (*ibid.*: 9). Contudo, convém não esquecermos que “diferenciar e flexibilizar a gestão do currículo não pode confundir-se com uma espécie de *streaming*<sup>3</sup> oculto, em que, a pretexto de diferenciar, se reduza o nível de aprendizagem e de exigência [...] e se acentue a selecção social” (Roldão, 1999b: 40). É neste sentido que entendemos a criação de turmas de percursos curriculares alternativos: flexibilizar e diferenciar sim, mas sem que tal implique, no futuro destes jovens, mais desigualdades do que as que detinham à partida. Pois, não podemos esquecer, tal como refere Ribeiro, que:

a grande finalidade educativa de dar a todos **oportunidades iguais**<sup>4</sup> não significa dar o **mesmo** a todos mas sim conseguir que **todos** (ou quase todos) alcancem os objectivos estabelecidos. A desigualdade de tratamento pode ser, assim, necessária se se pretende que todos obtenham resultados satisfatórios em termos de aprendizagem efectiva (1989: 49, citado por Ribeiro & Ribeiro, 1990: 35).

---

<sup>3</sup> *Streaming* é um termo muito usado no Reino Unido e que representa a distribuição de alunos por "diferentes vias de estudo em função de uma avaliação das suas capacidades intelectuais e do seu desempenho anterior. Essas vias de estudo são por vezes adjectivadas de 'alta', 'baixa' e 'média', isto é, de uma forma explicitamente hierárquica. Outras vezes são designadas, mais subtilmente, por 'académica', 'vocacional' e 'geral' (Sousa, 2010: 18).

<sup>4</sup> A negrito no original.

Assumindo que não existe uma postura de neutralidade, já que qualquer investigação tem, sempre, como ponto de partida um interesse, um desejo de descoberta, uma insatisfação (Sousa, 2000), este estudo encontra os seus fundamentos na realidade que vivenciamos quotidianamente enquanto docente de turmas de percursos curriculares alternativos. Com base nesta experiência, tentamos compreender a importância que as áreas vocacionais, presentes no plano de estudos destas turmas, detêm na valorização da frequência da escola de alunos que, habitualmente, são encarados como mais um número na estatística do insucesso escolar. Ou seja, pretendemos verificar *in loco* se “os percursos curriculares alternativos” se constituíram, ou não, como uma mais-valia na inclusão e na promoção do sucesso escolar de “um grupo que, como outros grupos de alunos sociologicamente equivalente, se caracteriza por uma relação mal sucedida com a escola” (Trindade, 2011: 74).

Esta investigação centra-se no estudo do plano de estudos das duas turmas, de 3.º Ciclo, de Percursos Curriculares Alternativos, existentes numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos, tendo como foco determinante as áreas vocacionais que fazem parte desse currículo, ao longo do ano letivo de 2010/2011. Das turmas em análise, uma é do 7.º ano e a outra é do 8.º ano, constituídas por alunos com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Procuramos conhecer o nível de influência das áreas vocacionais no interesse (pelas atividades letivas) de alunos com um historial negativo no que concerne a sua relação com a frequência da escola e, também, de que forma essas áreas vocacionais se apresentam, no contexto educativo objeto deste estudo (quer na forma como são lecionadas e percecionadas por alunos e professores quer no plano de estudos das duas turmas).

Tendo em conta os pressupostos enunciados considerámos, então, as seguintes **questões de investigação**: (1) como se apresentam as áreas vocacionais neste contexto institucional educativo? e (2) as áreas vocacionais influenciam o interesse dos alunos pela frequência escolar?. E, para tentar responder a estas questões selecionámos os seguintes **objetivos**, por nos parecerem ser os mais pertinentes no âmbito das questões colocadas e que nos permitiram circunscrever o âmbito deste estudo e articularam a organização do desenho e de todo o processo de investigação: (i) evidenciar o significado de “percurso curricular alternativo”; (ii) identificar a(s) problemática(s) que se encontra(m) subjacente(s) à criação de turmas de Percursos Curriculares Alternativos; (iii) caracterizar o perfil dos alunos em estudo; (iv) enquadrar as áreas vocacionais no currículo das turmas de Percursos Curriculares Alternativos; (v) conhecer a opinião dos

intervenientes diretos neste processo - alunos e docentes - sobre a introdução das áreas vocacionais no currículo destas turmas; e (vi) analisar de que forma as áreas vocacionais são (ou não) relevantes no desempenho escolar e nas atitudes destes alunos.

A investigação, que agora apresentamos, foi realizada ao longo dos dois últimos anos (2010-2012) e encontra-se dividida em cinco capítulos.

O capítulo I, intitulado "**Enquadramento Teórico - Currículo, Diferenciação Curricular e Currículos Alternativos**", aborda a problemática que se coloca na procura de uma definição do termo currículo. Constituindo-se como um conceito polissémico ao qual estão associadas diversas formas de encarar a escola e os atos de ensinar e aprender, o currículo pode ser perspetivado sob inúmeras abordagens. Estreitamente ligado ao conceito de currículo, elaboram-se algumas considerações sobre a diferenciação curricular no pressuposto da necessidade de uma efetiva igualdade educativa num universo escolar cada vez mais heterogéneo. Heterogeneidade que estará na origem do surgimento da ideia dos percursos curriculares alternativos, que se afirmam como um possível processo de inclusão de uma franja de público escolar em risco de exclusão.

No capítulo II - "**Caminhos para a Inclusão**" - fala-se de vias consideradas significativas para a inclusão, começando pela referência à necessidade premente da (re)construção de uma escola para todos, não só nos textos oficiais, mas na prática diária. Nesta escola, sucesso constituir-se-á como um vocábulo frequente não só no discurso político mas também na prática educativa, criando a esperança de que todos possam construir pontes para o futuro, com as mesmas oportunidades e sem perderem a vontade de prosseguir um caminho que os possa levar cada vez mais longe. Faremos, também, referência ao papel do professor, e à função primordial que desempenha em todo o processo educativo, fundamentado no princípio da profissionalidade docente. Estabelecemos, portanto, uma cadeia de três pontos sequentes no pressuposto da sua interligação.

O capítulo III, com o título - "**Metodologia da Investigação**" - descreve a metodologia utilizada nesta investigação, apresentando as razões que nos levaram a optar por uma abordagem teórica de cariz qualitativo. Este capítulo, não só apresenta a fundamentação metodológica, enunciando os pressupostos teóricos que sustentam o estudo empírico, mas também possibilita entender o porquê das opções seguidas, nomeadamente ao nível do paradigma de investigação e das estratégias, clarificando, deste modo, as técnicas de recolha de dados. Organiza-se em três pontos: (1)

fundamentação metodológica, onde incluímos o estudo de caso e apresentamos e caracterizamos o caso em estudo; (2) técnicas de recolha de dados (observação, entrevista e pesquisa, que inclui seleção, leitura e análise documental) e (3) procedimentos e etapas do trabalho de campo.

No capítulo IV - "**Caracterização do contexto, da população e do plano de estudos**" - caracteriza-se a escola, contexto onde se desenvolveu este estudo, tendo como base as informações recolhidas nos diversos documentos consultados. Caracteriza-se, também, a população envolvida nesta investigação – os alunos das duas turmas de percursos curriculares alternativos (PCA), os docentes que lecionam as áreas vocacionais, uma das diretoras de turma e a docente responsável pela elaboração do projeto das turmas de PCA, que é simultaneamente professora das duas turmas. Acrescenta-se, ainda, uma breve abordagem ao percurso dos currículos alternativos nesta escola e aos planos de estudos das duas turmas.

O capítulo V - "**Apresentação, análise e interpretação dos dados**" - é o espaço dedicado à análise e interpretação de conteúdo das entrevistas realizadas a alunos e docentes das duas turmas em questão e também à análise dos resultados expressos na grelha de observações de aulas efetuadas e da descrição das notas de campo.

Por fim, nas - "**Considerações Finais**" - expõem-se as conclusões deste estudo fazem-se algumas reflexões sobre a escola atual, apontando-se caminhos para novas investigações.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CURRÍCULO, DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E CURRÍCULOS ALTERNATIVOS

Neste capítulo abordamos a problemática que se coloca na procura de uma definição do termo currículo. Constituindo-se como um conceito polissémico ao qual estão associadas diversas formas de encarar a escola e os atos de ensinar e aprender, o currículo pode ter diferentes (ou inúmeras) abordagens.

Estreitamente ligado ao conceito de currículo, elaboram-se algumas considerações sobre a diferenciação curricular no pressuposto da necessidade de uma efetiva igualdade educativa num universo escolar cada vez mais heterogéneo. Heterogeneidade que estará na origem do surgimento da ideia dos percursos curriculares alternativos, que se afirmam como um possível processo de inclusão de uma franja de público escolar em risco de insucesso e exclusão.

O currículo é a face épica do sempre inacabado fenómeno educativo. Se o género épico é o mais nobre e saudável da literatura, o currículo é sem dúvida a grande epopeia da educação.

J. M. Paraskeva, 2000a

#### 1. Currículo: vários conceitos

Etimologicamente, o termo currículo encontra a sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere*<sup>5</sup>, que significa caminho ou percurso<sup>6</sup> a seguir (Pacheco, 2001), significado, fortemente enraizado na conceção tradicional, o currículo pode ser entendido como sendo uma sequência ordenada de estudos, ou de um conjunto

---

<sup>5</sup> Pinar considera que a forma infinitiva do currículo, *currere*, se destina “a enfatizar a pessoa e o processo de “correr” pela pista, a experiência que o indivíduo vivencia ao aprender, ao transformar e ao ser transformado” (1975, citado por Doll, 2002: 29).

<sup>6</sup> Silva refere que “o currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade” (2000: 100). Já Moraes considera que a palavra *Curriculum* “indica também travessia, com seus pontos de partida e de chegada. Um caminho a ser seguido, realimentado, reorientado e bifurcado sempre que necessário pela ação dos envolvidos no cenário educacional” (2010: 293).

de disciplinas de um determinado curso, ou ciclo de estudos. Ou seja, o currículo foi considerado, durante muito tempo, como sinónimo de programa, tendendo a acentuar-se o carácter instituído e prescrito do seu formato e da sua intencionalidade. Neste sentido, recordamos as ideias de Kemmis que propõe, para o estudo das concepções de currículo, *três teorias curriculares*<sup>7</sup>: “**a técnica** – privilegia o conceito de currículo como plano e como produto, **a prática** – privilegia o conceito de currículo como projecto, processo, hipótese, **a crítica** – privilegia o conceito de currículo como uma práxis e acção argumentativa<sup>8</sup>” (1988, citado por Paraskeva, 2000a: 46).

Apesar de inúmeros autores terem avançado, ao longo dos tempos, com uma definição de currículo<sup>9</sup>, o que se tem constatado é uma enorme dificuldade em se estabelecer “uma plataforma consensual em relação ao termo currículo<sup>10</sup>” (Paraskeva, 2000a: 25). Goodson salienta que “«currículo» é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito «escorregadio», na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos” (1997: 17-18). Neste sentido, surge também a opinião de Shiro para quem “o termo «currículo» não possui um significado unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam” (citado por Ribeiro, 1990: 11 e por Paraskeva, *ibid.*).

---

<sup>7</sup> Silva (2001) classifica estas teorias como Tradicionais; Críticas e Pós-Críticas. Segundo este autor as Teorias Tradicionais, onde julgamos poder incluir a concepção de Currículo como Plano, dão particular destaque aos conceitos relativos à planificação do ensino, girando em torno de conceitos como os de objetivos, avaliação e metodologias, exatamente na linha que Tyler preconizava quando começava por identificar as quatro questões fundamentais que “devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (1985: 1). Segundo Sousa, a partir da teoria formulada por Tyler inicia-se o chamado “*Rationale Tyler*, enquanto teoria linear e prescritiva de instrução, assente numa definição clara de objectivos em termos de comportamento observável, de forma a facilitar uma avaliação objectiva dos resultados” (2007: 20). Ou seja, parece-nos poder referir que as questões colocadas por Tyler contemplam a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação.

<sup>8</sup> Negrito nosso.

<sup>9</sup> Zabalza menciona a *Enciclopédia Internacional de Educação*, onde podemos encontrar “mais de 300 entradas relacionadas com a palavra *currículo*” e, segundo este autor, “bastaria esse dado para nos darmos conta de que estamos diante de um tema de tal complexidade que se torna quase inabordável” (2003: 15).

<sup>10</sup> Parece-nos muito pertinente a opinião de Nóvoa sobre a ambiguidade deste termo, originada pelas diferentes influências que marcaram a importação deste conceito para o espaço educativo português: “por vezes, procura-se abranger com esta designação o conjunto dos problemas de ensino e da pedagogia (utilização corrente junto de certos círculos norte-americanos); outras vezes, parece que o conceito serve, sobretudo, para substituir a ideia de didáctica ou, pelo menos, de didáctica geral (utilização próxima das tradições germânicas), finalmente, verifica-se aqui e ali, que o termo é empregue em vez de metodologia e/ou metodologia geral (utilização mais frequente no espaço francófono) (1997: 14).

Na realidade e, de acordo com Ribeiro e Ribeiro, parece não existir “uma noção, mas várias noções de currículo, consoante as perspectivas que se adoptam; pode, pois, falar-se de uma certa ambiguidade e imprecisão da palavra «currículo» no contexto da educação escolar” (1990: 47). Zabalza acentua esta pluralidade de definições, considerando que além de um elevado número de autores que se têm debruçado sobre este tema e das inúmeras referências, ainda se torna necessário acrescentar a “pouca precisão dos conceitos e a sua heterogeneidade” (2003: 15). Para Gimeno Sacristán existe uma dificuldade em apresentar uma definição válida de *curriculum* que seja aceite por todos, nem tem sentido fazê-lo dada a infinitude de definições existentes. Ainda segundo este autor, qualquer conceito define-se no âmbito de um esquema de conhecimento, e, por isso, a compreensão do que é o currículo depende de limites altamente variáveis para se poder concretizar o seu significado (2002: 169).

Escudero realça, igualmente, a multiplicidade de definições deste conceito, salientando pontos positivos nesta diversidade, mas chamando a atenção para alguns riscos que se correm, pois

trata-se de um campo (...) em que a pluralidade de dimensões e perspectivas é enorme, e, em princípio, no momento presente isso constitui um sintoma de vitalidade, e muito provavelmente, de caminho para o seu crescimento e para uma maturidade ainda não conseguida. Mas ao mesmo tempo, tal pluralidade de perspectivas oferece claros riscos de dispersão nuns casos, assim como de redução, noutros (1983, citado por Zabalza, 2003: 15).

Moreira e Candau acentuam, também, distintas conceções que, segundo estes autores “derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemónicas em um dado momento” (2007: 17).

Esta diversidade de conceitos e de definições<sup>11</sup> ajuda a compreender a “erosão semântica”<sup>12</sup>, referida e justamente justificada por Pacheco, e “visível na polissemia do termo e nos divergentes significados que as escolas de pensamento curricular lhe atribuem – o interesse crescente pelas questões escolares e a utilização, nem sempre correcta, de um conceito” (1995: 13). Entendemos a opinião de Nóvoa, quando refere:

---

<sup>11</sup> Zabalza considera que o currículo escolar constitui-se como uma realidade social “que é fácil de compreender e difícil de definir” (2003: 16), pois uma das características do “discurso curricular é a da complexidade” (*Ibid.*: 19). Gaspar e Roldão (2007) identificam mais de cem definições disponíveis deste conceito.

<sup>12</sup> Esta *erosão semântica*, julgamos poder afirmar que é utilizada na perspetiva de um desgaste do significado da própria palavra currículo devido ao grande número de definições apresentadas e significados atribuídos.

a mobilização deste conceito não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas (1997: 14).

E, parafraseando Pacheco,

apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (1995: 15).

Stenhouse, enquanto responsável pelo alargamento do conceito de currículo<sup>13</sup>, ao reunir as suas duas relações fundamentais – **a intenção**, ou o projeto, e **a prática**, o que, de facto, sucede nas Escolas, considera que currículo “*es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*”<sup>14</sup> (1998: 29), acrescentando que um currículo é o meio através do qual se torna publicamente disponível a experiência que consiste em tentar colocar em prática uma proposta educativa<sup>15</sup>. Esta asserção implica não só os conteúdos, mas também os métodos e, num sentido mais amplo, tem em conta o problema da sua concretização nas escolas (*ibid.*: 30), ocasionando, por isso, uma discussão e uma colaboração dentro das instituições educativas<sup>16</sup>, nomeadamente ao nível de professores, especialistas, administradores e investigadores que deverão concertar a sua ação em estreita colaboração (Gimeno Sacristán, 1998: 19).

Recordamos o que Silva refere a propósito das inúmeras conceções e da abrangência deste termo: “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é uma relação de poder. (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (2000:

---

<sup>13</sup> Segundo Gimeno Sacristán, Stenhouse “*nos há legado un nuevo modelo de entender el curriculum ligado a un proceso de investigación e de desarrollo del profesor; un modelo curricular que, como sugiere Elliott, es toda una praxología*” (1998: 18).

<sup>14</sup> É uma tentativa de comunicar os princípios e as características de um propósito educativo, de modo que permaneça aberta uma discussão crítica e possa ser efetivamente implementada na prática (Tradução livre).

<sup>15</sup> Verifica-se uma conceção do currículo como “um campo dinâmico que deve garantir a interligação dos princípios e actividades educativas, tentando, desta forma, eliminar a disfuncionalidade que existe entre teoria e prática” (Paraskeva, 2000a: 41).

<sup>16</sup> Gimeno Sacristán, referindo-se a esta ideia de Stenhouse, menciona que será uma forma de trabalho e de colaboração a que considera o currículo como um projeto a colocar em prática (1998: 11).

100). Identidade de uma escola, acrescentaríamos nós, revelador da complexidade do seu percurso, das suas opções teóricas, dos seus objetivos, metas, princípios e metodologias. O currículo constitui o *cerne* de qualquer sistema educativo (Ribeiro, 1990; Gaspar, 2010), enquanto proposta de ensino e aprendizagem para todo um grupo de alunos, num determinado período de tempo e espaço, mas também todo um conjunto de valores e conhecimentos que se consideram dever ser ensinados num momento definido a um determinado curso (Perrenoud, 1989). Evidenciamos, neste sentido, a afirmação de Gimeno Sacristán para quem

*el curriculum se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real*<sup>17</sup> (1991: 23).

Parece-nos, então, poder afirmar que o currículo se constitui como o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. Entretanto, Doll Jr. define currículo “não em termos de conteúdo ou materiais (uma “pista-a-ser-corrída”)), mas em termos de processo – um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação” (2002: 29). Evidenciamos, igualmente, a interpretação de Grundy que vai ao encontro da ideia de currículo, não mais como um conceito ou uma ideia, mas como uma construção cultural e social<sup>18</sup>:

o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (1987: 5, citado por Pacheco, *ibid.*).

Para Goodson, além de uma notória dificuldade em se encontrar uma definição clara deste vocábulo, o currículo escolar constitui-se como “um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (1997: 17),

---

<sup>17</sup> O currículo incorpora-se dentro de um sistema de ensino particular, é dirigido a professores e alunos concretos, serve-se de determinados meios, cristalizando-se, finalmente, num contexto que acaba por dar-lhe um significado real (Tradução livre).

<sup>18</sup> Paraskeva, citando Grundy (1987), considera que o currículo como uma *praxis* que “se apoia numa reflexão enquanto tal, construindo-se através de uma interacção do reflectir com o actuar, ou seja, decorre no mundo real e não no mundo hipotético. Assim, o processo de controlo do currículo não se deveria separar do processo de realização. Como práxis que é, o currículo ocorre no mundo das interacções que é o mundo social e cultural. O mundo da práxis é um mundo construído no natural. O currículo, o seu conteúdo, é uma construção social, até porque é um processo de criação de significado como construção social” (2000a: 43).

salientando-se, nesta definição, a sua construção social. Ou seja, entendendo também o seu significado como um processo social que se concretiza no espaço escolar, naquilo a que Gaspar e Roldão (2007) referem como um *processo interacional*<sup>19</sup>. Encaramos, assim, o conceito de currículo como uma *praxis*, numa *construção permanente de práticas*, detendo um significado social e cultural<sup>20</sup> que o torna um instrumento “obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco, *ibid.*: 19), e constituindo-se como “todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades ‘para a aprendizagem’” (Zabalza, 1992: 25).

Realçamos a síntese, por nos parecer bastante abrangente e, simultaneamente, sistematizar algumas das conceções de currículo já enunciadas, elaborada por Gimeno Sacristán (1991: 36-37):

- (i) o currículo é a expressão da função socializadora da escola;
- (ii) o currículo é um instrumento que se constitui fundamental para compreender aquilo a que chamamos práticas pedagógicas;
- (iii) o currículo encontra-se estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos professores; o que se entende por bom professor, as funções que se lhes pede que desenvolvam, depende da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular;
- (iv) no currículo entrecruzam-se componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, de controlo sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica;
- (v) o currículo é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar, nos projetos de inovação dos centros escolares.

Ou seja, e ainda segundo Gimeno Sacristán, o currículo constitui-se como o ponto central de várias temáticas que se interrelacionam, pois o currículo “*se convierte en un tema en el que se entrecruzan otros muchos, en el que se ven implicaciones muy diversas que configuran la realidad escolar*”<sup>21</sup> (*ibid.*: 36).

---

<sup>19</sup> No quadro 1 podemos verificar diferentes conceitos, mediações e funções do currículo, segundo estas autoras.

<sup>20</sup> Moreira e Silva consideram que o currículo pode ser considerado um *artefacto social e cultural*, salientando que “há muito tempo que deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e modelos” (1995: 7).

<sup>21</sup> Converte-se num tema em que se entrecruzam muitos outros, nos quais se verificam diferentes implicações que configuram a realidade social (Tradução livre).

As ideias expressas por Gimeno Sacristán vão muito além do conceito de currículo como plano<sup>22</sup>, na sua aceção mais tradicional, encarado numa perspetiva técnica, surgindo como “sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999: 35). Enquanto plano estruturado<sup>23</sup>, o currículo é entendido “como um conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, área de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (Pacheco, 1995: 13). Ainda segundo este autor, valoriza-se a “visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas a nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da Administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares” (2007: 57). Ou seja, e ainda de acordo com Pacheco, trata-se de definir o currículo “no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objectivos” (1995: 13). Daí podermos falar de um currículo prescrito, estruturado e imposto pelos órgãos políticos e administrativos centrais. O seu principal papel consistirá numa orientação relativamente ao conteúdo do currículo, sobretudo no que respeita à educação obrigatória, funcionando como referência básica relativamente à ordenação de todo o sistema curricular, à elaboração de materiais curriculares e ao controlo de todo o sistema<sup>24</sup>.

Em sentido mais lato e indo mais longe que a ideia de um plano de estudos, D’Hainaut, na linha seguida por Tyler (1985), considera que

---

<sup>22</sup> De acordo com Doll Jr., a palavra currículo surgiu pela primeira vez numa obra de 1576 (*Professio Regia*), “com referência a um plano de estudos sequencial” (2002: 31).

Este conceito de currículo como plano surge também associado ao modelo curricular proposto por Bobbitt, numa obra publicada em 1918, em que se pretendia transferir para a escola a cultura de eficácia implementada na indústria.

<sup>23</sup> Bolívar Botía refere que o currículo como “*plan o diseño, en cuanto pretende regular y legitimar la práctica educativa, se estructura en diversos componentes o elementos, que – a su vez – van a ir siendo reconstruídos y conformados en su uso o puesta en práctica por los agentes educativos (profesores y alumnos)*” (1992: 15).

<sup>24</sup> Para Goodson, trata-se, então, de um currículo escrito que pressupõe, nomeadamente, “o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas” e que “promulga e sustenta determinadas intenções básicas ao nível educativo, na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições” (1997: 20). Também para Gaspar e Roldão o “currículo como plano” se associa a uma “racionalidade de tipo técnico” (2007: 133), que considera a ação como resultado da implementação de um plano. Segundo Zabalza, a ideia de currículo referiu-se, unicamente e “durante muitos anos, a esse conhecimento global do que era ou deveria ser um Plano de Estudos” (1992: 12). Assim, e de acordo com esta perspetiva, a elaboração desse Plano de Estudos estaria a cargo de técnicos da Administração, sendo também da sua incumbência a decisão sobre a introdução de “certas matérias [e temas] num curso e não outras (...)” (*Id., Ibid.*).

um curriculum é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (1980: 21-22).

Salientamos a opinião de Gimeno Sacristán para quem estamos perante um conceito limitado aos resultados e às necessidades administrativas expressas no *curriculum prescrito* (2002: 169)<sup>25</sup>.

Consideramos, então, que é na perspetiva de entendimento do currículo enquanto projeto que podemos enquadrar as asserções, anteriormente referidas, de Gimeno Sacristán. Este *projeto* resulta “não só do plano das intenções, bem como do plano da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional” (Pacheco, *ibid.*). Pacheco, neste sentido, fornece-nos uma definição assente numa construção permanente de práticas:

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diferentes dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (2001: 20).

O currículo surge então numa perspetiva mais abrangente, compreendendo o contexto em que ocorre, os saberes, as atitudes, crenças trazidas pelos vários intervenientes, com as experiências e processos de aprendizagem (Pacheco, 1995: 13).

Ou, tal como propõem Gaspar e Roldão, numa definição que reconcilia as duas perspetivas que acabámos de referir:

o currículo é, sobretudo um plano, completado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado a aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com quem é oferecido (2007: 29).

---

<sup>25</sup> Gimeno Sacristán realça a importância a atribuir ao contexto em qualquer abordagem que se faça ao currículo: “*una visión tecnicista o que tan sólo pretenda simplificar el curriculum nunca podrá explicar la realidad de los fenómenos curriculares y difícilmente puede contribuir a cambiarlos, porque ignora que el valor real del mismo depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado*” (1991: 25).

No quadro 1 – conceitos de currículo – encontramos algumas das características dos vários conceitos de currículo que abordámos.

**Quadro 1 – Conceitos de currículo**

Fonte: Gaspar e Roldão, 2007: 28

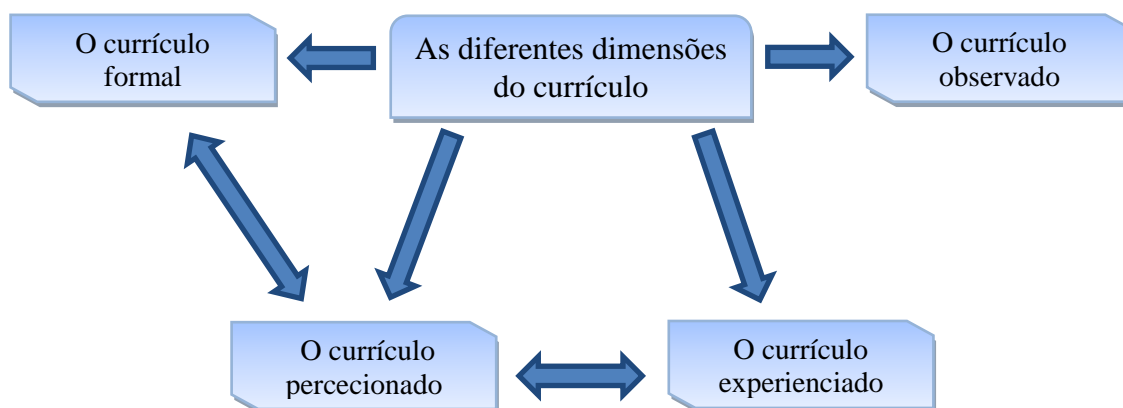
Conceito de currículo	Mediação	Função
Conjunto de resultados de aprendizagem – estará implícito o programa das aprendizagens. <b>(como intenção)</b>	Perspectiva acentuada através do plano de ensino que pressupõe o enunciado claro e congruente dos objectivos (de produtos finais a conseguir).	Atingir resultados mensuráveis e cujos produtos devem ter visibilidade.
Conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e valores que incute. <b>(como acção).</b>	Plano de ensino. Organização estruturada	Produzir saberes; acumular cultura; desenvolver competências; incrementar a formação de perfis.
Processos de aprendizagem <b>(como interação)</b>	Questionamento e pensamento reflexivo. Transposição do conteúdo para a situação de aprendizagem (situações didactizantes). Poderá verificar-se um certo ecletismo.	Desenvolver características pessoais; promover as relações sociais; possibilitar vivências efectivas; motivar e ancorar a aprendizagem.
Conjunto de materiais de estudo <b>(objecto ou material)</b>	Processo tecnológico, regulador das aprendizagens.	Orientar e facilitar a aquisição de conhecimento e efectivação da experiência.

Na sua concretização, ou seja na sua passagem para a prática, *o currículo como processo*<sup>26</sup>, Goodlad et al. (1979, citados por Ribeiro, 1990: 22) consideram diferentes dimensões do currículo, destacando as relações que se estabelecem entre essas várias dimensões<sup>27</sup>. Assim, estes autores assumem a existência de quatro dimensões do currículo: (i) o currículo formal, que pode ser entendido como o currículo oficial, ou prescrito, encontrando-se em direta relação com (ii) o currículo percebido, que significa o que os professores transmitem nas suas aulas, de acordo com a sua interpretação (mas também de acordo com as planificações realizadas) do currículo oficialmente definido; (iii) o currículo experienciado que expressa o que os alunos aprendem (e apreendem), em resposta ao planeado e ao transmitido e, por isso,

<sup>26</sup> Gimeno Sacristán (2002: 161).

<sup>27</sup> Gimeno Sacristán considera a existência de um *currículo prescrito e regulado*; um *currículo desenhado*; um *currículo organizado*; um *currículo em acção* e um *currículo avaliado* (Id., *ibid.*).

diretamente ligado ao currículo percebido e, por fim, (iv) o currículo observado, (sem qualquer relação com os anteriores) que representará a perspectiva de todos os que o descrevem tal como acontece na situação de ensino escolar, independentemente das várias perspetivas: entidades oficiais, professores, alunos e pais. Na figura 1, podemos observar as relações estabelecidas entre essas diferentes dimensões.



**Figura 1 – As diferentes dimensões do currículo**

Fonte: Goodlad et al. (1979, citado por Ribeiro, 1990)

Parece-nos, então, poder afirmar que o currículo se constitui como o instrumento de concretização do projeto referencial de cada escola (Morgado, 2000a). O **“currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”<sup>28</sup>** (Roldão, 1999a: 16).

Em suma, o currículo parece assumir na educação, qualquer que seja a sua definição, uma importância que ultrapassa largamente a de um plano de trabalho de ensino que só a professores e alunos diz respeito, pelo que o devemos considerar como um plano em permanente (re)construção, com objetivos que ultrapassam largamente os atos de ensinar e aprender e a própria instituição que é a escola. Nesse sentido, o currículo tem como objetivo primordial contribuir ativamente para a educação integral e para o desenvolvimento da sociedade, em todas as suas dimensões.

Nessa exigente missão, o currículo deve constituir-se como o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar e aprender na escola e permitir a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. Tal como

<sup>28</sup> A negrito, no original.

refere Ribeiro: “apesar da diversidade de concepções e práticas acerca do currículo, este não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema” (1990: 3). E é neste sentido que destacamos a opinião de Moreira e Candau quando afirmam que o currículo é “o **coração** da escola, o espaço central em que todos atuamos” (2007: 19). E, é nesse espaço que se desenvolve o “verdadeiro trabalho que socialmente cabe à escola - garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa, ou pelo menos, aceitável, integração social” (Roldão, 2011: 32).

No caso do currículo (...) como conseguiremos ser igualitários? Como garantiremos tanto uma distribuição equânime e justa dos conhecimentos (a serem ensinados, aprendidos e avaliados), quanto uma prática pertinente – isso é, uma prática que faça sentido no horizonte cultural dos alunos e que seja significativa e do interesse da sociedade em que esses alunos se inserem?

Veiga-Neto, 2011

## **2. Diferenciação Curricular – das palavras aos atos**

As alterações que, nas últimas décadas, a escola tem enfrentado, nomeadamente o alargamento da escolaridade e a obrigatoriedade da sua frequência, fizeram com que o público escolar se tornasse cada vez mais heterogéneo. Perante este quadro, a escola teve de proceder a diversas alterações na forma de encarar os atos de aprender e de ensinar, tentando, desta forma, dar resposta à diversidade dos alunos e às suas necessidades. Gaspar e Roldão referem que, perante este cenário de diversidade “com que a escola trabalha e a que o currículo terá de dar resposta”, torna-se fundamental que a escola assuma “o compromisso e a necessidade de garantir as aprendizagens curriculares que lhes [aos diferentes alunos] permitam a necessária integração social” (2007: 122).

Contudo, esta readaptação da escola, tão necessária quanto urgente, nem sempre se tem revelado uma realidade mercê do afastamento das escolas e dos docentes dos centros de decisão curriculares e ainda de alguma falta de entendimento sobre como colocar em prática decisões que não foram tomadas nem são sentidas pela comunidade escolar, à semelhança do que Morgado refere:

de facto, longe de se assumir como uma instância educativa por excelência e um local estratégico de decisão curricular, a escola continuou a privilegiar as suas funções reprodutora – consubstanciada pela transmissão dos valores e da cultura dominantes da sociedade – e executora – cumprindo um conjunto de decisões tomadas no seu exterior” (2001: 44).

Salientamos, por isso, a importância de passarmos além de um conjunto de normativos legais que impõem a diferenciação, mas que nem sempre são colocados em prática nas salas de aulas, esquecendo, desta forma, que a heterogeneidade dos alunos não se coaduna com um currículo igual para todos e disponibilizado da mesma forma para esses todos. Roldão considera, a este propósito, que “a questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se defronta no seu desempenho educativo e curricular” (2003: 7.).

Para Paraskeva “a ideia de a escola veicular uma cultura erudita, unicamente assimilada por alguns, e, ainda a ideia de escolarizar uniformemente todos os alunos provocam não só a ilusão de uma mesma cultura para todos, bem como um nivelamento geral, que impede o progresso diferenciado dos alunos” (2001: 189). Também Gimeno Sacristán considera que seria um equívoco conceber o *currículum* comum para todos como uma via, por excelência, para a conquista da justiça social, já que esta justiça social implica, e exige, uma discriminação positiva que favoreça todos aqueles que partem com menos oportunidades (1991:73). Recordamos, entretanto, Formosinho para quem o currículo ao ser entendido, sobretudo na sua conceção tecnicista, como o elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados em disciplinas, naquilo a que ele apelida de currículo pronto a vestir de tamanho único, acaba por se constituir como um currículo uniforme, elaborado centralmente e mandado executar em todas as escolas da mesma forma. Este modelo acabou por contribuir para uma “desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares” e daí a necessidade em se implementar um outro modelo em que “a nível central se definam alguns conteúdos do saber” (1987: 49-50), deixando a possibilidade de as escolas e os professores poderem adequar os conteúdos às diferentes necessidades dos alunos. No entanto, “a escola sempre notou diferenças entre os alunos” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 12) e sempre procurou gerir e colmatar essas diferenças, mas fê-lo, sempre, procurando “solucionar os problemas (...) através de estratégias” que acentuavam ainda mais as “diferenças, aprofundando a discriminação” (*Id., ibid.*). Foi esta discriminação que dificultou a explicação dos elevados números de insucesso escolar, pois

as causas do insucesso não estão só nas crianças, nas famílias e no meio social, mas em grande parte no processo de escolarização e daí decorrem os esforços da reconstrução no currículo como referência fundamental da acção educativa para todos os alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002: 12).

Efetivamente, e tal como refere Husén (s/d), o direito de todos à educação não pode constituir-se como sinónimo de uma educação igual para esses todos, isto é, uma educação homogeneizadora que não consiga reconhecer as diferenças que existem entre os alunos. De facto, e ainda segundo este autor, a escola deve proporcionar uma educação diferente para assim poder igualar as oportunidades de sucesso educativo para os que a frequentam. Recordamos, também, que “o fenómeno da massificação escolar levou até aos bancos das escolas públicos com uma diversidade cultural e social enorme que, à partida, se encontram em grande situação de desvantagem perante aqueles que receberam, do meio familiar e social ao qual pertencem, um capital cultural que desde logo os coloca em situação de vantagem” (Paszkwicz, 2007: 51). Ou, como refere Perrenoud, não partindo todos os alunos de um mesmo ponto, o caminho a ser percorrido, no sentido de dominarem o *curriculum*, poderá ser diferente (1989). Tal como refere Pacheco, trata-se de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o esperado sucesso educativo (2008). Entendemos, então, que Gaspar e Roldão reafirmem a importância de se conhecerem e analisarem os fatores intrínsecos a cada aprendente, de forma a permitir “ajustar estratégias, ritmos, sequências que, para sujeitos diferentes, devem responder a essa diferença, otimizando-a em termos de construção da aprendizagem comum” (2007: 123).

Evidenciamos, igualmente, a opinião de Kelly quando considera que

não pode haver acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem entre o que os indivíduos vêem como intrinsecamente valioso e o fato resultante de que a estrada para a educação deve inevitavelmente ser diferente para cada indivíduo. (...) Se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum (1980: 149-150).

Surgem, como muito oportunas, as considerações de Contreras sobre a necessidade de atender aos vários contextos na organização de um currículo, que responda às necessidades de todos:

o currículo não pode ser planejado de forma homogénea para toda a população de um país. Algo já bem sabido por todos os professores passou a ser uma das justificativas de um princípio político: embora se pretendesse um currículo igual para toda a população, as diferenças sociais e culturais de cada contexto, a composição concreta de alunos de cada escola, os recursos

materiais e culturais disponíveis no meio e para os alunos e professores, fazem com que na prática, se tenha que pensar que o currículo é sempre a mediação e a recriação de uma proposta em função de todas essas imposições (2002: 237).

É assumindo estes pressupostos que somos levados a concordar com Roldão quando refere que

diferenciar é estabelecer diferentes vias - mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes - mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (1999a: 42).

Contudo, o que se tem registado entre nós, deixa antever que muito está ainda por realizar, pois a solução para a desigualdade social face ao currículo escolar encontra-se muito mais presente nos normativos e nos discursos do que nas práticas das escolas e dos professores (Leite, 2005). Efetivamente, algumas das medidas tomadas, podem ser consideradas como paliativas ou de remediação, como é o caso dos apoios para alunos com dificuldades de aprendizagem ou, então, apesar de terem um alcance mais profundo, como os percursos alternativos, que acabam por se tornar também práticas homogeneizadoras, pois introduzem “na organização da escola uma ruptura quase paradoxal, porque inscreve uma lógica de agrupamento de alunos orientada pela identificação de diferenças de partida e não pelos objectivos uniformes de chegada” (Roldão, 2011: 100). Ainda, segundo Roldão, estes grupos de alunos “diferentes”, acabam por ser olhados e trabalhados “dentro do seu nível de diferença com os mesmos procedimentos de desenvolvimento curricular homogéneo que caracterizam a matriz escolar” (*id.*, *ibid.*), resultando, inúmeras vezes, na incapacidade de introduzir a inovação curricular que deles se esperaria. Entretanto, cada vez mais se torna necessário “que o currículo se assuma como uma construção colectiva, um espaço integrador e diferencial, um processo que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Morgado, 2001: 41). Caso contrário, o currículo pode continuar a ajudar a fabricar o insucesso escolar, pois a partir dos conteúdos que apresenta e da sua estruturação, o currículo formal torna o insucesso de inúmeros alunos, uma realidade que só poderá ser rebatida se o currículo real (ou implementado) conseguir acentuar ou neutralizar esses efeitos (Perrenoud, 1989), através da ação dos professores e das escolas.

Julgamos, apesar disso, que esta diferenciação curricular não poderá estar associada à ideia da formação de guetos curriculares que, a pretexto de diferenciarem, provoquem ainda mais desigualdades. Daí, a nossa concordância com a assunção de Roldão de que “nem o acentuar da selectividade nem o abaixamento do nível de qualidade – assegura, de facto, o efectivo direito de todos a uma escolaridade satisfatória” (2011: 125). Assumimos, por isso, que a diferenciação não poderá consistir na redução e simplificação de conteúdos e patamares de aprendizagem, consubstanciados, inúmeras vezes, na existência de percursos educativos diferentes, que têm vindo a ser implementados nas nossas escolas, e que não passam, tal como é referido por Roldão, de uma “filosofia de remediação assumida como temporária” (2003: 27). De facto, e recordando, novamente, Roldão:

este tipo de diferenciação curricular, sem prejuízo de alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco, não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos e grandes custos na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos nestes formatos diferenciadores do currículo (*Id., ibid.*).

Por outro lado, o currículo prescrito ou oficial, germinado de uma tomada de decisão política e administrativa ao nível central, não deve ser entendido “num sentido de determinismo absoluto, (...), mas num sentido de orientação e estimulação” (Pacheco, 2001: 75), o que nos leva a defender que é possível a conceção de um currículo diferenciado, menos homogéneo, sem que seja colocada em causa a aquisição de aprendizagens essenciais e imprescindíveis para a inclusão de todos os alunos na sociedade. Neste âmbito, consideramos essenciais as questões colocadas por Veiga-Neto, a propósito do princípio de equidade:

num plano geral: como garantir direitos iguais aos diferentes? Num plano específico: como planejar e colocar em funcionamento currículos – no que concerne aos tradicionais o que, como e quando ensinar e avaliar – numa sociedade em que finalmente se reconhece a diferença e se quer manter o direito ao seu pleno exercício? (2011: 57).

Porém, esta equidade, que consideramos fundamental, implica uma importância crescente da diferenciação de estratégias e o “reconhecimento de outro tipo de conteúdos curriculares como objecto de aprendizagem explícita, nomeadamente os mecanismos e processos de construir e aceder ao saber” (Roldão, 2011: 126), que tenham como objetivo distinguir, porque se é diferente, e assumir essa diferença “no

cultivo da prática de igualdade do acesso, no percurso e no sucesso” (Gaspar, 2010: 11-12).

Julgamos, por isso, que a diferenciação curricular deverá pautar-se pelo desenvolvimento da capacidade em entender o potencial curricular das experiências de todos os alunos, encontrando aí motivos de mobilização do currículo formal. Mas, também se constrói através do desenvolvimento de competências que permitam organizar o trabalho de maneira a que essa lógica de mobilização consiga chegar a todos os alunos, tornando-se inclusiva e continuamente em ação. Podendo, portanto, ser encarada como uma prática fundamental e habitual de gestão curricular, deixando de ser encarada como um expediente ao qual se recorre esporadicamente num contexto em que a norma consistirá num desenvolvimento do currículo segundo uma orientação técnica, baseada na transmissão uniforme de conhecimentos (Sousa, 2008, 2010). Uma boa pedagogia deve “ter em conta quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada” (Formosinho & Machado, 2007: 103).

Em jeito de conclusão, consideramos, tal como Roldão refere, que

a diferenciação curricular (...) há-de situar-se no plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores, para (...) poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente actores activos (2003: 58).

Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio.

António Nóvoa, 2010<sup>29</sup>

### **3. Os currículos alternativos**

#### **3.1. A legislação**

Uma breve incursão pela legislação leva-nos até à Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>30</sup> que define o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, garantindo, assim, o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Esta lei decreta, ainda, como primeiro objetivo do ensino básico «assegurar uma

---

<sup>29</sup> António Nóvoa (2010). *Pedagogia: a terceira margem do rio. Conferência Que currículo para o século XXI?* Lisboa: Assembleia da República.

<sup>30</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pelas leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social»<sup>31</sup>. E, se tivermos em conta que, segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, organizada pela UNESCO<sup>32</sup> e realizada na Tailândia:

*The focus of basic education must, therefore, be on actual learning acquisition and outcome, rather than exclusively upon enrolment, continued participation in organized programmes and completion of certification requirements. Active and participatory approaches are particularly valuable in assuring learning acquisition and allowing learners to reach their fullest potential. It is, therefore, necessary to define acceptable levels of learning acquisition for educational programmes and to improve and apply systems of assessing learning achievement*<sup>33</sup>,

facilmente compreendemos a necessidade de criar alternativas credíveis e viáveis para todos os alunos que, ano após ano, e por inúmeras e diversas razões, abandonavam o sistema educativo sem terem concluído a escolaridade obrigatória<sup>34</sup> e, consequentemente, sem qualquer formação profissional<sup>35</sup>.

Com efeito, a existência de experiências (em número e em forma de organização) ajudou a confirmar o carácter reformador deste processo, requerendo, no entanto, a definição de um quadro legal que fosse suficientemente flexível e que não limitasse a autonomia de cada escola na oferta das respostas mais adequadas às necessidades e características dos seus alunos. Surgiu, assim, o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de

---

<sup>31</sup> Subsecção I, Art.º 7º, alínea a).

<sup>32</sup> World Declaration on Education For All, disponível em: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)

<sup>33</sup> O foco da educação básica deve incidir, por isso, na aquisição de aprendizagem real e nos resultados, e não exclusivamente na matrícula, na participação contínua em programas organizados e na conclusão dos requisitos de certificação. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no sentido de assegurar a aquisição de aprendizagens e permitir que os alunos atinjam o seu pleno potencial. É, portanto, necessário definir os níveis aceitáveis de aquisição de aprendizagens para programas educacionais e melhorar e aplicar sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem (tradução livre).

<sup>34</sup> Entendemos por escolaridade obrigatória a frequência da mesma até completar o 9º ano de escolaridade. No entanto, neste momento, esta escolaridade obrigatória foi prolongada até aos 18 anos, ultrapassando este marco do 9º ano de escolaridade.

<sup>35</sup> Benavente justifica, deste modo, a urgência da criação de percursos curriculares alternativos: "reconhecendo a heterogeneidade das populações escolares e a rigidez da nossa oferta, considerámos que não podíamos aceitar que milhares de jovens abandonassem a escola sem concluir a escolaridade obrigatória; era preciso, por isso, encontrar medidas imediatas para evitar tal situação, enquanto se preparavam transformações estruturantes, capazes de flexibilizar os currículos e de os adequar às necessidades de todos" (2001: 114).

abril<sup>36</sup> que permitia a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular, e que visava, então, aproximar a escola de todos os alunos que, por inúmeros motivos, dela se afastavam cada vez mais. Apresentava medidas ao nível de alterações curriculares<sup>37</sup>, que permitissem renovar o interesse pelas atividades escolares de todos os que reunissem as seguintes condições: “alunos do Ensino Básico que se enquadram numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem”.

Este Despacho acabaria revogado pelo Despacho Normativo 1/2006, de 6 de Janeiro, que criou as turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Estas turmas destinam-se, à semelhança do que já mencionámos, aos alunos que se encontrem dentro da escolaridade obrigatória, mas que apresentem um insucesso escolar repetido; tenham problemas de integração na escola; se encontrem em risco de marginalização, exclusão ou abandono escolar e revelem dificuldades que resultam da sua baixa auto-estima, desmotivação, absentismo e falta de expectativas. Pretende garantir o princípio básico da igualdade de oportunidades, impedindo que os repetidos insucessos e o abandono escolar entrem a integração social e profissional, dando, aos alunos, a oportunidade de superarem as dificuldades que sentem através, nomeadamente, do desenvolvimento de atividades práticas e da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica. Contudo, e porque uma das finalidades é, também, o prosseguimento de estudos, para além da escolaridade obrigatória, os saberes e as competências do Currículo Nacional devem ser adquiridos de modo a que possam ser, posteriormente, integrados num percurso curricular regular.

E, para evitar que os projetos elaborados pelas escolas, para estes grupos de alunos, fossem "projectos muito pobres e minimalistas ou que, nalguns casos, sacrificassem-se aprendizagens fundamentais" Benavente, 2001: 115), as propostas

---

<sup>36</sup> Publicado no Diário da República, II Série, n.º 140, de 19 de Junho de 1996.

<sup>37</sup> Conforme pode ler-se no referido Despacho: “3 - A estrutura curricular para cada ciclo de ensino tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo eventualmente novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.  
4 - À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhável, que permita uma primeira abordagem no domínio de artes e ofícios, das técnicas, das tecnologias em geral, ou ainda a clarificação da experiência e dos conhecimentos que o aluno possua.  
5 - Os conteúdos de formação são determinados, tendo em consideração:  
Os resultados de uma avaliação diagnóstica que contemple os saberes e as práticas adquiridas;  
Os interesses e necessidades dos alunos e do meio em que se inserem;  
A articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades extracurriculares”.

apresentadas pelas escolas deviam previamente ser analisadas e aprovadas pelos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação<sup>38</sup>, sendo, também, obrigatória a existência de um conselho de acompanhamento, com o objetivo de realizar balanços anuais (*Id., ibid.*).

### 3.2. Currículos alternativos – uma realidade necessária

Numa escola que cada vez mais se caracteriza pela heterogeneidade social e cultural, onde os objetivos, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito distintos<sup>39</sup>, tornou-se premente a criação de condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, de forma a adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades de cada aluno/grupo de alunos, com o objetivo de se atenuarem as diferenças, diversificando as ofertas educativas, e evitar a exclusão escolar prematura de inúmeros alunos. Aliás, é neste sentido que convergem as orientações dos documentos oficiais emanados pelas várias organizações das quais Portugal faz parte.<sup>40</sup>

Efetivamente, e tal como refere Roldão, cada vez mais se sente a “necessidade de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade”, pois é o conhecimento adquirido, facilmente disponível, mas nem sempre ao alcance de todos, que definirá futuramente a “inclusão ou exclusão social” (2011: 121).

E, apesar de haver uma aceitação tácita desta premissa, a verdade é que a resposta ao problema em como fazer com que todos frequentem a escola<sup>41</sup>, no sentido de prevenir a sua exclusão e inevitável marginalização profissional e social não se afigura

---

<sup>38</sup> Pacheco et al. consideram que os currículos alternativos se constituem como o exemplo "de uma lógica administrativa da inovação, dependendo de uma flexibilização curricular que é totalmente tutelada pela administração, dentro da pura lógica burocrática" (2000: 385).

<sup>39</sup> Canário refere que “não há, evidentemente, em nenhuma situação educativa um público que seja totalmente homogéneo, mas, do ponto de vista social, a heterogeneidade tornou-se crescente e mudou completamente de escala, criando aos sistemas escolares e educativos um problema para o qual ainda não aprenderam nem têm soluções. Com efeito, a escola não foi criada para lidar com a diversidade, mas sim para lidar com a homogeneidade e para produzir homogeneidade (2007: 108).

<sup>40</sup> Cf. Documentos da Comissão Europeia, OCDE, UNESCO.

Fernandes referindo-se a estas mesmas Organizações, diz o seguinte: “Em todos aqueles documentos, é patente a relevância central que a educação e a formação assumem no desenvolvimento das sociedades democráticas modernas. De todos se infere que questões como a discriminação e as desigualdades sociais passam pelas oportunidades de educação e/ou de formação que são proporcionadas aos cidadãos. Todos consideram que, para além dos indispensáveis conhecimentos de natureza académica, os jovens têm, cada vez mais, que desenvolver um alargado leque de competências” (1999: 74).

<sup>41</sup> Acrescentamos, para além da frequência, o sucesso escolar, ou seja não é suficiente a escola abrir as suas portas a todos os alunos, deve, também, preocupar-se com as aprendizagens aí realizadas e com uma efetiva igualdade de hipóteses (Dubet, 2000).

nada fácil. A diversidade atual do público escolar<sup>42</sup> não se coaduna, pois, com o “currículo uniforme<sup>43</sup>” que, inevitavelmente, implica uma “pedagogia uniforme<sup>44</sup>” (Formosinho, 1987: 45), significando a “imposição a alguns alunos de um currículo que lhes seja estranho, sem pertinência para suas vidas e para sua experiência fora da escola, podendo por fim ocasionar sua alienação a partir de uma rejeição da educação que lhes oferecem” (Kelly, 1980: 44)<sup>45</sup>. Concordamos com este autor quanto a esta imposição se constituir numa das principais causas (e problemas) do abandono e do insucesso escolares de um grande número de alunos, que, na sua maioria se encontram “já precocemente marcados e destinados ao insucesso” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 21), por via de diversas dimensões pessoais e socioculturais. Assumimos, contudo, que a busca de soluções que permitam a implementação de medidas capazes de realizar o “ideal de igualdade educativa” (Kelly, 1980: 139), sem que, no entanto, aumentem e fomentem mais desigualdades, não se afigura uma tarefa fácil de concretizar e alcançar<sup>46</sup>.

Partindo destas ideias, somos levados a admitir, apesar de reconhecermos a ambiguidade da ideia inscrita no normativo que cria os percursos curriculares

---

<sup>42</sup> Esta diversidade e, conseqüente, heterogeneidade, leva a que cada vez mais se perspetive a escola muito para além do típico aluno médio. Daí que para Formosinho não exista este “aluno médio”, pois o que encontramos são “alunos com educações informais diferentes que se reflectem, diferentemente, na educação escolar; há alunos mais aptos que outros, há interesses e necessidades as mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente” (1987: 46). Neste sentido aponta também Húsen (1988, citado por Leite, 1999), quando refere que a escola quando obriga a que todos sigam o mesmo percurso está a tratar os alunos como se fossem todos iguais, dirigindo-se, por isso, a um aluno médio-tipo. Salientamos, também, a opinião que nos parece muito pertinente de Canário (2004) para quem os currículos alternativos constituem-se igualmente como uma forma de homogeneização, tratando um grupo de alunos como se de um aluno-médio se tratasse.

<sup>43</sup> Que Formosinho caracteriza como “currículo pronto a vestir de tamanho único” (*ibid.*: 41), Roldão de “lógicas curriculares uniformes” (2011: 126) e Leite de “paradigma da uniformidade da organização curricular” (1999: 82).

<sup>44</sup> Esta pedagogia uniforme é assim justificada por Formosinho: “os conteúdos são os mesmos, a extensão do programa é a mesma e isso arrasta um ritmo de implementação que só pode variar dentro de estreitos limites. A duração de cada aula é a mesma, o que conduz normalmente a uniformidades pedagógicas” (*ibid.*: 47), com as inúmeras desvantagens que daí podem advir para todos aqueles alunos que fogem à norma.

<sup>45</sup> Young (1971, citado por Kelly, 1980: 138) vai ainda mais longe quando refere que “impor uma cultura, um conjunto de valores a todos os alunos, sem levar em conta a origem, a classe social, a raça ou o credo de cada um, é arriscar a oferecer-lhes, no melhor dos casos, um currículo irrelevante, sem sentido e alienante e, no pior, equivale a usar o sistema de ensino como meio de efectuar uma forma inibidora de controle social”. Perrenoud (1989), no mesmo sentido, refere-se a um insucesso triplamente fabricado, tendo na sua origem tempos e conteúdos impostos pela escola de uma maneira uniforme e sem levar em conta a sua diversidade sócio-económica e cultural.

<sup>46</sup> Veja-se a este propósito Pacheco para quem “na realidade curricular portuguesa a diversificação não corresponde a formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de empobrecimento dos alunos” (2008: 186).

alternativos<sup>47</sup>, que a implementação destas medidas pode surgir como uma solução inovadora e com imensas potencialidades na busca de soluções adaptadas à diversidade de casos que não se conseguem enquadrar no ensino regular, podendo constituir-se como um dos meios para combater a exclusão social destes alunos (Benavente, 2001). Neste sentido, entendemos a opinião de Ambrósio quando já em 1999 defendia que os currículos alternativos tinham como principal objetivo

adaptar a educação a determinados grupos, dando flexibilidade às escolas na organização desses currículos, na sua própria organização escolar e no sentido de haver uma adequação às dificuldades dos alunos e às suas características culturais próprias, às características regionais, locais, considerando-se assim uma ampla diversidade de respostas educativas (pp. 38-39).

Reconhecemos pertinência às opiniões de Barroso (2003), Botelho<sup>48</sup> (1996), Machado (2010), Mesquita<sup>49</sup> (1996), Pacheco (2000) e Roldão (2003, 2011) para quem os currículos alternativos podem legitimar e fomentar a exclusão<sup>50</sup>, constituindo-se como uma forma de seleção e hierarquização dos alunos dentro da escola, através da imposição de modelos de organização pedagógica uniformes. Tal como assinala Machado, constatam-se, uma vez mais, as "contradições de uma escola que incorpora a retórica valorizadora das diferenças, mas de igual modo se finca numa lógica que valoriza sobretudo as diferenças tradicionalmente reforçadas e legitimadas por ela mesma através do seu modo tradicional de organização"<sup>51</sup> (2010: 42). Neste sentido, referimo-nos à ambiguidade do normativo e consideramos que alternativo não pode significar, na prática, uma forma de excluir, do plano de estudos destes alunos, as aprendizagens que teriam num percurso curricular regular<sup>52</sup>, consideradas como

---

<sup>47</sup> Esta ambiguidade explica-se pelo facto de a lei ter sido pensada como uma medida que visasse a igualdade de oportunidades, mas que na sua implementação acarreta uma enorme desigualdade, pois acaba por impedir o prosseguimento de estudos num percurso regular no ensino secundário.

<sup>48</sup> Botelho, A. (1996). Polémica em torno dos currículos alternativos. *Página da Educação*.

<sup>49</sup> Mesquita, L. (1996). O impossível... também acontece. *Página da Educação*.

<sup>50</sup> A este propósito, Pacheco refere que o alternativo funciona aqui numa lógica de remediação na medida em que consiste na abertura de uma porta lateral ao sistema por onde se pede que os alunos comecem a passar, mesmo que tal percurso não os conduza a outras soluções" (2000: 389), e daí "que o dilema dos professores se faça sentir: por um lado, são entusiastas dos projectos porque conhecem a dura realidade dos alunos e, por outro, dizem que não são discriminantes, mas sempre vão sugerindo que estão perante soluções de recurso" (*ibid.*: 411).

<sup>51</sup> O autor supracitado considera que a "aceitação dos currículos alternativos pressupõe ainda reconhecer que se trata de uma forma de recurso para atenuar as desigualdades que são criadas pela própria escola" (*ibid.*: 388).

<sup>52</sup> E, é neste sentido que Benavente, defensora da implementação dos percursos curriculares alternativos, responde aos críticos desta política, justificando a adoção destas medidas por parte de inúmeras escolas: "porque se reconheceu que, entre uma situação de exclusão e as aprendizagens fundamentais com obtenção do diploma de escolaridade obrigatória, não havia que hesitar, ou ainda porque os críticos se

fundamentais para todos. Este percurso curricular normal significa, para Leite, que “há saberes que são essenciais, enquanto pré-requisito para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso (e de sucesso) a outras formações” (1999: 86). Segundo a perspectiva de Kelly, tal implica que “todos os alunos tenham acesso ao mesmo conhecimento” (1980: 139), e Fernandes, por seu turno, considera que apesar de as escolas deverem ter liberdade para proceder a uma organização dos processos de ensino-aprendizagem, devem ter sempre “por referência um currículo nacional onde são definidos programas de disciplinas e regras para o seu desenvolvimento” (2011: 104). Ou seja, estamos perante o que Roldão apelida de “**processo bipolar de diferenciação curricular**”<sup>53</sup> (2011: 126), processo este que visa assegurar as aprendizagens comuns, a nível nacional, garantindo, simultaneamente, uma diferenciação curricular, e implicando

a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos (*Id., ibid.*: 126).

Viabiliza-se, desta forma, um processo de construção do currículo que se desenvolve a partir de princípios balizadores comuns (Currículo Comum) e das especificidades e interesses daquela escola e da sua comunidade<sup>54</sup>. É neste sentido que perspetivamos a constituição das turmas de PCA: construindo um currículo que permita aos alunos tornarem-se pessoas autónomas e responsáveis e encarar a escola como o primeiro passo de uma aprendizagem que se prolongará ao longo da vida<sup>55</sup> (Thélot, 2010) e impedindo que venham a constituir-se como mais um número nas estatísticas do abandono escolar<sup>56</sup>. Concordamos com César quando refere que

---

tranquilizaram face à reorganização curricular que, na sua flexibilidade, assegura às escolas maior liberdade de organização e evita medidas «de excepção»” (2001: 115).

<sup>53</sup> A negrito no texto original.

<sup>54</sup> Gaspar e Roldão consideram que se trata aqui da “gestão do binómio curricular” e em “termos de currículo [trata-se] de o pensar como um projecto operacionalizado num plano de acção flexível e ajustável, e não como o mero cumprimento de um plano rígido. Significa pensar o currículo em termos de um binómio e não como um corpo uniforme” (2007: 141).

<sup>55</sup> Salientamos a importância da aprendizagem ao longo da vida (Delors et al., 1996), mas também a ideia de que as escolas não podem esquecer um dos seus principais objetivos: preparar os alunos para enfrentarem um mundo em constante mudança. E, aqui entram os “quatro pilares do conhecimento” defendidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, significando que para além das competências básicas de saber ler e contar, o ser humano precisa de outras competências, nomeadamente o desejo de aprender, a necessária abertura a novas situações e saber conviver com o Outro.

<sup>56</sup> Para Benavente (2001) a criação das turmas de percursos curriculares alternativos inserem-se numa política de prevenção e de luta contra o abandono escolar e a exclusão de alunos em risco.

com uma população cada vez mais heterogénea, com vivências e projectos de vida - ou a inexistência deles - muito diversos, a busca de soluções que permitam a inserção de todos na Escola tem sido uma constante (...) e é como forma de se evitar a exclusão daqueles que têm mais dificuldade em inserir-se nas lógicas do sistema educativo tradicional que surgiram os currículos alternativos (2002: 94).

Salientamos, igualmente, a opinião de Pacheco que, apesar de algumas reticências, válidas e justificadas,<sup>57</sup> relativamente aos percursos curriculares alternativos, reconhece que

as diferentes formas de diferenciação, com ênfase para currículos alternativos, ou para os percursos curriculares alternativos, podem ser aceites como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando o aluno se encontra nas fronteiras da exclusão social e do abandono escolar<sup>58</sup> (2008: 186-187).

É com este significado que entendemos a pertinência dos currículos alternativos enquanto processo de inclusão de um grupo de alunos que, de outra forma, há muito teriam abandonado a escola. Assumimos, portanto, o currículo na sua dimensão de plano, regulador e legitimador da prática educativa, a que associa a dimensão de projeto, desenvolvido a partir do conjunto de experiências que a escola oferece, num processo contínuo de construção e reconstrução da práxis pedagógica.

---

<sup>57</sup> Segundo este autor “em Portugal, os caminhos da diversificação curricular estão consagrados nos normativos ((...) currículos alternativos (...)) e apresentam o seguinte denominador comum: são formas curriculares orientadas para a discriminação negativa dos alunos e não para a flexibilização dos projectos de formação” (2000: 386).

<sup>58</sup> Já em 2000, este autor, referindo-se aos currículos alternativos, salientava que “é de realçar que os projectos de currículos alternativos são instrumentos válidos para a conclusão da escolaridade, embora sejam discutíveis para a progressão de estudos. Digamos que são uma alternativa válida ao abandono e à exclusão, mas não ao ensino regular” (p. 411).



## CAPÍTULO II

### CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, tal como o título indicia, falaremos de vias consideradas significativas para a inclusão, começando pela referência à necessidade premente da (re)construção de uma escola para todos, não só nos textos oficiais, mas na prática diária. Nesta escola, sucesso constituir-se-á como um vocábulo cada vez mais frequente no discurso educativo, criando a esperança de que todos possam construir pontes para o futuro, com as mesmas oportunidades e sem perderem a vontade de prosseguir um caminho que os possa levar cada vez mais longe. Faremos, também, referência ao papel do professor, e à função primordial que desempenha em todo o processo educativo, fundamentado no princípio da profissionalidade docente. Estabelecemos, portanto, uma cadeia de três pontos sequentes no pressuposto da sua interligação.

O homem não pode tornar-se homem senão pela  
educação

Kant,1803

#### 1. Uma escola para todos

Atualmente, e de acordo com Roldão (1999a, 2011), a escola é a instituição por onde passam todos os indivíduos e é a única onde todos os grupos sociais e culturais contactam diretamente. Criadora de um potencial formativo muito grande, assume, ao mesmo tempo, um enorme desafio: tornar os indivíduos, que a frequentam, críticos e responsáveis (Santos Guerra, 2001), preparando-os para a sociedade do conhecimento e para um futuro onde a formação e a capacidade de aprender a aprender são, cada vez mais, fundamentais para a sua inserção plena na sociedade (Libâneo, 1998; Roldão, 2011).

Contudo, a transmissão da cultura escolar não se reduz à mera transmissão de saberes feitos. À escola é, cada vez mais, exigido e atribuído o exercício de funções sociais e culturais (Benavente, 2001; Santos Guerra, *ibid.*), que não se esgotam na

dimensão do saber, mas ampliam-se às dimensões “do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 15). Ou seja, à escola pede-se hoje quase tudo e, daí que, tal como refere Santos Guerra, ela surja como uma instituição com objetivos ambíguos e, mesmo, contraditórios<sup>59</sup>, pois exige-se-lhe que "prepare as pessoas para que sejam criativas, críticas, livres, participativas, solidárias..." (*ibid.*: 32), apesar do carácter ambivalente que estes pressupostos acarretam. Mas, também se lhe demanda que "eduque para os valores e que prepare para a vida" (*Id., ibid.*), ou seja estamos perante a função “socializadora, instrutiva e educativa” da escola referida por Pérez Gómez (1998: 225). Ora, estas inúmeras exigências, colocadas a uma instituição que não foi, nem se sente, preparada para uma tarefa tão hercúlea, acarretam dificuldades acrescidas a todos os atores que aí intervêm<sup>60</sup>. Dificuldades acrescidas quando pensamos no público cada vez mais heterogéneo que a compõe (Cortesão, 2011; Dubet, 2000, 2003; Grave-Resendes, 1999; Leite, 2002a, 2002b; Onrubia, 1999; Roldão, 2011). Além disso, estas variadíssimas atribuições da escola atual levam-nos a concordar com Pombo para quem "fenómenos como o *desinteresse* e o *abandono escolares* ganhariam porventura em ser pensados à luz deste elemento humilíssimo: o facto de a escola ter deixado de ensinar porque, em grande parte, passou a ser chamada a educar" (2003: 46). À referenciação destes fenómenos, acrescentaríamos nós, também, a problemática do insucesso escolar, ao excluir da escola demasiados jovens sem que tenham atingido o mínimo de qualificações que os prepare para uma integração plena na sociedade<sup>61</sup>. Daí que nunca, como nos últimos tempos, tanto se tenha falado de inclusão e de igualdade de oportunidades<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> A este propósito, Benavente refere mesmo que, neste contexto, "surge um novo paradoxo: os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos" (2001: 103). Salientamos, também, a opinião de Olga Pombo para quem a escola está hoje "confrontada - diria mesmo *sufocada* - com uma complicada *alquimia* por intermédio da qual procura responder a tantas novas responsabilidades educativas" (2003: 45) e, esta multiplicidade de funções faz com que estejamos "perante dois conceitos - *educação e ensino* - que se confundem hoje de forma dramática" (*Id., ibid.*: 47).

<sup>60</sup> Já em 1995, Machado referia a este propósito que o alargamento de funções atribuídas à escola acaba por explicar “a frequente ambivalência valorativa que lhe é dada”, ou seja, a escola é “vista por uns como a mais importante via de resolução dos problemas que afectam os indivíduos e as sociedades, outros transformam-na em bode expiatório das desgraças existentes ou, pelo menos, em instituição ineficaz e por isso dispensável” (1995: 21).

<sup>61</sup> Esta integração pressupõe, também, que a escola prepare os seus alunos para *o mundo do trabalho*; para *uma cidadania crítica*; para *a participação social* e para *uma formação ética* (Libâneo, 1998).

<sup>62</sup> Salientamos a opinião de Leite, a propósito de *igualdade*, para quem “uma ‘escola para todos’, e em que ‘todos são diferentes’, exige de cada professora e professor a capacidade e a flexibilidade para inovar” (2002b: 16), pois o discurso de uma *escola para todos* reclama a “necessidade de repensar o

Contudo, apesar de sabermos que não passam, na maior parte das vezes, de discursos produzidos, consideramos que a escola inclusiva deve ser o caminho a seguir e que, neste ponto, não pode haver lugar a retrocessos. Mas, para que este caminho se torne efetivo, ou seja, para que se torne uma realidade, impõem-se mudanças de atitudes, de práticas e de políticas (Gaspar & Roldão, 2007; Grave-Resendes, 1999; Onrubia, 1999; Roazzi & Almeida, 1988). Não são, no entanto, nada fáceis as mudanças que envolvem práticas, valores e atitudes pois

das mudanças de política às mudanças de práticas escolares, existem processos complexos, vividos, em contextos concretos, por pessoas e por grupos cujas relações são mediatizadas pelas estruturas de poder e por regras e normas institucionais e que são tecidas por valores e por habitus, por representações que fundamentam, a cada nível, a lógica (simbólica) das acções (Benavente, 1990: 74).

Neste sentido, recordamos as palavras de Barroso para quem existe

um claro desfasamento entre a «oferta» escolar que conserva, no essencial, uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, recrutados e seleccionados em grupos sociais restritos, e uma «procura» escolar de largo espectro social, composta por públicos heterogéneos (do ponto de vista cultural, social, académico) e com interesses muito divergentes (2005: 177).

Ora, sem uma mudança de mentalidades, mas, sobretudo, de visões curriculares, pouco ou nada se alterará e o ciclo de excluídos continuará a constituir-se como uma realidade<sup>63</sup>, tornando-se cada vez mais difícil de ultrapassar, pois, tal como refere Paraskeva, "é a todos que diz respeito uma escola com «todos». É esta escola que tem que ser defendida, até porque a escola «para» todos tem estado confinada a alguns, provocando abalos na consubstanciação do projecto democrático" (2003: 106). Neste sentido, apontam também Dubet (2000, 2003) e Thélot e Vallet (2000) quando questionam se a entrada de todos os alunos na escola se fez, efetivamente, acompanhar por uma democratização qualitativa, levando a uma real igualdade de oportunidades<sup>64</sup>, e

---

currículo nas condições de sucesso que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar" (*Ibid.*: 12).

<sup>63</sup> Onrubia (1999) refere que não se trata somente de integrar todos os alunos na escola, mas sobretudo de fazer desta um contexto inclusivo, que possa oferecer aos alunos diversas formas de ajuda educativa. Para este autor, o objetivo último da escola não deverá centrar-se, unicamente, no acesso a todos, mas conseguir transformar a estrutura da escola, a sua organização e formas de ensino, de maneira a que um número cada vez maior de alunos tenha possibilidades efetivas de realizar um percurso escolar com o sucesso desejável e cada vez mais urgente.

<sup>64</sup> Não podemos de deixar de salientar a opinião de Palos, quando se refere ao caso português, em que realça o carácter tardio e desigual da massificação escolar, "*tardio*, porque o acesso a níveis mais elevados de escolarização, por parte de diferentes grupos sociais, coincide, em Portugal, com a

Canário, que vai ainda mais longe, ao afirmar que o equilíbrio que se verificava entre a escola e o seu público "vai romper-se, na segunda metade do século XX, com a emergência da escola de massas e a passagem da escola para um 'tempo de promessas'" (2001: 146). Concordamos, por isso, com Alarcão para quem se vive, hoje, "o tempo do ideal da escola para todos e, em relação à conquista deste ideal, a escola está completamente desfasada" (2011: 8). Ou seja, e recordamos, novamente, Canário: "paradoxalmente, é o crescimento brusco da escolarização (ou seja, o seu triunfo) que cria as condições propícias ao que se viria a designar como 'crise da escola'" (*Id., ibid.*) e também Field, Kuczera e Pont (2007), que num relatório da OCDE, concluem que apesar de se ter pensado que a expansão massiva dos sistemas educativos permitiria que todos os jovens realizassem o seu potencial educativo, indiferentemente do seu meio social de origem, a realidade surge com excessivas deceções, apesar da concretização de alguns, mas ainda poucos, progressos<sup>65</sup>. Evocamos, igualmente, as palavras de Teodoro, escritas há 30 anos, mas que nos parecem muito atuais à luz do que ainda hoje se verifica: "se abrir o acesso à educação é uma condição essencial, não chega, no entanto, para assegurar a todos uma verdadeira igualdade de oportunidades de sucesso em matéria de educação" (1982: 50). E, continua o mesmo autor "uma verdadeira estratégia visando a democratização da educação implica também uma igualização das oportunidades de sucesso nos estudos e, ainda, uma igualização pela educação das oportunidades de participação na vida cívica, económica e cultural do País" (p.51).

Parece, pois, ser um facto incontestável que a democratização do ensino, e a consequente abertura da escola aos mais variadíssimos públicos, ou seja a massificação da escola<sup>66</sup> (Canário, 2001, 2007; Connell, 1999-2000; Cortesão, 2011; Field, Kuczera

---

democratização política. *Desigual*, porque os diferentes grupos sociais ainda não usufruíram de uma escolaridade universal" (2007: 75).

<sup>65</sup> Recordamos as palavras de Benavente: "a distância entre os discursos e as práticas, entre as intenções e as políticas" (2001: 106) fazem aqui todo o sentido, pois tal como a mesma autora refere, a maior dificuldade "reside nas práticas pedagógicas (ou seja, nas respostas das escolas às desigualdades e diversidades sociais). *Este é um dos grandes obstáculos à mudança educativa*. As intervenções quantificáveis são mais fáceis de avaliar de imediato (...), as realizações materiais impressionam e são irrefutáveis (...) enquanto as transformações na organização e gestão das escolas bem como as mudanças de lógicas curriculares e de práticas pedagógicas aparecem como questões internas e de menor relevância social. E, no entanto, não é possível transformar a escola e os seus resultados sem que a organização pedagógica se altere, sem que a escola se torne uma «organização que aprende», sem a constituição de equipas e de projectos educativos, sem interrogar os tempos escolares, sem inovar no domínio da gestão curricular e das pedagogias (que só poderão assegurar as aprendizagens para todos se se «diferenciarem»)" (*Ibid.*: 108).

<sup>66</sup> Parafraçando Formosinho e Machado: "a escola de massas é, assim, uma realização da modernidade, na qual se jogam «a utopia da promessa de modernidade e a burocracia do seu pôr-se em marcha»" (2007: 100). Para Palos a "massificação escolar é um fenómeno incontornável, quando se trata de compreender o processo de escolarização nas sociedades actuais" (2007: 75).

& Pont, 2007; Formosinho, 2001, Formosinho & Machado, 2007; Grave-Resendes, 1999; Hargreaves, 1998; Jesus, 2003; Machado, 2010; Magalhães & Stoer, 2003; Palos, 2007; Roldão, 2011; Stoer & Araújo, 2000; Thélot & Vallet, 2000), veio alterar o quotidiano escolar, que se confronta, diariamente, com novos problemas<sup>67</sup>. Um dos problemas mais importantes prende-se, sem dúvida, com a orientação e gestão do processo de aprendizagem<sup>68</sup> que tem vindo a tornar-se uma tarefa deveras complexa<sup>69</sup>, para o professor mercê da heterogeneidade, que já referimos, dos públicos com que trabalha<sup>70</sup> e que todos esperam que ensine. Com efeito,

o princípio da «escola para todos», foi evidenciando a necessidade de analisar o currículo nas condições que oferece aos diferentes alunos que a passaram a frequentar e de nele intervir por forma a garantir condições para uma igualdade de oportunidades de sucesso (Leite, 2005: 2),

procurando-se, assim, assegurar a todos os cidadãos uma formação geral e a inserção num quadro de valores, atitudes e competências sociais. Não esqueçamos que, tal como referem Formosinho e Machado, "a educação assume, pois, um carácter social [e] por ela se garante a coesão social" (2007: 100). Tornando-se o ensino obrigatório como parte integrante de uma política social<sup>71</sup> que visa uma formação, mesmo que mínima, para todos, indispensável à sua valorização e inserção social, significa que existe uma plena consciência que qualquer tentativa de promover o desenvolvimento económico e

---

<sup>67</sup> Segundo Cortesão, a "progressiva afirmação da escola de massas (...) afluiu pouco a pouco à escola toda uma população que possui e exterioriza, de forma cada vez mais evidente, características bastante diversas das que, anteriormente, estavam presentes no grupo sociocultural para o qual a escola tinha sido concebida" (2011: 23).

<sup>68</sup> Canário considera, no entanto, que a escola continua a tentar ensinar "simultaneamente um grupo supostamente homogéneo, tendo como referência a ficção do "aluno médio"", e este facto traz problemas insolúveis se "a escola mantiver a sua gramática organizacional, fundada no ensino simultâneo em classes, que é hoje, no essencial, idêntica à do século XIX" (2007: 108).

<sup>69</sup> Para evitar que as escolas continuem a constituir-se, tal como refere Hargreaves, "como uma espécie de sistemas fabris de educação em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e da manufatura" (1998: 31). E este autor vai ainda mais longe na caracterização dos sistemas escolares modernos: "processaram alunos em série, segregaram-nos em *coortes* por idades (a que chamaram *turmas* ou *níveis de aptidão*), e ensinaram-lhes um curso ou um currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor, baseados na prelecção, na recitação, na pergunta-resposta e no trabalho sentado" (*Id., ibid.*). Perante esta assunção somos levados a questionar se já teremos ultrapassado a fase aqui descrita por Hargreaves.

<sup>70</sup> Para além deste público heterogéneo, a escola, ao massificar-se, abriu as suas portas também a problemas sociais: pobreza, pluralidade de culturas, desemprego, crise da família,..., que se tornam problemas também da própria escola e que, doravante, as escolas não podem continuar a ignorar (Dubet, 2003).

<sup>71</sup> Parece-nos especialmente relevante a opinião de Pacheco quando, referindo-se à problemática da «escola para todos», afirma que: "pelos directrizes internacionais das políticas educativas, a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas, na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular" (2008: 197).

social passa, certamente, pela educação<sup>72</sup>, pois esta constitui a garantia de elevação do nível cultural e social dos indivíduos<sup>73</sup>, e de toda a sociedade, na medida em que, por seu intermédio, podem ser corrigidas algumas distorções sociais de forma a caminhar-se para uma sociedade mais justa e igualitária (Field, Kuczera & Pont, 2007). Apesar de toda a controvérsia que o papel da escola, nessa sociedade mais justa e igualitária, tem gerado, ainda são atuais as palavras de Grácio, "podemos dizer na realidade que a escola realiza uma função selectiva, e que a selecção se realiza de maneira socialmente diferenciada, por forma que o sistema social se mantém substancialmente inalterado" (1995: 233). Neste sentido, apontam, também, Bourdieu e Passeron (1970)<sup>74</sup> e Jensen (1973)<sup>75</sup>, de entre vários outros autores que se debruçaram sobre as relações sociais entre a escola e a sociedade<sup>76</sup>.

Também para Magalhães e Stoer, o Estado, na tentativa de ultrapassar esta dicotomia escola/desigualdades sociais, tem implementado "algumas políticas com o objectivo de alargar o acesso e a permanência na escola daqueles alunos que, tradicionalmente, são por ela negligenciados" (2003: 93)<sup>77</sup>. Contudo, parece-nos que

---

<sup>72</sup> Gaspar e Roldão consideram, a este propósito, que "nem a economia, nem o mercado de trabalho, nem o difícil equilíbrio das tensões sociais actuais podem compadecer-se com a existência de bolsas crescentes desta população quase iletrada, afastada do acesso básico à informação e ao conhecimento que se constitui hoje como a principal chave para a inclusão social, para a rentabilidade económica, e também para o bem-estar social e a estabilidade pessoal e profissional" (2007: 140).

<sup>73</sup> Recordemos, a este propósito Magalhães & Stoer quando referem que "há algumas décadas atrás, a escolarização era a estratégia preferencial da classe média para garantir a sua reprodução e mobilidade social. Actualmente, as famílias das classes trabalhadoras e dos grupos minoritários começam a perceber também a escolarização e os diplomas escolares como instrumentos cruciais para os seus filhos" (2003: 93). Também Benavente considera que "o entendimento de que a educação e a formação são indispensáveis para mais igualdade e justiça, podendo atenuar a reprodução das desigualdades de geração em geração e do seu papel decisivo na construção de uma sociedade mais moderna e competitiva, com mais cidadania" (*ibid.*: 106), deve levar a que toda a sociedade se sinta implicada nesta questão, contestando a ideia frequentemente difundida que *de que a democratização do acesso trazia fatalmente consigo a falta de rigor e de exigência, o facilísimismo e a ignorância* (*Id., ibid.*: 107).

<sup>74</sup> Numa das suas obras de referência, Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions Minuit - estes autores consideram que a escola mais não faz que prolongar os determinismos sociais que são estabelecidos pela classe social de origem. Além disso, a acção pedagógica reproduz a cultura dita dominante, mantendo-se, assim, as relações de poder de um grupo social dominante sobre os outros. Althusser (citado por Moreira & Silva, 1995) apontava um sentido semelhante à educação transmitida pela escola, ou seja a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria as suas ideias sobre o mundo social, garantindo, deste modo, a reprodução das estruturas sociais existentes. Também para Popkewitz, a "história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre em novas e talvez mais subtis formas de regulação e padrões de controle e governo" (1994: 9, citado por Moreira & Silva, 1995: 34).

<sup>75</sup> Jensen, A. R. (1973). *Educability and group differences*. Londres: Methuen.

<sup>76</sup> Roazzi e Almeida consideram que "a escola não apenas é incapaz de modificar a estrutura social, como se constitui em factor de confirmação e alimentação dessa estrutura", e vão ainda mais longe ao salientarem que "o sucesso/insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho e prepara-os para a *posição* que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social" (1988: 559).

<sup>77</sup> Estes autores questionam, contudo, algumas políticas educativas, como é o caso dos currículos alternativos, pois ao não permitirem o acesso ao ensino superior estão automaticamente a promover e a

ainda há um longo caminho a percorrer até conseguirmos alcançar essa promessa de iguais condições para todos<sup>78</sup>, ultrapassando aquilo a que Canário<sup>79</sup>, Alves e Rolo chamam de crescente *desencanto e tempo das incertezas* (2001). E, no entanto, julgamos que

*la concreción de una enseñanza capaz de dar respuesta a la diversidad de características individuales y necesidades educativas del alumnado es, sin duda, uno de los retos más importantes que tienen planteados, en el momento actual, los sistemas educativos. Las respuestas a este reto, vinculado tanto a la extensión cada vez mayor de la escolaridad obligatoria como a la creciente responsabilidad que se otorga a la educación escolar en la preparación social y cultural de los niños y jóvenes, han sido y son muy diversas* (Onrubia, 1999: 45)<sup>80</sup>.

Na verdade, "a educação escolar está agora chamada a desempenhar um papel decisivo no reforço das competências pessoais (*empowerment*) de cada cidadão" (Azevedo, 2002: 105). Parecem, pois, não persistirem dúvidas quanto à importância que a escola e a respetiva certificação escolar adquiriram numa "sociedade mais aberta e pressionada pelas mudanças permanentes, onde o acesso generalizado e permanente à educação é condição indispensável para assegurar o bem-estar social, a realização pessoal e a competitividade económica" (*Id., ibid.*), ou seja, a escola torna-se cada vez mais urgente e necessária, pois a certificação escolar<sup>81</sup> é o primeiro passo para a inclusão social e económica (Roldão, 2011), pois sem um diploma que certifique a frequência escolar e as aprendizagens aí realizadas, o ciclo da exclusão social e económica nunca será interrompido. Mas, para que tal possa, efetivamente, acontecer, a

---

fomentar desigualdades, dificultando o acesso à participação no mercado de trabalho e na sociedade. Também Gaspar e Roldão consideram que o encaminhamento de alunos para vias "ditas alternativas" constitui-se, na prática, como vias "hierarquizadoras" (2007: 139), ou seja acabam por discriminar ao invés de se tornarem formas de inclusão.

<sup>78</sup> Dubet (2003) considera que esta escola de «massas» acaba por provocar uma enorme deceção pois a abertura da escola a todos não reduziu as desigualdades escolares, deixando de fora uma grande parte dos alunos.

<sup>79</sup> Para este autor, "ao contrário do que acontecia no 'tempo das certezas' e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça" (2008: 76).

<sup>80</sup> A concretização de um ensino capaz de dar resposta à diversidade de características individuais e necessidades educativas dos alunos, tornou-se um dos objetivos mais importantes que se coloca ultimamente. As respostas a este repto, vinculado tanto à extensão cada vez maior da escolaridade obrigatória como à crescente responsabilidade que se outorga à educação escolar na preparação social e cultural das crianças e jovens, têm sido muito diversas (tradução livre).

<sup>81</sup> Lemos Pires, a propósito da função de certificação da escola, menciona o conflito existente entre as duas principais funções que a escola se outorga: "*a função de educação e a função de certificação*" (2001: 95). E, este conflito acaba por ser "gerador de crise interna", pois se, por um lado, o objetivo a que a escola se propõe é de bem educar e formar, garantindo um desenvolvimento das competências individuais de cada um, por outro lado, deve certificar essas aprendizagens e isto implica uma seleção social, que nem sempre é compatível com a função educativa da escola.

escola precisa de ser flexível para poder atender à diversidade dos alunos que a frequentam<sup>82</sup>, para que, assim, o sucesso escolar se constitua como uma realidade no quotidiano escolar<sup>83</sup>.

Recordamos, por nos parecer cada vez mais atual e pertinente, neste contexto, a questão colocada por Gaspar: “qual é a principal função da escola – seleccionar, proporcionando sucesso a alguns alunos, ou promover, na intenção do sucesso para todos, ou, pelo menos, para a maioria dos alunos?”<sup>84</sup> (1999: 78).

O grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que esses todos são cada vez mais diferentes.

Gaspar e Roldão, 2007

## 2. O sucesso e o insucesso escolares – as duas faces da escola

Nunca, até agora, tanto se falou de sucesso: sucesso económico, sucesso profissional, sucesso político,... De tal forma, nos vemos, continuamente, invadidos por este vocábulo que somos levados a questionar o porquê de ainda estarmos perante tanto insucesso escolar (Rivière, 2002). Com efeito, torna-se surpreendente que numa sociedade, que tanto privilegia o sucesso, se mantenham, ainda, tantos jovens em situação de não conseguirem obter sucesso escolar, ou seja, em situação de insucesso<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Cortesão, a este propósito refere que "a escola tem de 'promover todos e cada um', tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças com que depara nos seus alunos, utilizando-os como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático" (1984: 9). No Debate Nacional sobre Educação (disponível em: <http://www.debatereducacao.pt>), realizado em 2007, o Conselho Nacional de Educação considerava que: "lidar com a diversidade discente, quer seja étnica ou cultural, quer sejam as necessidades educativas especiais é um dos maiores desafios que se colocam à escola, enquanto contexto de cidadania, porque ou a escola se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão", com as consequências nefastas que daí advêm para todos os atores que aí se movimentam.

<sup>83</sup> Grave-Resendes, num colóquio realizado na Universidade Aberta em 1999, subordinado ao tema: “Da exclusão à inclusão pedagógica”, referia, a este propósito: “enquanto se continuar a considerar a escola como uma sociedade à parte, com estratégias próprias, com instrumentos específicos, está a aprofundar-se a distância entre a escola e a sociedade, criando um mundo irreal, que não só não prepara o aluno para a vida activa, como gera o absentismo, o desinteresse dos alunos, o insucesso escolar” (1999: 16).

<sup>84</sup> Acrescentamos, ainda segundo esta autora, que “o sucesso poderá admitir selecção se esta implicar distinção, diferenciação. A aplicação no sentido dicotómico de sucesso/insucesso impera perante uma única via ou uma única perspectiva de aprendizagem que pressuporá uma única linha de ensino (*Id.*: 78).

<sup>85</sup> O que se entende por insucesso tem sido alvo de debates e de vários estudos. Cortesão e Torres consideram que "geralmente apontaram-se como indicadores do insucesso escolar o facto de um aluno não obter a aprovação nos estudos que acaba de realizar bem como a circunstância de ele abandonar a escola. Mas serão a repetência e o abandono os únicos indicadores deste flagelo social? Será que todos os alunos conseguem atingir os objectivos de aprendizagem propostos?" (1984: 34). Ou seja, será um

que, não raras vezes, leva a um precoce abandono da escola<sup>86</sup>, com as consequências nefastas que daí advêm para os implicados, mas também para toda a sociedade e instituição - escola - que são, assim, colocadas em causa<sup>87</sup>. No entanto, é tendo como objetivo o êxito de todos os alunos que a escola e os seus atores – professores e alunos – trabalham, pois o sucesso escolar<sup>88</sup> corresponde à noção tradicional de «*performance*» expressa nos resultados obtidos e no nível atingido.

O sucesso educativo constitui-se, então, como a aplicação, pelo aluno, de valores, conhecimentos, habilidades e experiências que lhe permitem envolver-se socialmente, no plano pessoal e profissional, segundo os seus objetivos e capacidades (*Id., ibid.*). Assim, e ainda segundo o autor supra citado, este sucesso implica um *processus* de integração através do qual o aluno associa o seu sucesso escolar e profissional ao seu sucesso pessoal. Perrenoud (2003) considera que a noção de sucesso escolar pode ser percebida hoje de duas formas: (i) associada ao desempenho dos alunos, ou seja, conseguem obter êxito, todos os que satisfazem *as normas de excelência escolar* e progridem nos respetivos cursos; (ii) associada ao sucesso de um estabelecimento de ensino ou de um sistema escolar no seu conjunto, significando isto que são considerados bem-sucedidos as escolas ou os sistemas que conseguem alcançar os seus objetivos ou, pelo menos, que os atingem melhor que todos os outros<sup>89</sup>. Daí que se deseje, acima de

---

insucesso somente do aluno, ou devemos acrescentar que também se trata de um insucesso da escola e da própria sociedade? Pérez (1995) considera, mesmo, que o termo *insucesso escolar* encontra-se mal definido, pois abarca uma infinidade de diferentes situações. Meirieu (2008) acrescenta que o problema do insucesso pode ser de três ordens: *social* - o insucesso só se constitui um problema para uma sociedade que tem como objetivo que todas as suas crianças consigam atingir a escolaridade obrigatória e aceder aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania; *política* - o insucesso constitui-se como algo insuportável para uma sociedade que se quer democrática; *económica* - o insucesso escolar só é um problema quando se exige que todos possam aceder a qualquer lugar. Também Roazzi e Almeida questionam a univocidade da expressão *insucesso escolar*, considerando que ela deve ser repensada em função da nova realidade vivida nas escolas mercê da massificação escolar (1988). Segundo Delors et al., o insucesso pode revestir diversas formas: “múltiplas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandonos da escola” (1996: 125). Salientamos a opinião de Rovira para quem o insucesso escolar tem, pelo menos, “três direções: o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima” (2004: 83).

<sup>86</sup> Segundo o PNAPAE (2004) - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - um dos fatores causadores de abandono escolar é precisamente o insucesso escolar vivenciado pelos alunos.

<sup>87</sup> Field, Kuczera e Pont consideram que os custos sociais e financeiros, a longo prazo, do insucesso escolar são imensos, pois todos os que não conseguirem as competências necessárias para ocuparem o seu lugar na sociedade e na economia acabarão por custar muito em termos de proteção social, ajudas sociais e cuidados de saúde (2007).

<sup>88</sup> Pianta e Walsh alertam, contudo, para a dificuldade "implícita da identificação dos casos de sucesso" uma vez que "o comportamento não pode ser compreendido sem referência ao contexto em que este é exigido ou incentivado" (1998, citados por Canavarro, 2007: 19).

<sup>89</sup> Não podemos deixar de salientar a problemática dos *rankings* das escolas e a sua influência nos processos de inclusão. Concordamos, por isso, com Sanches quando refere que "a competição que se pode introduzir por via deste processo, originará exclusão escolar, na medida em que pode conduzir à não

tudo, que a taxa de sucesso seja a mais elevada possível, trabalhando-se, ao longo do ano escolar, para que estes objetivos sejam alcançados (Duarte, 2000).

O grande problema coloca-se quando esses objetivos não são atingidos e nos confrontamos com taxas de insucesso que, apesar de terem vindo a diminuir, constatamos serem ainda demasiado elevadas<sup>90</sup>. Contudo, tal como refere Perrenoud “a escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importando a classe e o tipo de estabelecimento que frequentam (*ibid.*: 9). No entanto, constatamos que o conceito de insucesso escolar só muito recentemente começou a fazer parte do vocabulário recorrente das escolas e da própria sociedade (Mendonça, 2007). Com efeito, o advento da massificação da escola, ou seja, a sua abertura a todos os alunos, com o prolongamento dos estudos e o crescimento da escolarização para todos os jovens, qualquer que fosse a sua origem social (Benavente, 1990; Mendonça, 2007; Palos, 2007; Thélot & Vallet, 2000), acabaram por ser acompanhados de um conjunto de desigualdades<sup>91</sup>, constituindo-se os jovens, de origem social mais modesta (Grave-Resendes, 1999; Palos, 2007; Sacuntala Miranda, 1978; Thélot & Vallet, 2000), como os mais afetados<sup>92</sup>, mercê das diferenças com que iniciavam o seu percurso escolar<sup>93</sup> (Dubet, 2000).

Verificamos, igualmente, que ao longo dos tempos, vários têm sido os fatores descritos para tentar explicar o insucesso escolar. Estas distintas justificações encontram, segundo Fernandes (2001), origem nas várias políticas educativas que têm

---

aceitação dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. É que só os bons alunos são benéficos e vantajosos para as escolas, fazendo-as subir nos escalões de comparação, a nível nacional” (2003: 115).

<sup>90</sup> Citamos, novamente, Field, Kuczera e Pont: “évidemment, la réussite scolaire n'est pas ouverte à tous, mais l'objectif de l'équité dans l'éducation est de veiller à ce que le plus grand nombre d'élèves réussissent - qu'ils acquièrent les compétences fondamentales et complémentaires, qu'ils se réalisent en tant qu'êtres humains, qu'ils surmontent les hasards de leur situation personnelle et de leur milieu familial. Il n'y a aucun caractère inévitable dans l'échec scolaire (2007: 28).

<sup>91</sup> Formosinho e Machado consideram que “na escola pós-primária manteve-se o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus, de acordo com a concepção de que a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites. A lógica do liceu para todos foi pois a resposta pedagógica à massificação escolar, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar” (2008: 6).

<sup>92</sup> No entanto, se a classe social de origem não pode constituir-se como o fator determinante no insucesso escolar, a verdade é que constitui uma das causas por detrás deste fenómeno. Delors et al. consideram que “o primeiro objectivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o ciclo vicioso da pobreza e da exclusão” (1996: 125).

<sup>93</sup> Gaspar e Roldão referem que “grande parte do insucesso é explicável pela distância a que os procedimentos e conteúdos apresentados na escola se situam face aos códigos dominados pelo aluno, sem qualquernexo com outras experiências da sua vida real, tornando-se por isso não significativas” (2007: 123). Também neste sentido aponta Pérez Gómez (2002) quando considera que a uniformidade do currículo, e a consequente homogeneidade, acaba por prejudicar os alunos cuja cultura é distinta da cultura académica da sala de aula, ou seja alunos provenientes dos grupos mais desfavorecidos.

procurado combater o insucesso, tentando desta forma encontrar razões para este fenómeno. Contudo, o que se tem verificado é que se torna difícil descobrir justificações válidas quando elas surgem isoladas e, por isso, descontextualizadas. Efetivamente, a culpa, se é que existe culpa de alguém ou de algo, do insucesso já recaiu nas capacidades dos alunos (a teoria dos dons, ou dos dotes)<sup>94</sup>; na origem social dos alunos<sup>95</sup> (teoria do *handicap*<sup>96</sup> social); na própria escola e nos mecanismos que ocorrem dentro da instituição, mais concretamente dentro da sala de aula<sup>97</sup>. Parece-nos, no entanto, que estes três fatores não podem ser olhados de uma forma isolada e será na relação que se estabelece entre eles<sup>98</sup> que deverá ser encontrada a causa que leva tantos alunos a não terem sucesso na sua vida escolar (Benavente 1990; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Canavarro, 2007, Sil, 2004). Além disso, não podemos esquecer que o insucesso, quando ocorre, coloca em causa toda a organização que é a escola, provocando angústia e mal-estar nos principais atores intervenientes em todo

---

<sup>94</sup> Esta teoria faz recair o insucesso nas capacidades intelectuais dos próprios alunos, fazendo incidir sobre si o ónus deste fracasso. Contudo, e tal como refere Meirieu (2008) há que distinguir entre o *aluno em dificuldades* e o *aluno em insucesso*, ou seja, enquanto o primeiro necessita de processos de remediação (mais tempo, outras explicações, outros exemplos), o segundo encontra-se em rutura em relação à instituição, ao trabalho e aos saberes escolares e este necessita de uma verdadeira alternativa.

Esta teoria *dos dons*, acabou por ficar, segundo DUBET, ultrapassada com a massificação escolar, "*l'ideologie du don a sensiblement reculé et tous les enfants ont, a priori, la même valeur même si on admet que les conditions sociales peuvent en affecter la reconnaissance e l'épanouissement (...) chacun a le droit, «au départ» d'aspirer à toutes les ambitions scolaires*" (2000: 53).

<sup>95</sup> Salientamos a opinião de Grácio para quem "as crianças dos meios populares, além de serem afectadas por condições materiais de existência desfavoráveis, têm carências de natureza intelectual, e sobretudo de natureza cultural e linguística, que trazem dificuldades à sua capacidade de aprender, ao seu rendimento nas escolas" (1995: 229). Gaspar e Roldão (2007) referem que o contexto social dos alunos acaba por ser inúmeras vezes invocado pelos professores como uma justificação para o insucesso desses mesmos alunos.

<sup>96</sup> «*Handicap*» quer dizer em português «desvantagem», a teoria do «handicap» sociocultural, sustenta portanto que as crianças dos meios populares estão desvantajadas em relação às outras no que respeita às exigências escolares" (Grácio, *ibid.*: 229). Nesta linha de ideias, destacamos, também, a opinião de Boudon (1973, citado por Sacuntala de Miranda) para quem a "origem familiar tem mais influência do que os genes sobre a instrução que obtém, sobre o seu estatuto profissional e o seu rendimento (...) a desigualdade de oportunidades perante o ensino resulta principalmente da própria estratificação social" (1978: 611).

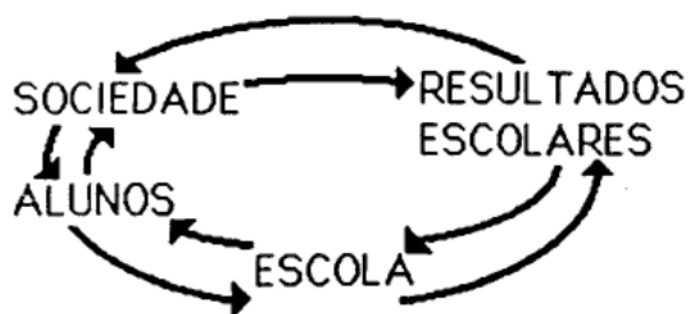
<sup>97</sup> Neste sentido, citamos, novamente, Grácio para quem "os conteúdos de ensino, aquilo a que se chama correntemente os programas - mas os programas não são apenas conteúdos, há actividades que transcendem aquilo que está programado - mas, enfim, o que se chama os conteúdos de ensino, ou de aprendizagem e também os modos como esses conteúdos são organizados, e como são comunicados na escola, não são neutros (*ibid.*: 233), ou seja esta não neutralidade leva a que um número elevado de alunos se sintam excluído e daí concordarmos com Connell quando refere que o currículo se assume como um dos "mecanismos de desigualdade social, adiando, assim, não só o projecto de escolarização como baluarte da justiça distributiva (...)" (1999-2000: 72).

<sup>98</sup> Canavarro, citando Pianta e Walsh (1998), refere que "geralmente, os factores de sucesso ou problemas que as crianças têm na Escola estão localizados na família, na Escola ou na própria criança, negligenciando as interações que poderão ocorrer entre os diferentes sistemas, o que leva a uma compreensão apenas parcial dos mecanismos envolvidos" (2007: 19).

este processo: professores<sup>99</sup> e alunos<sup>100</sup>. De facto, e neste contexto, surgem como muito pertinentes as palavras de Pérez, para quem

*el tema del fracaso escolar, planteado en su totalidad, es de tantas y tales dimensiones, que puede implicar todas las actividades, medios y personas que actúan en la escuela, así como todas las instituciones sociales que, desde fuera, inciden de alguna manera sobre ella (1995: 156)<sup>101</sup>.*

Podemos, então, considerar que o insucesso decorre de inúmeros fatores, que não podem ser dissociados entre si, tal como podemos observar na figura 2.



**Figura 2 – O modelo dialético**  
Fonte: Benavente (1990: 722)

Ao analisarmos os diferentes vetores incluídos na figura 2, verificamos que existe uma correlação entre os vários intervenientes que participam em todo o processo. Assim, e de acordo com Benavente, trata-se de um “modelo dinâmico e de inter-relação, que envolve a sociedade, escolas e protagonistas contextualizados e que articula práticas sociais e práticas escolares e os seus resultados” (1990: 722). Ou seja, parece-nos ser este um modelo que poderá contribuir para um melhor entendimento da problemática do

<sup>99</sup> São inúmeros os estudos que correlacionam o mal estar docente com o insucesso escolar dos alunos (no Capítulo V referimos alguns desses estudos e debruçamo-nos sobre esta temática).

<sup>100</sup> Pérez considera que o insucesso pode implicar muito sofrimento "*demasiada frustración, individual y colectiva, demasiado desprecio de si mismo (...) demasiada desorientación personal, demasiadas posibilidades personales e efectivas*" (1995: 156). Este autor vai ainda mais longe ao questionar se serão os nossos alunos que não servem para a escola, ou a nossa escola que não serve para os nossos alunos. Também para Dubet o insucesso escolar provoca, nos alunos, sentimentos de impotência, rejeição e destruição da sua autoestima, "*les élèves exclus sont menacés de se sentir détruits par leur exclusion qui est le signe de leur propre 'nullité'*" (2000: 54). Para este autor, o insucesso pode estar na origem de inúmeras situações de violência e mau comportamento nas escolas, uma vez que o aluno, em situação de insucesso, ao constatar que não consegue atingir resultados positivos e que este insucesso revela as suas dificuldades e incapacidade em ser bem sucedido acaba por perder o respeito pelas regras escolares e por rejeitar qualquer trabalho escolar, numa tentativa de salvaguardar a sua autoestima. Rovira salienta, também, o problema da autoestima dos alunos considerando que “não há pior fracasso escolar que produzir alunos com tão baixa auto-estima” (2004: 83).

<sup>101</sup> A questão do insucesso escolar, colocada na sua totalidade, é de tal dimensão que pode envolver todas as atividades, meios e pessoas que atuam na escola, assim como todas as instituições sociais que, desde o exterior, incidem sobre ela (tradução livre).

insucesso escolar, de uma forma mais sustentada, ao interrelacionar as ações de todos os protagonistas desta questão. Logo, e de acordo com o esquema apresentado, existirá uma relação dialética e dinâmica entre a escola, os alunos, a sociedade e os resultados escolares. Convocam-se, então, todos esses elementos para uma melhor justificação, ou entendimento, desta problemática. A nosso ver, não há um só fator causador ou explicativo desse problema, mas sim vários protagonistas e várias causas na origem do insucesso que alguns alunos vivenciam ao longo do seu percurso escolar. Machado, a propósito destas múltiplas causas, refere a teoria *sócio-institucional* que “apela ao estudo do que se passa no interior da escola”, ou seja “a influência dos factores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem” (2010: 41).

Retomando as ideias que apresentámos nos parágrafos anteriores, somos, então, levados a concluir que o sucesso ou insucesso dos alunos não depende exclusivamente das suas características pessoais (capacidades, esforço e vontade), estando também fortemente condicionados por factores que lhes são externos, sejam eles decorrentes do meio social de origem ou de factores institucionais, como, por exemplo, a organização da escola (e do currículo)<sup>102</sup> ou o modo como os professores se relacionam com o ato de ensinar<sup>103</sup>. É sobre este último ponto que julgamos pertinente insistir, pois poderá ser o fator sobre o qual as escolas podem mais facilmente agir. Daí que nos pareça evidente que as causas aqui convocadas vão afetar a *escola tradicional*<sup>104</sup> ainda demasiadas vezes pensada como um modelo único, voltada para o cumprimento dos seus programas tradicionais, experimentados e aperfeiçoados ao longo de décadas. Escola esta que se vê, hoje, confrontada com outros problemas<sup>105</sup> que ocasionam os atuais abandonos e insucessos (Ambrósio, 1999), pois

---

<sup>102</sup> Para Gaspar e Roldão “os resultados de estudos internacionais (TIMSS, 1996; OECD: PISA I, 2001; OECD, PISA II, 2003, entre outros) apontam, claramente, as metodologias de ensino como os factores mais directamente correlacionados com os níveis de desempenho dos alunos, muito acima de todos os factores de contexto social e cultural” (2007: 127). Rovira refere que quando “ocorre fracasso escolar, alguma política educativa ou alguma prática escolar não funciona como deveria” (2004: 84).

<sup>103</sup> Salientamos a opinião de Marchesi e Pérez por nos parecer muito interessante: “quando a docência se baseia exclusivamente na exposição do professor e mal se utilizam recursos didáticos, existe o risco de que os alunos com maiores dificuldades de aprender se desinteressem da atividade de aprendizagem. Enfrentar o fracasso escolar exige uma nova forma de ensinar que tenha entre seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos” (2004: 32).

<sup>104</sup> Itálico da autora citada.

<sup>105</sup> Estes problemas foram já referidos no ponto anterior deste trabalho. Salientamos, contudo, a opinião de Roldão: “de entre os ‘males’ que a massificação do ensino trouxe assinala-se nomeadamente o proclamado *insucesso escolar*, reificação naturalizada e simplificadora, no senso comum, de um processo

ao não adequar o ensino a esta diversidade de públicos, a escola actua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e menorização dos restantes (Gaspar & Roldão, 2007: 124).

Tal como referimos no ponto anterior deste trabalho, se o objetivo último da escola for a sua efetiva e real abertura a todos os alunos, questionamos as diferenças que se têm observado ao nível da operacionalização dessa igualdade de oportunidades<sup>106</sup>. Segundo Cortesão “assumi-se durante algum tempo que ‘essa igualdade seria conseguida através de uma oferta educativa idêntica a toda a população escolar’”<sup>107</sup> (2011: 53). Ora, esta ideia parece encontrar-se já ultrapassada, pois torna-se evidente que tal significa

que o facto de o sistema se limitar a oferecer a um público de alunos crescentemente heterogéneo uma igualdade de oportunidade de acesso, acompanhada de uma semelhança de tratamento dentro da escola e de idênticas propostas de ensino/aprendizagem, significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos” (*Id., ibid.*).

---

profundo de disfunção da instituição escolar e da sua organização curricular face à realidade educacional do último terço do século XX” (2011: 93-94).

<sup>106</sup> O reconhecimento destas desigualdades, tem levado as entidades governamentais a promover a inclusão, a equidade e o sucesso educativo através de inúmeras medidas legislativas. Veja-se, a este propósito o Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar do Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, do qual transcrevemos uma passagem que é sintomática desta preocupação: “uma escolaridade reforçada em duração e em sucesso, uma escolaridade diversificada e capaz de dar resposta a todos, qual utopia possível, pela concretização de projectos de vida educativa e formativa, projectos nos quais a educação e a formação sejam apelativas e acompanhem os indivíduos ao longo da sua vida” (2004: 14). Salientamos também uma medida, mais recente, com o objetivo de diminuir o insucesso, a ser colocada em prática nas escolas: Despacho Normativo nº24-A/2012, artigo 20.º - Medidas de promoção do sucesso escolar:

1 — No âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 2.º do Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, [...]

3 — Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo [...] conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas”. Questionamos, contudo, se estas medidas de remediação serão suficientes para minorar o insucesso escolar dos alunos, pois, por vezes, não passam disso mesmo: de uma remediação.

<sup>107</sup> Para Machado esta homogeneização promotora de uma pedagogia uniforme implica “mesmos conteúdos, mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, grelha horária semanal uniforme, cargas horárias determinadas por disciplina” (2010: 40). Neste sentido consideramos, também, as palavras de Montagner: “[o insucesso] pode também tratar-se das consequências de uma falta de flexibilidade da instituição escolar (...) que não sabe ou não quer tomar em consideração as particularidades das vias tomadas pelas crianças para aprender. Recusa adaptar-se às pessoas reais... como se todas as crianças pudessem ser «moldadas» no mesmo molde” (1998: 8-9).

Nesta linha de pensamento, situa-se Husén para quem o facto “de as crianças serem diferentes à partida permite que uma sociedade democrática lhes proporcione iguais oportunidades de serem tratadas de forma diferente” (s/d: 309). Ou seja, só será possível atingir essa igualdade através de práticas curriculares diferenciadas<sup>108</sup>, evitando, assim, que o insucesso escolar se reforce “através de práticas pedagógicas que privilegiam um ensino igual para todos e negligenciam o *background* e a individualidade de cada aluno” (Grave-Resendes, 1999: 16). E isto implica a implementação de um currículo variado e flexível que possa ser adequado a todos os alunos, promovendo o desenvolvimento das suas múltiplas inteligências e uma escola que esteja disposta a apostar na educabilidade de todos os seus alunos, sem exceção.

Salientamos a opinião de Marchesi e Pérez, pois parece-nos fundamental neste contexto:

é preciso que os alunos com maior risco de fracasso tenham ‘experiência de êxito escolar’. (...) a história escolar dos alunos que não terminam a educação obrigatória ou a abandonam prematuramente está cheia de experiências frustrantes, de falta de confiança, de expectativas negativas, de baixa auto-estima, de sensação de impossibilidade, de antecipação do próprio fracasso. É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas” (2004: 32).

Em jeito de conclusão, evidenciamos as palavras de Gaspar: “a aceitação da diferença dos ritmos de aprendizagem deu força à tese de que *todos os alunos são semelhantes na realização do processo de aprendizagem desde que se propiciem condições favoráveis a cada um*<sup>109</sup>” (1999: 72).

---

<sup>108</sup> Roldão considera que esta “persistência do modelo organizativo, curricular e pedagógico, confrontada com a crescente diversidade dos públicos, explica em larga medida o agravamento da disfunção que atravessa a escola, traduzido no grande *chapéu do insucesso escolar*, reificação assumida no senso comum dos professores e da sociedade em geral como uma espécie de patologia” (2011: 105).

<sup>109</sup> Em itálico, no original.

O professor tem sido a legenda mais fiel do mito de Prometeu. Tal como Epimeteu, ordenado por Zeus para reorganizar equilibradamente as espécies se esqueceu do Homem, também os mais variados reajustamentos que se têm vindo a efectuar no sistema educativo têm de algum modo ignorado a pessoa que é o professor. (...) quer a reforma curricular quer os constantes reajustamentos que se têm vindo a efectuar no sistema educativo, não têm conseguido cativar o professor.

J. M. Paraskeva, 1998<sup>110</sup>

### 3. Que papel para os professores?

Num tempo de incertezas<sup>111</sup> (Canário, 2008; Cosme, 2011; Day, 2001; Nóvoa, 2011), como este que vivenciamos, em que inúmeras mudanças económicas, sociais, culturais e tecnológicas transformaram a sociedade e a escola<sup>112</sup>, questionar o papel que o professor desempenha nestes novos contextos surge como algo de essencial<sup>113</sup>. E, A propósito, as palavras de Morgado afiguram-se como reveladoras deste papel fulcral, mas, simultaneamente, complexo e em constante redefinição: “o professor encontra-se numa **encruzilhada**<sup>114</sup>” (2001: 54). De facto assim parece, pois o papel que dele se espera evidencia-se, cada vez mais, difícil de concretizar<sup>115</sup>, demandando-se-lhe uma nova forma de atuar, de ensinar, de formar e de educar (Delors et al, 1996; Libâneo,

---

<sup>110</sup> Paraskeva, J. M. (1998). Projectos de Reflexão Curricular Participada: uma abordagem deliberativa do currículo. In J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva & A. M. Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, 135-156.

<sup>111</sup> Recordamos a este propósito as palavras de Nóvoa: “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (2009: 27). Day refere que “o ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (2001: 25).

<sup>112</sup> Jesus, a propósito destas alterações ocorridas no seio das escolas, refere que “a passagem de um ensino de elite para um ensino de massas, na tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino, originou o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento brusco do número de alunos” e este facto acaba por trazer ao quotidiano escolar situações de “desinteresse (apatia) e de indisciplina (agressividade)” (2003: 5) com que a escola nem sempre consegue lidar. Salientamos, igualmente, a opinião de Day “as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos” (2001: 17).

<sup>113</sup> Esta importância atribuída ao professor manifesta-se igualmente nas preocupações das organizações internacionais. Veja-se, a este propósito, o relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – onde pode ler-se que as questões relacionadas com a profissão docente se constituem como uma das grandes prioridades das políticas nacionais.

<sup>114</sup> Negrito nosso.

<sup>115</sup> Hargreaves considera que “dado o seu papel na preparação das gerações do futuro, as implicações destas mudanças para os professores são particularmente importantes” (1998: 26).

1998), enfrentando, ainda, a pressão exercida pelas enormes alterações sofridas pela sociedade, confrontando-se, simultaneamente, com um sistema que teima em manter-se burocrático, pouco flexível e demasiado individualista<sup>116</sup> (Hargreaves, 1998).

Na realidade, a abertura da escola a todos os alunos não trouxe, como se esperava, uma efetiva educação para todos e a tão propalada igualdade de oportunidades<sup>117</sup> ainda não é vivida e experienciada por todos, mas contribuiu para alterar o quotidiano da escola e dos professores que, subitamente, se confrontaram com uma heterogeneidade de alunos para a qual não foram nem se sentiam preparados<sup>118</sup>. Estes alunos<sup>119</sup>, que trouxeram realidades, pouco habituais ao universo escolar, que professores e escolas não estavam acostumados a enfrentar<sup>120</sup>, acabam por chamar “a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (Nóvoa, 2009: 39), mas acabam, também, por mais antagónico que possa parecer, por provocar um efeito perverso, pois “a actividade docente depara-se hoje com uma situação tão complexa como paradoxal, que não deixa de produzir consequências nefastas”, além de se verificar que “a massificação do ensino, (...) arrasta consigo a massificação docente e (...) a burocratização” (Loureiro, 2001: 45). No entanto, parecem não subsistir dúvidas que para enfrentarem estes novos e inabituais desafios torna-se fundamental alterar hábitos e *práxis* educativas<sup>121</sup>. Mas, para que tal suceda, “é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores” (Delors et al.,1996: 131). Ou

---

<sup>116</sup> E, contudo, tal como refere o autor supracitado “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (*ibid.*: 209).

<sup>117</sup> Husén (s/d), a propósito da igualdade considera que esta nunca será atingível enquanto todas as crianças tiverem, na escola, um tratamento igual. Ou seja, por mais paradoxal que pareça, será necessário proporcionar a todas as crianças iguais oportunidades de tratamento desigual, sobretudo no que concerne as diferenças de origem social.

<sup>118</sup> No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, esta ideia encontra-se patente quando se afirma que “a entrada na escola de alunos com grandes dificuldades a nível social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados” (1996: 135).

<sup>119</sup> “que não querem aprender, (...) que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola” (Nóvoa, 2009: 39). Day corrobora esta ideia quando refere que “o ensino implica conjuntos complexos de interacções interpessoais diferenciadas com alunos que nem sempre estão motivados para aprender no contexto de sala de aula” (2001: 45).

<sup>120</sup> Não esqueçamos o *aluno-médio*, que já referimos noutra parte deste trabalho, para quem a escola se encontrava formatada e organizada, de acordo com as características que se pretendia que esse aluno devia possuir.

<sup>121</sup> No dizer de Formosinho “a função docente foi integrando, em termos curriculares, a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres” (2001: 7).

seja, parece-nos que não extrapolamos ao considerarmos que é no professor que reside todo e qualquer princípio de mudança ou reforma que se pretenda substantificar no sistema educativo, pois “nenhuma reforma teve êxito contra ou sem os professores” (*Id., ibid.*: 134), uma vez que “o envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso” (Hargreaves, 1998: 12). Neste sentido, apontam, também, as opiniões expressas por Day (2001), Fullan e Hargreaves<sup>122</sup> (2001) e Machado (1995).

É tendo como cenário uma escola a quem tudo se exige<sup>123</sup>, e impossível de dissociar dos problemas que toda a sociedade enfrenta, que se movem os professores. Tal significa que a esta escola e, inevitavelmente, a estes professores se exige uma acumulação de funções, de missões<sup>124</sup>, assumindo, simultaneamente, uma *infinidade de tarefas*<sup>125</sup>. Neste mesmo sentido, Nóvoa refere que a escola

começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando... (2009: 50).

Ou seja, a função de educar, no sentido em que tradicionalmente consistia numa responsabilidade da família, passou, doravante, também a constituir-se como uma incumbência da escola e, no entanto, o “trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (*Id., ibid.*: 30), ou seja a principal função de um professor deveria ser a de *ensinar*<sup>126</sup> e *fazer com que alguém*

---

<sup>122</sup> Para estes autores, “por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de melhoramento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adoptarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes” (2001: 35).

<sup>123</sup> Citamos, mais uma vez Formosinho para quem “a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução” (*Id., ibid.*).

<sup>124</sup> Nóvoa (2007) considera que há hoje na escola um excesso de missões.

<sup>125</sup> Esta infinidade de tarefas havia já sido salientada também por Villa para quem o professor deveria ser “especialista em diagnóstico e prescrição de aprendizagens, em recursos e na convergência interdisciplinar de saberes; facilitador de aprendizagens; clarificador de valores; promotor de relações humanas” (1988: 25).

<sup>126</sup> Em itálico, no original.

*aprenda*<sup>127</sup> (Roldão, 2011). Mas, para além de fazer aprender os seus alunos, ao professor também se pede que eduque e que consiga que as crianças e jovens que se encontram sob a sua responsabilidade consigam ultrapassar as “fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (*Id., ibid.*: 31). Contudo, e socorrendo-nos ainda das palavras de Nóvoa, devíamos ter, sempre, presente a ideia “à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade”<sup>128</sup>, significando isto que a escola devia centrar-se unicamente na aprendizagem<sup>129</sup>, deixando para outras entidades todo um “conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola”<sup>130</sup> (*Id., ibid.*: 89).

Não se pense, contudo, que a sociedade reconhece ou que compreende, sempre, o que se passa no interior desta escola<sup>131</sup>, pois tal como refere Paraskeva

a sociedade, ao acusar a escola de incapacidade de resposta face às crises sociais, atinge também os professores, uma vez que entende serem eles os grandes culpados, por exemplo, dos níveis medíocres de qualidade a que se tem assistido. No entanto, o professor é apenas um espelho da sociedade em que se insere e, em essência, é a imagem da formação que lhe ministraram (2003: 98).

Para este autor, a falta de credibilidade do sistema público de ensino passou muito pela imagem que se foi edificando em torno da pessoa do professor, o que nos parece muito pouco justo face a todas as funções e responsabilidades que recaem sobre os ombros

---

<sup>127</sup> Para esta autora, esta perspetiva do ato de ensinar tem sido "largamente preterido em favor de 'dar matérias', predominantemente pela via da *fala* do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que socialmente cabe à escola - *garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar*, pessoal e socialmente, para uma boa, ou pelo menos aceitável, integração social" (2011: 32).

<sup>128</sup> Em itálico, no original.

<sup>129</sup> A expressão, *escola centrada na aprendizagem*, utilizada por Nóvoa, significa, segundo este autor, que a escola precisa “romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores. Hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da ‘diversificação pedagógica’ como referência para uma escola centrada na aprendizagem” (*ibid.*: 65). Também Zabalza se refere a este «ensino centrado na aprendizagem» (*the shift from teaching to learning*), acrescentando que “«o novo/a professor/a» vê-se chamado a identificar-se com a «didáctica da sua disciplina» e a posicionar-se no ponto de vista do aluno (pensar a sua disciplina e a forma de trabalhá-la a partir da posição do aluno) para poder acomodá-la melhor às suas condições e melhorar a aprendizagem” (2003: 48).

<sup>130</sup> Completando esta ideia, Nóvoa acrescenta, e questiona, que “sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais?” (*ibid.*: 89). Ou seja, não deverá a escola transferir parte dessas funções, que acabam por desgastar e afastar os seus profissionais do objetivo primordial que é a aprendizagem, para as famílias, as igrejas, os museus, ...?

<sup>131</sup> Nóvoa (*ibid.*) entende que um dos grandes problemas dos professores passa pela falta de comunicação com a sociedade o que provoca um inevitável afastamento entre esta e aquele grupo de profissionais, levando a equívocos e a alguma falta de reconhecimento do trabalho docente. Este autor cita Larabee (2000) para quem “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (p.33).

destes profissionais<sup>132</sup>, e atendendo a que “esta crescente polivalência e exigência qualitativa tem correspondido a uma progressiva diminuição de meios e condições de trabalho e a uma perda no reconhecimento social da profissão” (Machado, 1995: 135).

Concordamos, contudo, com a questão que Paraskeva levanta sobre a formação dos docentes. Com efeito, muito pouco tem sido feito (e sobretudo feito diferentemente) em relação à sua formação apesar do muito que é dito e legislado sobre o assunto (Nóvoa, 2009). De facto, a formação de professores<sup>133</sup> surge como fundamental e “essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (*Id.*, *ibid.*: 41). Mas, e segundo Benavente, a formação inicial dos professores parece continuar “centrada no «aluno ideal», abstracto e inexistente, pouco consistente com o desenvolvimento da profissionalidade docente” (2001: 121) e com a realidade da escola atual, acrescentaríamos nós, pois constatamos que apesar das alterações profundas com que a escola se tem confrontado “os programas e a preparação dos professores não se alteraram de forma a corresponder a esta realidade” (Jesus, 2003: 5). Para Nóvoa (2009), é no interior da escola e no seio da classe docente que a formação deve ser pensada e executada, privilegiando-se a prática reflexiva, a partilha e a cooperação e colaboração<sup>134</sup>, ao invés da atual prática mais legislada que vivenciada, pois “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (*ibid.*: 41). Partilhamos a opinião deste autor, por nos parecer que desta forma alguns dos problemas com que se debate a escola e os professores possam, então, ser minimizados, pois

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (*ibid.*: 30).

---

<sup>132</sup> À escola e aos professores pedem-se funções de “apoio pessoal aos alunos para suporte de integração na vida escolar (apoio pedagógico, apoio psicológico); novas funções de colaboração com a família (...); novas funções de apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2001: 7).

<sup>133</sup> Acrescentamos, a esta formação, a aprendizagem ao longo da vida, tal como é reconhecido pela UNESCO: “cada vez mais se considera que o ensino, como outras profissões, é uma ocupação cujos praticantes devem aprender constantemente, devendo portanto ser-lhes dadas as oportunidades para, ao longo das suas carreiras, efectuarem uma actualização periódica dos seus conhecimentos, competências e capacidades” (1998: 96).

<sup>134</sup> De facto, tal como refere Hargreaves, “a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o *desenvolvimento das escolas* e o dos professores”: Além disso, e continuamos a citar Hargreaves, “as formas de colaboração e colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas (*staff consultation*) figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a *eficácia das escolas* identificam repetidamente como estando correlacionadas com resultados escolares positivos” (1998: 209).

Parece, então, não subsistirem dúvidas que a partilha, a colaboração e a reflexão surgem como fundamentais, pois “os professores que reflectem **na, sobre e acerca**<sup>135</sup> da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001: 47-48). Indica-se, então, como objetivo último da formação docente o seu desenvolvimento profissional, pois o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que dele depende, em grande parte, o modo como se idealizam e concretizam os processos educativos, além da responsabilidade que desempenha no processo do desenvolvimento curricular. Nesta linha de pensamento, Roldão refere a importância dos professores como principais agentes do desenvolvimento curricular<sup>136</sup> pois é a eles que “cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno” (2007: 3). O professor é, assim, o decisor e o gestor do currículo, exercendo a atividade que lhe é própria, ensinar, isto é, fazer aprender. Para isso, deve adequar o ensino ao modo de aprender dos seus educandos, transformando o ato de ensinar num ato de gestão da diversidade social e cultural dos alunos<sup>137</sup>. Daí que

na escola de hoje não pode ser ignorada e não pode deixar de estar presente a dimensão social do acto educativo, e se, com a educação, pretendemos caminhar para o desenvolvimento da justiça social, é preciso reconhecer e recusar a ideia da neutralidade do saber e do acto de ensinar” (Leite, 2005:10).

Ensinar tem assumido, no contexto social e até aos nossos dias, um significado de acção transmissiva de saber; contudo, o ensino para todos e a diversificação dos públicos, juntamente com novas fontes de conhecimento<sup>138</sup>, em alternativa à escola, tem abalado de forma crescente esta ideia. A par destas novas concepções do ato de ensinar<sup>139</sup>, também o papel do professor tem vindo a mudar<sup>140</sup>. De conservador<sup>141</sup>, em

---

<sup>135</sup> Negrito, nosso.

<sup>136</sup> Este desenvolvimento curricular só será efetivamente eficaz se não se limitar a “uma operacionalização de procedimentos puramente técnica e descontextualizada, como tem sido por vezes a sua leitura mais comum entre os professores ou até no plano da formação” (Gaspar & Roldão, 2007: 119).

<sup>137</sup> As autoras supra citadas referem a necessidade de ter em conta o conhecimento relativo aos alunos, nomeadamente sobre os seus modos de aprender e as suas características distintas, aquando da organização do currículo (*ibid.*: 121).

<sup>138</sup> Referimo-nos às TIC, que trazem para a escola uma infinidade de mudanças com um impacto cada vez maior na educação escolar e no quotidiano de alunos e professores.

<sup>139</sup> Para Arends, o ato de ensinar exige um aperfeiçoamento contínuo e uma constante capacidade de inovar. Pressupõe um “voluntarismo alimentado pelo desejo da perfeição”, o assumir que “aprender a

que se assume como um profissional do saber, que domina os conteúdos a lecionar, mas não faz a análise do contexto da aprendizagem dos seus alunos, senão por meio dos métodos de avaliação formais, ao professor que ensina “como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (Gaspar & Roldão, 2007: 108), um longo caminho está a ser percorrido. Com efeito, no que respeita ao ensino e ao professor, este tem de dominar o saber científico, mas tal não é suficiente para o definir<sup>142</sup>, na sua especialidade<sup>143</sup>. O conjunto de funções que se exige ao professor faz dele um profissional do desenvolvimento curricular, pois, no seu nível de intervenção (meso ou micro) compete-lhe adequar o currículo<sup>144</sup> concebido ao nível macro – currículo comum, ao contexto da sua escola e dos seus alunos, constituindo-se como um mediador<sup>145</sup>. Logo, a especialidade própria dos professores advém de se constituírem em agentes e decisores no processo de desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007), mas a forma como o professor encara o ato de ensinar estará sempre influenciada pelas representações que este tem sobre a função docente, sobre o ato de ensinar propriamente dito e pela sua filiação numa determinada corrente ou escola (ensino centrado no professor/ensino centrado no aluno<sup>146</sup>) o que, por sua vez,

---

ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida” e que os desafios que se colocam aos professores do séc. XXI são: (i) ensinar numa sociedade multicultural; (ii) ensinar para a construção do significado; (iii) ensinar para a aprendizagem activa; (iv) ensinar de acordo com as novas perspectivas sobre aptidões; (v) ensinar para a escolha; (vi) ensinar para a responsabilidade e (vii) ensinar para a Tecnologia (1995: 8).

<sup>140</sup> Paraskeva realça a ideia de que o professor “não é o que segue olímpicamente à frente, mas sim aquele que faz caminhada em conjunto com o aluno, no respeito pela sua individualidade, pelos seus ritmos e sobretudo pelo acervo de valores de que o aluno é portador, da primeira comunidade educativa que é a família” (2000a: 15).

<sup>141</sup> Também segundo Jesus “as próprias funções do docente já não podem ser limitadas à mera transmissão de conhecimento” (2003: 5), destacando outras atividades que possam promover uma aprendizagem ativa dos alunos e envolvendo-os em todas as atividades escolares.

<sup>142</sup> Roldão apresenta a seguinte definição, do que é um professor, que nos parece muito interessante: “ser professor não é, pois, o resultado da soma de umas tantas ‘ciências da educação’ arredondada por um qualquer ‘estágio pedagógico’. Só quando a competência de um professor é incorporada esteticamente num *habitus* profissional, ou seja, num saber-ser que se torna *competência em pessoa*, só então a distinção profissional se eleva à *excelência pessoal* de um agir sempre *naturalmente bem* (2009: 51).

<sup>143</sup> Nóvoa identifica “cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social” (2009: 44).

<sup>144</sup> Esta expressão - adequar o currículo - pode ser entendida como uma reformulação do currículo, reconhecendo-se, assim, a importância que professores e escolas desempenham na sua concretização e desenvolvimento (Contreras, 2002).

<sup>145</sup> Salientamos a opinião de Husén, pertinente e muito atual neste contexto: “o ensino individualizado exige não só uma mudança nos métodos pedagógicos, como também uma modificação da atitude fundamental perante o ensino. A função do professor não consiste apenas em instruir, ele deve também guiar e aconselhar” (s/d: 309).

<sup>146</sup> Nóvoa (2007) menciona, a este propósito, o reconhecimento das duas pedagogias que predominaram até aos nossos dias: a pedagogia tradicional – baseada nos conhecimentos e na transmissão desses conhecimentos e a pedagogia moderna que coloca o aluno no centro do sistema. Segundo este autor, hoje torna-se necessário reinventar esta pedagogia moderna com o objetivo de colocar a aprendizagem no

irá influenciar a forma como irá intervir no desenvolvimento curricular. Para Gaspar e Roldão (*ibid.*), estas duas representações refletem-se no modo como a escola e os professores gerem e desenvolvem o currículo. No sentido de ensinar, centrado na aprendizagem de saberes valorizados pela sociedade e objetos dos currículos, o professor moderno, que *ensina alguma coisa a alguém*, assume-se como especialista de um processo pedagógico, reforçando, segundo estas autoras, o seu “estatuto de profissionalidade” (*ibid.*: 110).

Em suma, à democratização do ensino, acrescentou-se o acesso simples, rápido e generalizado ao conhecimento<sup>147</sup>. De mero transmissor, o professor passou a facilitador/propiciador não só de um conhecimento especializado, mas também de desafios, de experiências e de práticas e

daí que se exija ao professor de hoje, em termos de currículo, já não apenas o domínio da Matéria, como acontecia com o seu antecessor da Escola Tradicional<sup>148</sup>. Ele deverá continuar a ser o *expert*, exigindo-se-lhe hoje possivelmente muito mais, dado o *boom* de informação despoletado pelas TIC, com quais ele, professor, terá forçosamente de competir (Sousa, 2011: 125).

A sua atividade deve ir no sentido de ensinar para pensar, em vez de ensinar apenas para instruir. As aprendizagens deverão ser, obrigatoriamente, significativas para os alunos, uma vez que estes aprendem melhor se souberem porquê e para quê (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, a necessidade de diferenciar o currículo<sup>149</sup> e as condições da sua implementação constituem, talvez, a solução da adaptação da ação aos diferentes grupos de aprendentes e a gestão flexível do currículo pode permitir uma resposta positiva,

---

centro do sistema. Salientamos, também, a opinião de Pombo por a considerarmos muito pertinente neste contexto: "o grande problema da escola não diz respeito à relação (dual) professor-aluno mas sim a relação (triádica) professor-saber-aluno" (2003: 57).

<sup>147</sup> Ora, todas as mudanças, que se têm vindo a operar, colocam aos docentes inúmeros problemas que se revelam de necessária solução. Destacamos dois, por nos parecerem ser mais prementes: um provocado pela necessidade de adotar práticas de diferenciação pedagógica e outro causado pela rapidíssima expansão das tecnologias. E, é neste sentido que Nóvoa refere: “por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias, que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas” (2009: 13).

<sup>148</sup> Apesar de ter sido elaborado em 1998, veja-se como continuam atuais as considerações do Relatório Mundial de Educação da UNESCO: “é no que respeita ao papel do professor que se tem gerado maior controvérsia. Algumas análises tendem a caricaturar o professor «tradicional», apresentando-o como um simples transmissor de informação – um papel que pode cada vez mais ser desempenhado, diz-se, pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Contudo, o novo papel de «treinador da aprendizagem» ou «facilitador» que o professor é chamado a desempenhar é bem mais tradicional do que geralmente se reconhece” (p.132).

<sup>149</sup> A problemática da diferenciação curricular foi abordada no Capítulo I desta dissertação.

mas, somente, se se apoiar na colaboração e no trabalho em equipa entre professores<sup>150</sup>, de forma a assegurar uma efetiva coordenação do processo de aprendizagem dos alunos<sup>151</sup>. Mas esta colaboração está longe de ser uma realidade pois as “salas de aula individuais [...] e a própria organização curricular – disciplinarização – favorecem as práticas individualistas” (Morgado, 2001: 56), criando aquilo a que Fullan e Hargreaves (2001) chamam de *isolamento físico* e *isolamento profissional*. Isolamento físico consubstanciado na própria organização da escola, enquanto espaço físico, em salas de aula, separadas e isoladas entre si e isolamento profissional<sup>152</sup> dada a especificidade da atividade docente: uma turma/classe com um professor, encerrados num espaço ao qual, habitualmente, mais ninguém tem acesso e com a singularidade científica que lhe é conferida pela “estruturação do currículo (em unidades estanques (...) a que chamamos **disciplinas**)” (Roldão, 2011: 165)<sup>153</sup>.

Para além destes fatores, afigura-se-nos como fundamental e inadiável

abandonar a ilusão de que se pode diferenciar práticas docentes ou gerir diferenciadamente um currículo nacional comum no quadro de uma escola que se continue a pensar como organização uniformista obsoleta, fiel à

---

<sup>150</sup> Shulman acaba por sintetizar, assim, a importância da colaboração e do trabalho em equipa: “a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras” (1989, citado por Hargreaves, 1998: 210). Para Pacheco o trabalho interdisciplinar e o trabalho colegial são fundamentais para a existência de estratégias de diversificação, mas para que tal se constitua como uma realidade há que abandonar práticas curriculares assentes no trabalho individual, no cumprimento dos programas e na disciplinarização (2008).

<sup>151</sup> De facto, e tal como refere Sousa (2010), a tão propalada necessidade de adequar o currículo às necessidades de cada aluno implica um conhecimento da sua realidade e necessidades que as autoridades centrais nunca poderão, efetivamente, possuir. E, daí que “reconhecer legitimidade de decisão curricular aos professores e aos responsáveis pela gestão das escolas contribui, pois, para a criação de condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular. Mas esta só será efectiva se for assumida pelos actores situados em todos os níveis de decisão - sobretudo pelos professores - como um aspecto crucial do respectivo trabalho” (*Id., ibid.*: 13-14).

<sup>152</sup> Formosinho e Machado referem a propósito deste isolamento: “o desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (2008: 10). Stoll refere que “os professores enquanto sujeitos de aprendizagem, não agem de forma isolada. Os indivíduos interagem dentro do contexto de aprendizagem no qual se encontram (...) nesse contexto, que é a outra parte fundamental da capacidade interna de qualquer escola, influi um conjunto de forças sociais: a mescla concreta de alunos, a história da escola, as relações entre os professores, a moral, a cultura da escola, o poder, o pessoal de apoio, as estruturas e a liderança” (2004: 197).

<sup>153</sup> Segundo esta autora estas **disciplinas** (da responsabilidade de um único professor, que apesar de pertencer a um grupo mais vasto – departamentos curriculares e grupos disciplinares – acaba por trabalhar de forma independente e solitária) são concebidas “como espaços da quadrícula horária, com um tempo, com um grupo-turma e com um professor próprios” (*ibid.*: 166).

herança de um passado de homogeneidade que já não existe (Gaspar & Roldão, 2007: 130).

Em jeito de conclusão, parece-nos poder (re)afirmar que as funções de um professor “devem girar em torno deste imperativo: há que preparar os alunos para o imprevisto, quer em termos de aquisições, quer de desenvolvimento de capacidades, instrumentos e atitudes” (Machado, 1995: 137), sem, contudo, esquecermos que “ensinar como viver com a mudança deve ser o fim mais pertinente da sua actividade profissional” (*ibid.*: 136), mas tendo sempre em vista as características específicas de cada um dos aprendentes. E, recordando que

o que está em jogo não é a rivalidade de prerrogativas entre professor e aluno mas a sua colaboração em função de uma determinação mais alta, que os transcende a ambos e que, em limite, os explica e justifica : *o saber* que neles circula e por intermédio deles se conserva, cresce e continua (Pombo, 2003: 57).



## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo descrevemos a metodologia que utilizámos nesta investigação, apresentando as razões que nos levaram a optar por uma abordagem teórica de cariz qualitativo. Este capítulo, não só apresenta a fundamentação metodológica, enunciando os pressupostos teóricos que sustentam o nosso estudo empírico, mas também possibilita entender o porquê das opções seguidas, nomeadamente ao nível do paradigma de investigação e das estratégias, clarificando, deste modo, as técnicas de recolha de dados. Organiza-se em três pontos: (1) fundamentação metodológica, onde incluímos o estudo de caso e apresentamos e caracterizamos o caso em estudo; (2) técnicas de recolha de dados (observação, entrevista e pesquisa, que inclui seleção, leitura e análise documental) e (3) procedimentos e etapas do trabalho de campo.

#### 1. Fundamentação metodológica

*Los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen<sup>154</sup>*

Merino, 1995

Face aos objetivos definidos para este estudo, referidos na Introdução, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, já que tivemos em conta que este tipo de metodologia é, segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994) a adequada para a

---

<sup>154</sup> Os investigadores qualitativos perguntam-se que sentido pode ter o desenvolver teorias, métodos, sistemas e tecnologias para o ensino ou para a avaliação, por muito sofisticados que sejam, se não tiverem como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem e da vida pessoal e social dos estudantes e de outros atores que estão ao serviço da educação das futuras gerações (tradução livre).

compreensão dos problemas do ensino e porque, de acordo com Bogdan e Biklen, uma investigação qualitativa caracteriza-se por contemplar “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994: 11). Nesta linha de pensamento, a nossa preferência pela abordagem qualitativa esteve relacionada também com as características expostas por vários autores como identificativas deste tipo de estudos e que julgamos poderem aplicar-se a esta investigação:

(i) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo que o investigador, neste caso professora da escola e das turmas em estudo, é o instrumento principal de recolha de dados. A este propósito, lembremos o que dizem Gimeno Sacristán e Pérez Gómez: “*el investigador se utiliza a sí mesmo com sus capacidades de análisis, crítica y empatía como instrumento de investigación, es decir, de observación, asociación e interpretación*”<sup>155</sup> (1985: 92). No mesmo sentido, aponta Mucchielli quando afirma que “*dès le recueil des données, le chercheur est en première ligne. Ce recueil dépend de lui. Ses qualités d’enquêteur et d’observateur sont mises à l’épreuve (...) en recherche qualitative, l’instrument premier de la recherche est le chercheur*”<sup>156</sup> (2007: 25). Com efeito, os dados recolhidos em ambiente natural (na escola e com as turmas em questão) foram fundamentais para esta investigação, pois a recolha direta de informação em sala de aula pode contribuir para que as ações sejam melhor compreendidas quando confrontadas com as visões e perspetivas dos seus atores;

(ii) a investigação qualitativa é descritiva e só secundariamente os dados são analisados. Para a compreensão do seu significado os dados deverão ser recolhidos na forma de palavras, dando origem a uma investigação com resultados escritos. Contendo citações recolhidas para ilustrar a construção de uma visão sobre a problemática investigada, emerge, deste modo, uma apresentação dos resultados rica em pormenores descritivos. Neste sentido aponta também Bell quando menciona que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística” (2008: 20);

---

<sup>155</sup> O investigador utiliza-se a si próprio com as suas capacidades de análise, crítica e empatia como instrumento de investigação, ou seja, de observação, associação e interpretação (tradução livre).

<sup>156</sup> A partir da recolha de dados, o investigador encontra-se na linha da frente. Esta recolha depende de si. As suas qualidades de investigador e de observador são postas à prova (...) na investigação qualitativa o instrumento mais importante da investigação é o próprio investigador (tradução livre).

(iii) os investigadores qualitativos interessam-se sobretudo por todo o processo, ou seja pelo que aconteceu e como aconteceu e não unicamente pelos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994) conseguidos;

(iv) os investigadores qualitativos analisam os seus dados de forma indutiva, como se “reunisses, em conjunto, todas as partes de um puzzle” (Tuckman, 1994: 508), tentando, deste modo, construir um quadro, cuja compreensão seja de fácil perceção para todos;

(v) o significado das coisas é de importância vital, ou seja, importa, sobretudo, o que os indivíduos pensam e sentem, devendo os investigadores fazer questão de se certificarem de que estão “a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Nesta linha de ideias, concordamos com Coutinho quando refere que

inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interacções entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções (2006: 5).

Neste sentido apontam, também, Denzin e Lincoln ao indicarem uma possível definição de pesquisa qualitativa, considerando-a, no entanto, como muito genérica:

*qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them*<sup>157</sup> (1994: 2).

Parece, pois, ser consensual que a subjetividade do objeto de estudo das ciências sociais, e muito em particular da educação, requer uma metodologia que respeite essa sua natureza subjetiva, criativa e muito peculiar (Pérez Gómez, 2002). Metodologia essa que implica um trabalho de campo em que o investigador surge comprometido e participante, pois tal como refere Mucchielli “*on commence à concevoir que l’extériorité objective et totalement neutre est difficile sinon impossible*”<sup>158</sup> (1991: 12).

---

<sup>157</sup> A investigação qualitativa implica diversos métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista em relação ao assunto da investigação. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas no seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretando fenómenos, no que se refere ao significado que as pessoas lhes atribuem (tradução livre).

<sup>158</sup> Começa-se a conceber que a exterioridade objetiva e completamente neutra é difícil senão mesmo impossível (tradução livre).

De resto, a objetividade, tão importante para a pesquisa científica, no sentido académico do termo, torna-se algo de somenos importância, pois

*toute «explication» d'un phénomène social peut être entachée de nombreux «biais» venant de l'observateur et de l'analyste, On admet qu'il vaut mieux «comprendre», en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène à étudier<sup>159</sup> (Id., ibid.).*

No que concerne aos métodos de pesquisa a realizar, recordemos o que nos dizem Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, a este propósito,

*la observación participativa, el estudio de casos, la investigación en la acción, son estrategias metodológicas consecuentes con los presupuestos de la investigación cualitativa. Se apoyan en la presencia prolongada del investigador en el contexto de investigación como procedimiento metodológico más apropiado para captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la vida compleja y fluida del aula<sup>160</sup> (1985: 92).*

Wolcott (2001, citado por Royer, 2007: 84) explica os processos de recolha de dados numa investigação de cariz qualitativo, representando este tipo de pesquisa através de uma árvore (figura 3). Este investigador baseia a sua tipologia em três técnicas de recolha de dados, que considera como as mais pertinentes e apropriadas na investigação qualitativa, e daí a sua localização central no tronco da árvore: a **observação** (participante, à qual dá mais ênfase, e a não participante); as **entrevistas** e a **análise documental**. Na prática, as três atividades do investigador – experimentar, pesquisar e examinar, que correspondem à observação, às entrevistas e à análise documental – encontram-se ilustradas pelas raízes da árvore, penetrando no empirismo, entendendo-se este, como a realidade da vida quotidiana (Royer, 2007).

A pesquisa qualitativa surge assim explicada por Wolcott:

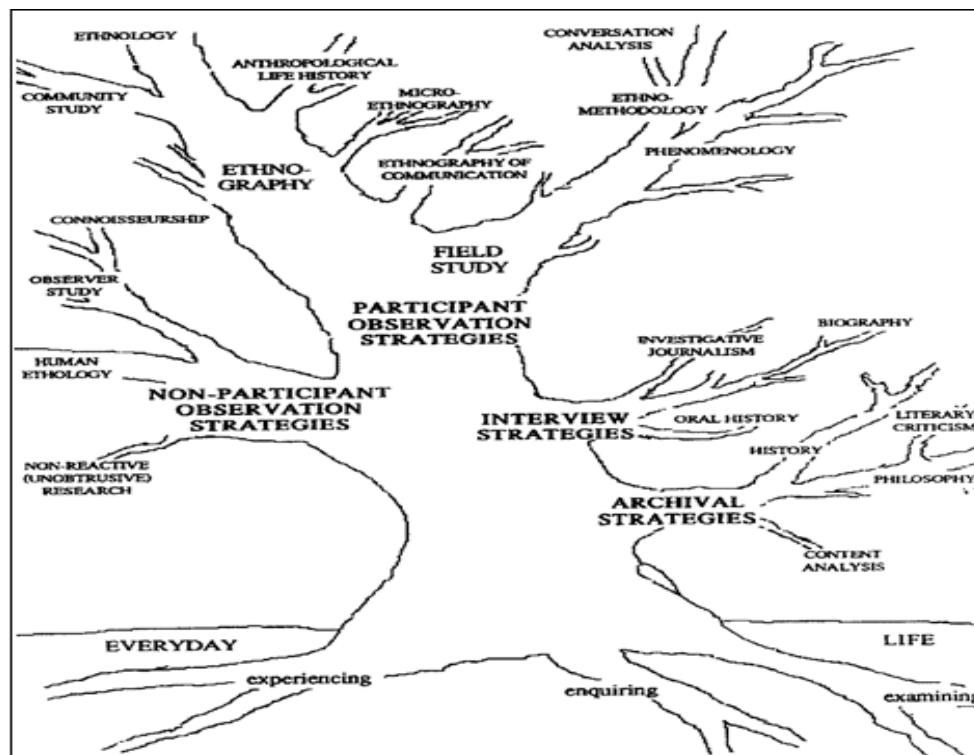
*la structure centrale de l'arbre, de laquelle émane une multitude de branches, représente l'activité centrale en recherche qualitative (core activity) soit l'observation participante. Les branches, grosses et petites, représentent des variations majeures ou mineures de la recherche qualitative. Collectivement elles constituent un tout qui correspond à ce que*

---

<sup>159</sup> Qualquer explicação de um fenómeno social pode estar contaminada por vários vieses provenientes do observador e do analista. Admite-se que é preferível compreender a lógica própria dos atores sociais.

<sup>160</sup> A observação participante, o estudo de caso, a investigação-ação são estratégias metodológicas em consonância com os pressupostos da investigação qualitativa. Apoiam-se na presença prolongada do investigador no contexto da investigação como o procedimento metodológico mais apropriado para captar e interpretar o fluxo de significados e interações que se geram, intercambiam, e negociam na vida complexa e fluida da aula (tradução livre).

*nous appelons recherche qualitative*<sup>161</sup> (2001: 88, citado por Royer, 2007: 85).



**Figura 3 – Estratégias de pesquisa qualitativa segundo Wolcott (2001: 88)**

Fonte: Royer (2007: 84)

Numa investigação de cariz qualitativo podemos então recorrer a várias técnicas (Wolcott, 2001), posição igualmente defendida por Denzin e Lincoln (1994). Também para Yin (1993), Dooley (2002) e Fragoso (2004), citados por Meirinhos e Osório (2010), as técnicas de recolha de dados podem ser variadas, devendo o investigador assegurar-se que as informações recolhidas ao longo do estudo são as mais pertinentes e necessárias, pois as conclusões serão mais convincentes uma vez que advêm de um conjunto de corroborações. Além disso, os potenciais problemas de validade de construto poderão estar salvaguardados já que as descobertas, nestas condições, são validadas através de várias fontes de evidência.

Guba (1985) apresenta-nos (quadro 2) um *modo* segundo o qual os investigadores qualitativos, que ele apelida de “naturalistas”, tentam ultrapassar as questões de

<sup>161</sup> A estrutura central da árvore, da qual emana uma multiplicidade de ramos, representa a atividade central na pesquisa qualitativa (atividade principal) ou seja a observação participante. Os ramos, grandes e pequenos, representam as variações maiores ou menores da investigação qualitativa. No seu conjunto constituem um todo que corresponde àquilo que nós chamamos de investigação qualitativa (tradução livre).

credibilidade e validade que inúmeras vezes se lhe colocam quer no decurso da investigação quer no seu término.

Assim, segundo este autor, a investigação pode ser afetada por inúmeros fatores (indicados na primeira coluna), que produzem determinados efeitos (apresentados na segunda coluna), cabendo ao investigador encontrar as melhores soluções com o objetivo de atingir resultados credíveis, aceitáveis, relevantes, estáveis e independentes do investigador.

### Quadro 2 – Modo naturalista de credibilidade

Fonte: adaptado de Guba (1985: 156)<sup>162</sup>

A investigação pode ser afetada por:	que produzem os efeitos de:	Para ultrapassar estes problemas os investigadores:		com a esperança de conseguir:	e produzir conhecimentos que sejam:
		durante	depois		
fatores que ocultam e interatuam	dificuldades de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>trabalham durante um período de tempo prolongado</li> <li>utilizam a triangulação</li> <li>recolhem material de adequação referencial</li> <li>fazem comprovações entre os participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>estabelecem a corroboração estrutural</li> <li>estabelecem a adequação referencial</li> <li>provocam a comprovação dos participantes</li> </ul>	credibilidade	aceitáveis
não repetibilidade da situação	dificuldades de comparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>recolhem minuciosos dados descritivos</li> <li>fazem amostragem teórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>desenvolvem descrições minuciosas</li> </ul>	transferibilidade	relevantes para o contexto
mudanças de instrumentos	instabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizam métodos que se complementam</li> <li>elaboram pistas de revisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verificam as pistas de revisão</li> </ul>	dependência	estáveis
preferências do investigador	prejuízos	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizam a triangulação</li> <li>praticam a reflexão epistemológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>constatam a confirmabilidade</li> </ul>	confirmabilidade	independentes do investigador

<sup>162</sup> Tradução livre.

Tendo como fundamento todos os fatores que acabámos de referir, e atendendo a que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994: 89), considerámos que este seria a melhor estratégia de pesquisa a seguir nesta investigação.

### 1.1. O estudo de caso

Para além da já citada definição que Bogdan e Biklen nos proporcionam sobre o que é um estudo de caso, vários autores se debruçaram sobre este assunto, surgindo, assim, outras explicações sobre esta estratégia de pesquisa. Aliás, Afonso (2005) considera que uma só explicação do que é um estudo de caso é algo difícil de alcançar mercê das inúmeras investigações surgidas sob o nome de estudos de caso.

Bassegy fornece-nos a seguinte definição, considerada bastante completa e abrangente:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (1999: 58, citado por Afonso, 2005: 70-71).

Efetivamente, o estudo de caso assume-se como uma estratégia específica de investigação, procurando descobrir as particularidades de um contexto/indivíduo e tentando conhecer em profundidade esse objeto de estudo no seu ambiente natural, podendo-se utilizar técnicas diversas para a recolha de dados, pois tal como refere Stake “*case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways*”<sup>163</sup> (1994: 236). Neste sentido apontam também Meirinhos e Osório quando recordam que “devem ser o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras, a indicar ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar bem como a informação a recolher” (2010: 59).

---

<sup>163</sup> O estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a estudar. Escolhemos estudar o caso. Podíamos estudá-lo de várias maneiras (tradução livre).

O estudo de caso apresenta, então, um cunho naturalista, compreendendo e descrevendo o «caso», baseando-se no trabalho de campo e pressupondo um observador participante, ou não, que se interessa sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos, valorizando mais os processos que os resultados e dando mais importância “*a la imagen de realidad*”<sup>164</sup> (Ross, 1967: 208, citado por Hamilton, 1985: 141). Neste mesmo sentido aponta Shaw (1978, citado por Lawn & Barton, 1985: 245) quando refere que o estudo de caso pode contribuir eficazmente para a investigação qualitativa, ao permitir a comunicação direta com todos os que desenvolvem iniciativas educativas, relacionando-se mais com a experiência diária do que os resultados estatísticos dos métodos experimentais, e apresentando-se, por isso, com um rosto mais humano. Esta estratégia possibilita que o investigador observe, entenda, analise e descreva uma determinada situação, constituindo-se, por isso, como um modo de investigação no qual o investigador se encontra profundamente envolvido em todas as etapas do processo. E, é neste sentido que concordamos com Stake quando afirma que “*qualitative case study is characterized by the main researcher spending substantial time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on*”<sup>165</sup> (1998: 99) e com Lawn e Barton (1985) quando referem que a investigação com um estudo de caso implica uma avaliação e uma interpretação por parte do investigador e daí o esforço deste em identificar-se com os participantes do estudo, com o objetivo de conseguir entender o seu mundo.

Segundo Yin (1994) e Tuckman (1994) o estudo de caso justifica-se sempre que se pretenda responder a questões do tipo como, o quê e porquê, podendo ser definido, segundo Yin (1994), como uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, constituindo-se, por tudo isso, como um valioso instrumento para todos os que pretendem descrever e compreender contextos de ensino com alguma profundidade.

Saliente-se ainda que, nesta investigação, estamos perante um estudo de caso único (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994) e do tipo intrínseco (Stake, 1994; 2009), já que foi nosso propósito conseguir uma melhor compreensão de um caso particular que continha em si mesmo o interesse da investigação. Lembre-se a propósito que neste tipo de investigação o investigador não

---

<sup>164</sup> À imagem da realidade (tradução livre).

<sup>165</sup> O estudo de caso qualitativo caracteriza-se por o investigador principal gastar muito tempo num local, em contacto pessoal com atividades e operações do caso, refletindo e revendo significados do que está acontecendo (tradução livre).

pretende modificar a situação, mas compreendê-la e descrevê-la tal como ela é, não tendo, contudo, de ser meramente descritiva, pois pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e/ou com as teorias existentes e ajudando, deste modo, a criar novas teorias e novas questões para futuras investigações.

Com efeito, esta investigação, realizada num contexto educativo, incidiu no estudo de uma entidade bem definida – as áreas vocacionais em duas turmas de PCA, numa determinada escola, visando conhecer em profundidade o seu **como** e os seus **porquês**, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias – as conceções e as práticas didáticas para o desenvolvimento das competências que visam a promoção da inclusão e do sucesso educativo dos seus alunos. Constitui-se, por isso, como uma investigação que se assume como particular, focalizando-se sobre uma situação específica que se supõe ser única em inúmeros aspetos – que áreas vocacionais existem e de que forma são implementadas naquela escola, naquelas turmas e com aqueles alunos e as perceções dos intervenientes (alunos e docentes) sobre esse processo – procurando descobrir e descrever o que há nele de mais substancial, característico e único (Cohen & Manion, 1990; Fonseca, 2002, Stake, 1994, 2009; Yin, 1994).

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Alves-Mazzotti, 2001

## 1.2. Técnicas de recolha de dados

Em qualquer tipo de investigação, tal como referem Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin,

para estabelecer uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigador, quer seja em investigação qualitativa ou não, deve [...] selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados. Isto significa, para ele, «instrumentar» a sua investigação (1994: 141).

Daí que o investigador tenha de avaliar e selecionar as técnicas que lhe permitam recolher a informação necessária e pertinente para o seu estudo. Ora, e tendo em conta as palavras de Moreira: “observar, perguntar e ler são as três ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados” (2007: 153), adotámos como técnicas de

recolha de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Nesta seleção tivemos, também, como preocupação questões de validade e fiabilidade que tentámos ultrapassar com o recurso à triangulação metodológica (Denzin, 1970), tendo como finalidade “possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise” (Hamel, 1997, citado por Meirinhos & Osório, 2010: 62), para “compararlos y contrastarlos entre sí”<sup>166</sup> (Bisquerra, 1989: 264). A propósito de triangulação, conceito diretamente relacionado com a confiabilidade e com a credibilidade, relembremos as palavras de Guba: “*no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos*”<sup>167</sup> (1985: 158). Este autor vai ainda mais longe quando refere que a triangulação significa “*recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible*”<sup>168</sup>. Neste sentido, surge, também, a definição dada por Kemmis para quem a triangulação consiste num controle cruzado entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou uma combinação de todos eles (1983, citado por Bisquerra, 1989: 264).

O uso de diferentes tipos de triangulação poderá ajudar a superar as críticas metodológicas que frequentemente são colocadas ao investigador qualitativo e à investigação que realiza. No quadro 3, apresentamos os principais tipos de triangulação, com base na tipologia apresentada por Denzin (1970), que podem ser usados na investigação qualitativa. Segundo este autor, uma hipótese testada com o recurso a estes diferentes tipos de triangulação poderá ser considerada mais válida do que uma hipótese testada com um único tipo, ou seja a triangulação seria uma “*combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno*”<sup>169</sup> (Denzin, 1970: 291, citado por Bisquerra, 1989: 264).

---

<sup>166</sup> Compará-los e contrastá-los entre si (tradução livre).

<sup>167</sup> Não se deveria aceitar nenhum item de informação que não possa ser verificado ao menos por duas fontes (tradução livre).

<sup>168</sup> Recolher dados desde uma variedade de perspectivas, usar uma variedade de métodos e apoiar-se numa variedade de fontes para que as predileções de cada investigador sejam comprovadas o mais tenazmente possível (tradução livre).

<sup>169</sup> Combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno.

### Quadro 3 – Principais tipos de triangulação usados na investigação

Fonte: Baseado na tipologia de Denzin (1970, citado por Cohen & Manion, 1990: 335)<sup>170</sup>

Principais tipos de triangulação
1. <b>Triangulação no tempo:</b> trata de tomar em consideração os fatores de mudança e processo mediante a utilização de desenhos longitudinais e transversais.
2. <b>Triangulação no espaço:</b> trata de superar as limitações impostas pelos estudos realizados num só país ou subcultura, fazendo uso de técnicas culturais cruzadas.
3. <b>Níveis combinados de triangulação:</b> usa mais de um nível de análise dos três níveis principais usados nas ciências sociais, ou seja o nível individual, o nível interativo (grupos) e o nível social (organizativo, cultural e social).
4. <b>Triangulação de teorias:</b> utiliza, preferencialmente, as teorias alternativa e/ou competitiva para manipular um só ponto de vista, pretendendo-se obter uma interpretação mais abrangente do fenómeno estudado.
5. <b>Triangulação de investigadores:</b> inclui vários investigadores que investigam o mesmo tema, comparando os resultados obtidos por cada um deles, para se verificar se todos eles registam o mesmo.
6. <b>Triangulação metodológica:</b> usa o mesmo método em diferentes momentos e/ou métodos diferentes sobre o mesmo objeto de estudo, podendo utilizar-se distintos instrumentos de recolha de dados com o objetivo de verificar se as conclusões são idênticas.

Moreira (2007) considera que na recolha de dados estamos perante dois tipos de dados: primários (observações, entrevistas e inquéritos) e secundários (documentos escritos e documentos audiovisuais). Nesta investigação, recorreremos aos dois tipos, tal como já previamente referimos.

Seguidamente, procedemos a uma explicação mais detalhada sobre as principais características de cada uma das técnicas adotadas nesta investigação, salientando, no entanto, que a explicação pormenorizada sobre cada um desses instrumentos construídos se encontra no capítulo V desta dissertação, onde apresentamos e procedemos a uma análise/interpretação dos dados recolhidos no terreno.

#### 1.2.1. A observação participante

A observação constitui-se como uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005: 91). Analisando a observação sob este prisma, poderá parecer que observar é uma atividade simples de ser realizada. Contudo, observar é muito mais que ver e olhar. Observar é uma tarefa voluntária, consciente; enquanto ver

<sup>170</sup> Tradução livre.

é uma atitude passiva, observar constitui-se como uma atitude ativa, em que o observador procura, perscruta, presta atenção. Através da observação, procuramos nomear e caracterizar o que vemos de uma forma concisa, procurando um sentido para o que se vê, passando das percepções e das constatações aos conceitos (Hatzfeld & Spiegelstein, 2000). Observar atividades educativas constitui-se, então, como um processo que envolve todos os sentidos e implica uma grande capacidade de atenção e análise para recolher, de um universo tão vasto, a informação relevante para os objetivos da investigação. Observar é, também, segundo De Ketele “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (1980, citado por De Ketele & Roegiers, 1993: 22-23). Além disso, a observação torna-se muito útil para conhecer os acontecimentos e o comportamento dos intervenientes, permitindo, assim, realizar inferências difíceis de alcançar através de outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente a entrevista.

A observação consiste, então, no contacto e envolvimento direto do investigador com a realidade a estudar (Iturra, 1986), como foi o nosso caso, de modo a que testemunhe ativamente o fenómeno que estuda, mas sem qualquer manipulação ou controle dos sujeitos envolvidos, proporcionando uma proximidade do investigador com as pessoas no contexto natural do seu dia a dia, sem contudo “deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1986: 36). Foi esta a atitude que tentámos adotar, enquanto investigadora e docente no contexto em estudo. Daí a nossa concordância com Pérez Serrano para quem quando falamos de observação participante ou interna reportamo-nos a uma observação em que “o observador participa na vida do grupo ou organização que estuda, entrando na conversa com os seus membros e estabelecendo um estreito contacto com eles para que a sua presença não perturbe ou interfira de modo algum com o curso natural dos acontecimentos” (1994: 25, citada por Leite, 2002: 276). Assim, a observação participante e direta implica o envolvimento no grupo que se quer estudar e obriga a que o investigador se adapte às condições que encontra no quotidiano, mantendo um bom relacionamento profissional e pessoal com o grupo alvo da sua observação, mas garantindo, simultaneamente, uma certa distância com esse mesmo grupo, de maneira a que a sua interferência na vida dos observados seja reduzida. Reconhecemos, no entanto, que esta distância foi impossível de manter mercê do nosso duplo estatuto: investigadora e professora das turmas em estudo.

Parece-nos que podemos afirmar que esta técnica de recolha de dados faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspetos da realidade, pois consiste em ver, ouvir e examinar os factos e os fenómenos que se pretendem investigar. Damas e De Ketele (1985) referem mesmo que observar alguém é lançar um olhar sobre esse alguém, desempenhando, a observação, um importante papel no contexto da descoberta.

Para Miranda e Pereira quando utilizamos a observação como técnica de recolha de dados, temos que ter sempre presente que o objetivo do investigador não deverá ser a recolha de uma grande quantidade de informação e de notas de campo, obtidas sem qualquer critério, mas ter em atenção que “os resultados obtidos respondam às necessidades de pesquisa” (2003: 42) e daí a nossa preocupação em elaborar uma grelha de observação<sup>171</sup> que nos ajudasse a estruturar a nossa observação, direcionando-a e orientando-a segundo objetivos previamente definidos.

Nesta investigação, procedemos a uma observação naturalista por se ter desenrolado em ambiente natural – sala de aula – que se constituiu como uma recolha de informações ocorrida num contexto muito específico. Com estas observações pretendíamos proceder à análise de uma realidade concreta (a sala de aula e as situações pedagógicas que aí ocorrem), tentando, desta forma encontrar respostas para as questões formuladas no início da nossa investigação, já que a observação surge como a única técnica de recolha de dados que capta os comportamentos no momento em que eles ocorrem (Quivy & Campenhoudt, 2003), sem a mediação de documentos ou testemunhos. A observação constituiu-se, por isso, como um ato *in loco*, que nos permitiu descobrir esses comportamentos, situações e fenómenos (geralmente irrepetíveis), no seu local de origem e com os atores que são, simultaneamente, os participantes na investigação.

Como em qualquer investigação a posição adotada pelo investigador é fundamental e o grau de envolvimento deste perante os sujeitos observados pode variar bastante (Carmo & Ferreira, 1998), o nosso envolvimento, até pela nossa posição perante o grupo de observados, foi inevitavelmente grande, apesar de nunca perdermos de vista o estatuto de observador. Tratou-se, por tudo isto, de uma observação participante, implicando um envolvimento ativo (Evertson & Green, 1986, citados por Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994: 156) no contexto que estudávamos, em que o

---

<sup>171</sup> Ver Capítulo V desta dissertação.

problema de “*acesso físico* (ao ambiente em estudo) e *acesso social* (aos sujeitos da pesquisa)” (Moreira, 2007: 141) nunca estiveram em causa.

Efetivamente, tendo em conta a função da investigadora no contexto em estudo (professora das duas turmas e diretora de turma de uma delas), a compreensão e a inserção no meio a observar revelou-se uma tarefa fácil de levar a cabo, não necessitando de um período de adaptação ou tendo que enfrentar a natural curiosidade a que estaria sujeita se fosse uma estranha a esse ambiente. Moreira, a este propósito, refere que se trata de uma pesquisa *manifesta*, pois estudam-se “situações em que o próprio observador está integrado” (*ibid.*). No entanto, a proximidade com os sujeitos da investigação não se encontra isenta de dificuldades, pois, o problema do viés pessoal pode revelar-se de uma forma excessiva nas observações e nos julgamentos efetuados, podendo introduzir erros sistemáticos nos dados recolhidos (Vianna, 2003) e levando a interpretações pouco fiáveis, pois não podemos esquecer que “as pessoas observadas, ao saberem dessa situação, podem tentar de uma forma deliberada criar uma impressão específica” (*Id., ibid.*: 19). Parece-nos, contudo que não foi o que aconteceu neste caso, apesar dos inúmeros comentários proferidos pelos alunos de uma das turmas, que não conseguiram, nunca, ver em nós *a investigadora*, mas sim a diretora de turma, e este facto, temos a certeza, alterou o seu comportamento nas aulas observadas, não alterando, no entanto, o trabalho nelas realizado.

### 1.2.2. A entrevista

A escolha desta técnica de recolha de dados prendeu-se com o facto de propiciar a descrição do fenómeno a estudar e a recolha das opiniões complexas e diversificadas dos participantes num estudo. Estas suas características fazem com que na investigação em Ciências Sociais, a entrevista seja uma técnica muito usada – Moreira vai mesmo mais longe afirmando que a entrevista é “seguramente a técnica mais utilizada na investigação social” (2007: 203) – quer como único meio de recolha de dados quer associado a outras técnicas. Bell, por comparação com outra técnica de recolha de dados – o questionário – afirma que:

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, (...) mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada (2008: 118).

Blanchet e Gotman vão ainda mais longe quando afirmam que “*l’entretien est un parcours*”, opondo-a ao questionário e salientando o papel fulcral do entrevistador, pois “*alors que le questionnaire avance sur un terrain entièrement balisé, l’interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements*”<sup>172</sup> (1992: 22).

Quando numa investigação se opta pela entrevista para a recolha de dados empíricos tal significa que nos interessa uma informação mais rica e aprofundada expressa nos discursos dos entrevistados, já que a entrevista visa a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade – representações sociais, crenças, valores, vivências, interessando, sobretudo, o ponto de vista dos sujeitos, o seu discurso sobre determinado assunto ou acontecimento. Durante a realização da entrevista alguns cuidados devem ser observados, pois as boas entrevistas “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994: 136).

Tuckman (1994) alerta-nos para alguns procedimentos a ter em conta quando se realizam entrevistas, nomeadamente a apresentação, aos entrevistados, dos objetivos e a natureza da entrevista, a necessidade de solicitar o seu consentimento para a sua gravação e o dever de acautelar a influência que poderá ter sobre as respostas dadas pelo entrevistado. Aliás, esta influência que o entrevistador pode exercer sobre o entrevistado surge, no quadro 4, como uma das desvantagens a ter em consideração quando realizamos entrevistas.

O investigador deve, então, possuir uma postura empática, aproveitando os silêncios para dirigir o rumo da conversa para os tópicos que interessam e jamais julgar o entrevistado pois “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio, é importante que não o avalie, para não o fazer sentir diminuído” (Bogdan & Biklen, 1994: 137). Além disso, e tendo em conta que a entrevista é um encontro entre dois ou mais sujeitos (Blanchet & Gotman, 1992), tendo como principal característica constituir-se como um ato de fala (*id.,ibid.*), ou *speech event*, segundo Labov e Fanshel (1977), em que um sujeito A pretende extrair uma informação do sujeito B (*id.,ibid.*), as regras de cortesia e de etiqueta, não podem nunca ser esquecidas pelo entrevistador (Valles, 2007). Um outro pormenor muito importante e a ter em atenção é a linguagem a utilizar com os diferentes entrevistados, sobretudo quando, como é o caso desta investigação, entrevistamos jovens com as características particulares que estes possuem.

---

<sup>172</sup> Enquanto o questionário se desenvolve num terreno completamente definido, o entrevistador dá as cartas à medida das suas movimentações (tradução livre).

Ao investigador pede-se, também, que evite a parcialidade nas questões que coloca e nas interpretações que realiza, já que a procura da objetividade deve nortear a entrevista. Aliás, um dos inconvenientes que Cohen e Manion (1990) apontam a esta técnica de recolha de dados é precisamente a subjetividade tantas vezes imputada ao investigador. Nesta investigação, reconhecemos que o duplo papel que desempenhamos, e que já referimos, nos pode ter condicionado aquando da realização das entrevistas aos docentes. Com efeito, estes entrevistados são sujeitos com quem convivemos e trabalhamos diariamente e questioná-los sobre temas que são debatidos entre nós inúmeras vezes não se afigurou como uma tarefa fácil de concretizar.

No quadro 4, apresentamos algumas das vantagens e desvantagens que a entrevista pode, eventualmente, apresentar numa investigação, relativamente ao questionário. Parece-nos, contudo, através da sua análise, que as vantagens superam as desvantagens e, daí que a entrevista acabe por constituir-se como uma das principais técnicas de recolha de dados.

#### Quadro 4 – Vantagens e desvantagens da aplicação da entrevista

Fonte: Gerhardt e Silveira (2009: 73)

A entrevista	
Desvantagens	Vantagens
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acarreta custos com a aplicação das entrevistas.</li><li>• Requer mais tempo.</li><li>• Implica ausência de anonimato.</li><li>• Propicia a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador.</li><li>• Permite a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.</li><li>• Dificuldades na análise dos dados, no caso das entrevistas abertas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não exige que o entrevistado saiba ler e escrever.</li><li>• Apresenta muita flexibilidade, pois o entrevistador pode facilmente adaptar-se às características das pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.</li><li>• Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas.</li><li>• Possibilita ao respondente o esclarecimento das questões.</li><li>• Permite a obtenção de dados com elevado nível de profundidade.</li><li>• Oferece maior garantia de respostas do que o questionário.</li><li>• Possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente.</li></ul>

Em relação aos tipos de entrevistas, Erlandson, Harris, Skipper e Allen consideram que “*pueden adotar una variedad de formas, incluyendo una gama desde*

*las que son muy enfocadas, o predeterminadas a las que son muy abiertas*<sup>173</sup> (1993: 85-86, citados por Valles, 2002: 38).

Nesta investigação, e tendo em conta os diversos tipos de entrevista, optámos pela entrevista semiestruturada (Afonso, 2005; Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2004). Vásquez e Angulo (2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010) apontam como grande vantagem deste tipo de entrevistas a liberdade que permite ao entrevistador, não implicando uma rígida formulação de questões nem uma determinada ordem a seguir na formulação das mesmas. Neste sentido, apontam também Erlandson, Harris, Skipper e Allen, para quem a entrevista mais comum é a “*semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas e cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exata, ni el orden de las preguntas está predeterminado*”<sup>174</sup> (1993: 85-86, citados por Valles, 2002: 38). Assim, este tipo de entrevista caracteriza-se por ser conduzida seguindo um guião “construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso, 2005: 99). Contudo, este guião surge como um instrumento orientador, pois apesar de não implicar que o investigador tenha as perguntas previamente elaboradas ou que tenha que seguir uma ordem antecipadamente definida, revela-se, na realidade, uma preciosa ajuda durante o desenrolar da entrevista, possibilitando, simultaneamente, uma grande flexibilidade na ação do entrevistador e permitindo que as mesmas questões (abertas) possam ser colocadas a todos os entrevistados. No seguimento destas orientações construímos os nossos guiões (ver anexo III), que explicamos no capítulo V.

### 1.2.3. A pesquisa e análise documental

A pesquisa documental torna-se fundamental para qualquer investigação (Moreira, 2007), podendo constituir-se como complemento a outras fontes ou como uma técnica exclusiva de recolha de dados (Bell, 2008). Nesta investigação, considerámos que a pesquisa documental seria usada como complemento à entrevista semiestruturada e à observação participante.

A análise dos documentos existentes numa organização, neste caso a escola, pode revelar-se de enorme importância para recolher informações que não se encontram

---

<sup>173</sup> Podem adotar uma variedade de formas, incluindo uma gama desde as que são muito dirigidas, ou predeterminadas até às que são muito abertas (tradução livre).

<sup>174</sup> A semiestruturada que é conduzida por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, no entanto nem a redação exata nem a ordem das perguntas se encontra predeterminada (tradução livre).

disponíveis. Consideramos como documento qualquer material que nos possa fornecer informações sobre os fenómenos que estudamos e que existem “com independência da acção do investigador” (Moreira, 2007: 153), não sendo, por isso, da sua autoria.

Para Meirinhos e Osório, o recurso a documentos constitui-se como uma estratégia essencial num estudo de caso, pois “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informações ou para validar evidências de outras fontes” (2010: 62). Apesar de alguns autores (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 2007) nos alertarem para uma prévia necessidade de verificação da existência e veracidade dos documentos a serem utilizados em qualquer estudo, no nosso caso tal cuidado não foi, de todo, necessário pois os documentos, fundamentais para este estudo<sup>175</sup> encontravam-se na escola e a investigadora obtivera prévia autorização para os consultar.

### 1.3. Trabalho de campo: procedimentos e etapas

O trabalho de campo é o processo de procurar o conhecimento através de vários procedimentos.

Raúl Iturra, 1986

O trabalho de campo, ou seja, a recolha de dados foi realizada unicamente pela investigadora e a primeira etapa consistiu na explicação, de forma clara e objetiva, da finalidade desta investigação aos alunos e aos docentes (das áreas vocacionais) das duas turmas, sendo-lhes solicitada a sua colaboração. Da parte dos professores, não houve dúvidas e a sua concordância e adesão a este projeto foi imediata quer no que respeita à sua participação como entrevistados quer no que respeita à observação das suas aulas.

Quanto aos alunos, a curiosidade foi imensa e as questões colocadas sobre a investigação foram muitas. Tentámos sempre responder às suas perguntas, esclarecendo todas as dúvidas e parece-nos que conseguimos atingir esse objetivo, pois a concordância em participarem foi unânime e daí em diante a pergunta: “Quando é que vamos ser entrevistados?” foi uma constante.

Seguiu-se o pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento para a realização de todo o trabalho de campo a efetuar na escola onde se desenvolveu a investigação. Esta autorização<sup>176</sup> foi concedida sem restrições, considerando, ainda, que não haveria

---

<sup>175</sup> Projeto Educativo, Projetos Curriculares de Turma e Registos Biográficos.

<sup>176</sup> Ver anexo VIII.

necessidade de solicitar o consentimento dos Encarregados de Educação dos alunos pertencentes às turmas, objeto deste estudo, pois a identidade dos mesmos não seria revelada. No entanto, acabámos por solicitar essa autorização aos encarregados de educação, através da caderneta escolar do aluno.

Depois desta etapa, fulcral para qualquer projeto de investigação, seguiu-se a observação das aulas.

Como a investigadora deste estudo era simultaneamente docente na escola em questão foi necessário conciliar o seu horário com o horário das aulas a observar o que nem sempre foi fácil. Contudo, graças a alguma boa vontade por parte de colegas que acederam em permutar aulas, tal acabou por ser possível e as observações, realizadas no ano letivo de 2010/2011, iniciaram-se ainda durante o 2.º Período (mês de março), tendo-se prolongado até ao final do ano letivo (mês de junho). A observação serviu, sobretudo, para recolha de dados que podemos considerar de dois tipos: descritivo e reflexivo, que traduzem o ponto de vista do observador. Enquanto realizávamos as observações, procedemos também ao registo fotográfico das atividades desenvolvidas.

Durante o ciclo em que decorreram as observações das aulas das áreas vocacionais, procedemos à elaboração dos guiões das entrevistas (semiestruturadas), que viriam a ser realizadas durante os meses de junho e julho.

Foi ainda feita a análise documental, durante os meses de maio, junho e julho, orientada por indicadores previamente definidos, que serviu para podermos efetuar uma caracterização mais aprofundada e detalhada de cada um dos discentes, salvaguardando, evidentemente, a sua identidade. Esta análise documental, realizada no decurso da investigação, teve em vista a obtenção de dados fornecidos pelo projeto de constituição de uma turma com aplicação de percurso alternativo, pelo Projeto Educativo de Escola, pelo Projeto Curricular de Turma e pelos Registos Biográficos dos alunos. Apesar de não constar nas nossas intenções iniciais, acabámos por consultar, também, os relatórios de avaliação externa da escola, pois considerámos que poderiam conter informações pertinentes sobre a escola e o seu funcionamento, vistos sob uma perspetiva exterior e, quiçá, mais imparcial.

Tal como refere Johnson (1984, citado por Bell, 2008: 101), a análise de documentos educacionais “pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”. Estes documentos oficiais, mas nem todos públicos, foram prontamente colocados à nossa disposição pela direção da escola, pelos serviços administrativos e pela diretora de turma de uma das turmas envolvidas neste estudo. Efetivamente, apesar

de Bell (2008) nos advertir para a necessidade de fazer uma verificação prévia dos documentos existentes, neste caso, tal problema não se colocou, uma vez que sabíamos que a documentação necessária existia e foi-nos facultada para consulta.

Em todas as fases desta investigação tivemos em conta os procedimentos considerados como os mais corretos, atendendo-se aos princípios éticos que deverão encontrar-se sempre presentes num trabalho desta natureza.

Tivemos em conta que o objeto de estudo desta investigação incide sobre duas turmas constituídas por jovens alunos pois, parafraseando Tuckman, todo o processo de recolha de dados “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (1994: 19). Para evitar que estas situações acontecessem coube-nos precavê-las, explicando muito bem todo o processo, garantindo o anonimato de cada um dos participantes e concedendo-lhes toda a liberdade de se recusarem a participar no estudo se não estivessem, *à priori*, reunidas estas condições.

Concordamos, por isso, com Bogdan e Biklen quando consideram que “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (1994: 76). Observámos, então, a sua proposta em relação a alguns princípios que qualquer investigador qualitativo deve sempre seguir durante o seu trabalho, tais como: o anonimato deve recair sobre o material escrito, mas também sobre os “relatos verbais da informação”, protegendo sempre as identidades dos participantes, que devem ser tratados com respeito e consideração de modo a cooperarem no estudo, devendo ser informados dos objetivos da investigação e de todos os meios usados durante a mesma, nomeadamente o uso de gravadores; o investigador deve ser sempre claro e honesto na forma como explica o que pretende fazer e como o vai fazer e, por fim, mas não de somenos importância, o investigador deve apresentar o resultado da sua investigação de uma forma verídica, pois “confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (*Id., ibid.: 77*).

## CAPÍTULO IV

### CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO, DA POPULAÇÃO E DO PLANO DE ESTUDOS

Ao longo deste capítulo, efetuamos a caracterização da escola, contexto onde se desenvolveu este estudo, tendo como base as informações recolhidas nos diversos documentos consultados, e da população envolvida nesta investigação – os alunos das duas turmas de percursos curriculares alternativos (PCA), os docentes que lecionam as áreas vocacionais, uma das diretoras de turma e a docente responsável pela elaboração do projeto das turmas de PCA, que é simultaneamente professora das duas turmas. Apresentamos, também, uma breve abordagem ao percurso dos currículos alternativos nesta escola e ao plano de estudos das duas turmas de PCA.

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire, 2004

#### 1. O contexto - a escola onde se desenvolveu o estudo

A escola, onde desenvolvemos este estudo, faz parte de um agrupamento vertical, constituído por diversas escolas (jardins de infância e escolas do 1.º ciclo), situado a cerca de 10 km da cidade do Porto.

No que concerne à educação, o concelho, onde se localiza a escola, apresenta uma situação bastante similar à dos restantes concelhos da AMP (Área Metropolitana do Porto), tal como podemos constatar no seu PE (Projeto Educativo) de 2007/2010, entretanto reformulado e substituído pelo PE correspondente ao triénio 2010/2013:

o Concelho regista uma taxa de analfabetismo residual, de apenas 5%, valor inferior à média dos concelhos da AMP, do Norte e da média nacional. No entanto a população residente possui, na generalidade, baixos níveis de escolaridade, com 61,5% da população com habilitações iguais ou inferiores ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Comparativamente, estamos perante níveis de escolaridade semelhantes aos da generalidade da população portuguesa,

ligeiramente superiores aos da Região Norte mas ligeiramente inferiores aos da média dos concelhos da AMP. Relativamente a indicadores como as taxas de retenção, abandono, saída antecipada e saída precoce, [este concelho] apresenta valores ligeiramente superiores à média dos concelhos da AMP. Ainda de acordo com os estabelecimentos escolares, a maioria das situações de abandono verifica-se no 3.º Ciclo.

Os resultados escolares do agrupamento são bastante bons, tal como é referido no Relatório de Avaliação Externa (2009), que os aponta como um dos seis pontos fortes: “Os bons resultados escolares, incluindo nas provas de aferição e nos exames” e “em 2007/08, as suas taxas de sucesso são superiores às nacionais, nos três ciclos de ensino, e em quase todos os anos de escolaridade”<sup>177</sup>. De salientar, também, o facto de não haver casos de abandono escolar a reportar.

Durante o ano letivo de 2010/2011, frequentaram a escola 1094 alunos, repartidos pelos seguintes anos/cursos:

**Quadro 5 – Número de turmas e de alunos por ano de escolaridade/curso<sup>178</sup>**

Número de turmas e de alunos por ano de escolaridade/curso no ano letivo de 2010/2011								
Ano de escolaridade	5º	6º	7º	8º	9º	CEF	EFAS	Total
Nº de turmas	12	10	7	8	6	1	4	48
Nº de alunos	278	249	165	173	127	15	87	1094

Em relação ao corpo docente, no ano a que se reporta este estudo, havia um total de 124 docentes, agrupados em quatro departamentos. No que concerne as suas habilitações académicas, a maior parte dos docentes possui o grau académico da licenciatura. Quanto ao vínculo profissional estabelecido com a escola, a maioria dos docentes pertence ao quadro do agrupamento, registando-se, contudo, nos últimos anos, um número crescente de docentes contratados. A estabilidade do corpo docente acaba por ser benéfica quer na prossecução das metas estabelecidas no PE quer no trabalho realizado com os alunos, pois permite uma continuidade pedagógica da qual todos saem beneficiados.

Quanto ao espaço físico da escola em causa, é constituída por três pavilhões, tendo cada um deles seis salas de aulas, uma pequena sala (que se destina a turmas de

<sup>177</sup> Cit. in Relatório da Avaliação Externa das Escolas, IGE, de março de 2009.

<sup>178</sup> Dados fornecidos pelos serviços administrativos da escola em julho de 2011.

reduzida dimensão, como é o caso das turmas de PCA), uma sala destinada a educação visual e uma outra sala mais vocacionada para atividades de carácter prático, como é o caso das Oficinas. Possui, ainda, um edifício onde se concentram vários serviços de apoio como a biblioteca, a cantina/bufete, os serviços administrativos, o gabinete da direção e a sala de professores. Conta, também, com um pavilhão gimnodesportivo e vários espaços de recreio, zonas verdes e um campo desportivo.

Numa tentativa de minorar a falta de espaços de que a escola se ressentia, a DREN alugou três contentores, que correspondem a três salas de aulas, insuficientes, no entanto para colmatar as necessidades sentidas. Assim, há períodos em que a sala de trabalho dos professores é ocupada com atividades letivas, não existindo outros locais de trabalho para os docentes. A falta de laboratórios é outra das consequências do número reduzido de salas, refletindo-se nas atividades experimentais.

A manifesta preocupação com os prejuízos que esta sobrelotação acarreta para todos os elementos da comunidade escolar está bem patente nos diferentes documentos que consultámos, sendo também referida por alguns dos nossos entrevistados. Assim, no Relatório da Avaliação Externa da Escola pode ler-se: “A EB 2/3, para além de estar sobrelotada, carece, igualmente, de espaços físicos adequados, situação que condiciona as actividades que nela se realizam”<sup>179</sup>, surgindo, este facto, como um constrangimento que condiciona a ação educativa da escola. Posição também assumida no Relatório-Síntese da Gestão Curricular na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico onde “a sobrelotação da escola [básica 2,3] origina constrangimentos no funcionamento dos horários dos apoios e das salas de estudo, bem como no funcionamento e na oferta de outras actividades, em virtude dos constrangimentos impostos pela limitação de espaços”<sup>180</sup>.

## **2. A inclusão social na escola observada num perspetiva oficial**

Ainda no âmbito da caracterização da escola importava-nos conhecer qual a importância dada à inclusão social pelo Agrupamento e como essa inclusão se revelava nos diferentes documentos oficiais que consultámos. Assim, iniciámos uma leitura dirigida, começando pelo PE<sup>181</sup>. Pudemos, então, constatar que as referências a essa

---

<sup>179</sup> Relatório da Avaliação Externa das Escolas, IGE, de março de 2009.

<sup>180</sup> Relatório da Intervenção da IGE – Gestão Curricular, de maio de 2011.

<sup>181</sup> Cit. in Projecto Educativo 2010/2013.

inclusão são várias. Senão vejamos: “Prevenir situações de exclusão por questões sociais e familiares”, bem como “Manter a oferta de percursos diversificados para os alunos com baixas expectativas, baixa autoestima e/ou insucesso repetido (Percursos Curriculares Alternativos) ”, sem esquecer que deve “acompanhar todos os alunos de forma a garantir que não abandonem a escola sem a conclusão/prossegução dos estudos, habilitantes para o ingresso na vida ativa” como forma de prevenir as situações de abandono escolar precoce.

Na visão estratégica, presente na *home page* do site do agrupamento e no PE, encontramos: “Prepara os seus alunos para a definição dos percursos pessoais futuros, sejam eles académicos e/ou profissionais” e, ainda, “Promove uma cultura de inclusão”. Aliás, este parâmetro – “promoção de uma cultura de inclusão”<sup>182</sup> – é classificado, no capítulo relativo à liderança do Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, como “muito bom”<sup>183</sup>. Neste relatório, podemos também ler que um dos pontos fortes do agrupamento é “a aposta numa escola inclusiva, solidária e justa, com reflexo nas medidas de integração dos alunos”. Ainda no mesmo documento, pode ler-se que o agrupamento “investe na diversidade da oferta educativa e formativa, de forma a responder às situações de abandono escolar e de inserção precoce na vida activa, criando os cursos de educação e formação de jovens e adultos e turmas de percursos curriculares alternativos”, salientando que “o agrupamento não tem abandono escolar e acompanha de perto os alunos que correm maiores riscos neste âmbito, nomeadamente alunos com maior absentismo, com maior insucesso e com acompanhamento familiar deficitário”. Segundo o mesmo relatório, o Agrupamento “aposta, claramente, na discriminação positiva e na assunção de uma política assente na salvaguarda dos princípios de equidade e justiça”

Também o Relatório da Intervenção da IGE – Gestão Curricular (2011)<sup>184</sup> – refere que um dos aspetos que merecem particular referência é a “promoção de uma escola inclusiva, através da constituição de turmas de Percursos Alternativos, Cursos CEF e Cursos EFA, para fomentar e proporcionar o acesso a um leque diferenciado de oportunidades, prevenindo as situações de abandono escolar precoce e proporcionando a transição articulada entre a escola e a vida activa”.

---

<sup>182</sup> Cit. in Relatório da Avaliação Externa das Escolas, IGE, de março de 2009.

<sup>183</sup> Op. Cit.: 5.

<sup>184</sup> Relatório da Intervenção da IGE – Gestão Curricular, de maio de 2011.

Ao consultarmos o Projeto Curricular de Escola, para o triénio 2010/13, encontramos, também, referências à inclusão, nomeadamente através da criação de turmas de percursos curriculares alternativos, que visam “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão dos alunos que revelem insucesso repetido e/ou problemas de integração na comunidade educativa”, importando “garantir a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens” e permitindo a promoção da sua “inclusão através da existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas”. Através destes exemplos, parece-nos que é clara a preocupação demonstrada pela escola na inclusão escolar e social dos seus alunos, encontrando-se também aqui a justificação para a criação de turmas de percursos curriculares alternativos.

### **3. Caracterização dos participantes no estudo**

Uma vez que este estudo se centra no contexto das únicas turmas de PCA, do 3.º Ciclo, a população foi constituída pela totalidade dos alunos – vinte e quatro alunos (catorze que constituem a turma do 7.º ano e dez que constituem a turma do 8.º ano) – e por todos os docentes responsáveis pelas áreas vocacionais – num total de quatro docentes. A estes, acrescentámos uma das Diretoras de Turma (a outra Diretora de Turma é a própria investigadora). Em relação ao responsável pela elaboração do projeto das turmas de PCA, como é também professora de duas das áreas vocacionais destas turmas, considerámos que não se justificava fazer-lhe duas entrevistas, pois acabaríamos por lhe colocar questões muito semelhantes.

#### **3.1. Caracterização dos alunos participantes**

Para procedermos à caracterização dos alunos destas duas turmas, recorreremos aos respetivos PCT (Projeto Curricular de Turma) e aos registos biográficos, que se encontram arquivados nos serviços administrativos. Contudo, tal como referimos no capítulo III (na página xxx), tivemos em atenção o facto de estarmos perante jovens, menores de idade e que não podiam, sob pretexto algum, ser afetados ou prejudicados por esta investigação. Decidimos, então, proceder à caracterização dos estudantes sem referir a turma a que pertencem, ou seja, temos então um conjunto de vinte e quatro alunos, ao invés de estarmos perante dois conjuntos constituídos por catorze mais dez

alunos, atribuindo um código alfanumérico a cada um deles sem mencionar o ano a que pertencem. Acreditamos que, desta forma, a sua identidade se encontra salvaguardada.

Interessava-nos, então, conhecer em profundidade os alunos que constituíam a população deste estudo e para isso selecionámos alguns indicadores que nos orientaram na nossa pesquisa e que se encontram explicitados no quadro 6.

Tentámos que estes indicadores fossem suficientemente abrangentes para nos permitirem um conhecimento quer do percurso escolar de cada um deles quer do seu agregado familiar. Assim selecionámos três categorias: perfil pessoal/familiar; perfil socioeconómico e perfil académico, de forma a abarcar os aspectos que mais interesse pudessem ter para uma compreensão o mais completa possível dos alunos em questão.

**Quadro 6 – Indicadores para a caracterização dos alunos**

Indicadores para a caracterização dos alunos	
Categorias	Subcategorias
Perfil pessoal/familiar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Género</li><li>• Idade</li><li>• Constituição do agregado familiar</li><li>• Parentesco com o encarregado de educação</li><li>• Habilitações académicas dos Pais</li></ul>
Perfil socioeconómico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoio do SASE</li><li>• Profissão dos Pais</li></ul>
Perfil académico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Número de retenções</li><li>• Dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais</li></ul>

A partir da pesquisa documental, tendo como ponto de partida e base as categorias e subcategorias acima indicadas, efetuámos a caracterização do grupo de alunos, tal como podemos corroborar através dos quadros que a seguir apresentamos. Tendo em conta o número de alunos das duas turmas (vinte e quatro), optámos por apresentar um quadro referente a cada uma das categorias com o objetivo de facilitar a sua leitura e, consequentemente, a sua melhor compreensão.

O quadro 7, que a seguir apresentamos, mostra-nos o perfil pessoal (idade e género) e o perfil familiar (constituição do agregado familiar, encarregado de educação e as habilitações académicas do pai e da mãe) de cada um desses alunos. Da análise das informações do referido quadro, retivemos algumas ideias que consideramos relevantes para uma melhor compreensão deste grupo de alunos. Assim, verificamos que o encarregado de educação é, normalmente, a mãe. Somente um aluno tem como encarregado de educação o pai. Este facto nem é de estranhar se tivermos em conta que

dos vinte e quatro discentes treze vivem sem o pai (devido ao divórcio dos pais ou ao falecimento do mesmo).

**Quadro 7 – Perfil pessoal/familiar**

Perfil pessoal/familiar					
Alunos	Género	Idade	Constituição do agregado familiar	Encarregado de educação	Habilitações académicas de Pai/Mãe
Aluno 1	Feminino	13	Pais/Irmã	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 2	Masculino	15	Mãe/Tio	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 3	Masculino	14	Pais	Pai	9º ano/4º ano
Aluno 4	Masculino	15	Mãe	Mãe	4º ano/9º ano
Aluno 5	Feminino	14	Mãe/Padrasto/Irmãos (2)	Mãe	4º ano/6º ano
Aluno 6	Masculino	15	Mãe/Padrasto/Irmã	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 7	Masculino	15	Pais/Irmãos (3)	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 8	Masculino	15	Pais/Avó/Tio	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 9	Masculino	15	Mãe adotiva/Irmãos adotivos	Mãe adotiva	----/-----
Aluno 10	Feminino	14	Pais/Irmãs (3)	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 11	Masculino	15	Mãe/Irmã/Cunhado	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 12	Masculino	14	Mãe	Mãe	6º ano/4º ano
Aluno 13	Masculino	14	Mãe/Irmãos (2)	Mãe	6º ano/4º ano
Aluno 14	Feminino	14	Mãe/Irmãs (2)	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 15	Masculino	15	Pais/Irmãos (3)	Mãe	6º ano/6º ano
Aluno 16	Feminino	14	Pais	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 17	Masculino	15	Pais	Mãe	4º ano/12º ano
Aluno 18	Masculino	14	Mãe/Irmã	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 19	Masculino	15	Pais	Mãe	9º ano/9º ano
Aluno 20	Masculino	15	Mãe/Irmãos (2)	Mãe	4º ano/2º ano
Aluno 21	Masculino	16	Mãe/Avó	Mãe	6º ano/6º ano
Aluno 22	Masculino	15	Pai/Madrasta/Irmão	Madrasta	4º ano/4º ano
Aluno 23	Feminino	15	Mãe/Irmãs (2)	Mãe	4º ano/4º ano
Aluno 24	Masculino	14	Pais/Irmãos (2)	Mãe	4º ano/9º ano

Outro dado interessante prende-se com o género, pois neste grupo só há seis alunas, sendo os restantes dezoito, do género masculino. O porquê desta enorme diferença pode ser encontrado no estudo<sup>185</sup> realizado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, em 2009. Efetivamente, segundo este estudo, os rapazes, em comparação com as raparigas, tendem a atrasar-se na escola. No caso de Portugal “há uma diferença pronunciada entre o sucesso das raparigas em relação aos

<sup>185</sup> “Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa”, 2009. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice). Consultado em 7 de outubro de 2011 em <http://w.w.w.eurydice.org>.

rapazes, havendo mais rapazes a ficarem para trás na escola” (*Id., ibid.:* 87). Constatando-se, ainda, que “em Portugal as taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas aproximadamente 6% mais altas para os rapazes de 10-17 anos do que para as raparigas da mesma idade” (*Id., ibid.:* 89). Além disso, em Portugal, “mais rapazes do que raparigas abandonam a escola (...) – a diferença é de mais de 10%” (*Id., ibid.:* 91).

Em relação às habilitações académicas dos pais, constatamos que a maior parte possui o 4.º ano (17 pais e 15 mães) e somente um possui o 12.º ano. Não podemos deixar de questionar se esta falta de habilitações académicas dos progenitores terá influência no insucesso dos alunos e na desmotivação, tantas vezes referida nos seus registos biográficos. Sabemos que o objetivo deste estudo não passa por aí, mas não deixa de ser relevante que estejamos perante um grupo de pais que, na sua maioria, não concluíram a escolaridade obrigatória (somente seis o fizeram) e cujos filhos sentem tantos problemas de integração na vida escolar. Recordemos, a este propósito as palavras de Miranda<sup>186</sup> que continuam atuais neste contexto específico: “os alunos dos meios populares têm fracassos escolares e experimentam na escola uma barreira intransponível entre a sua cultura de origem e os critérios culturais do sucesso escolar” (1978: 610).

Com efeito, vários<sup>187</sup> têm sido os autores que se têm debruçado sobre esta problemática<sup>188</sup>, mas não podemos deixar de citar Benavente<sup>189</sup>, quando se refere à teoria do «*handicap*» sociocultural, baseada em explicações de natureza sociológica. Esta autora defende que

o sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais (1990: 716).

É, também, neste sentido que aponta o estudo realizado por Grácio e Miranda<sup>190</sup> onde “os resultados obtidos são, como *primeira aproximação*, suficientemente

---

<sup>186</sup> Sacuntala de Miranda (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés, *Análise Social*, vol. XIV (55), 609-625.

<sup>187</sup> Nomeadamente Jenks & Bane (1972); Bourdieu & Passeron (1970); Seabra (2009).

<sup>188</sup> No capítulo 2 esta problemática é analisada de uma forma mais exaustiva.

<sup>189</sup> Ana Benavente (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas, *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 715-733.

<sup>190</sup> Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto, *Análise Social*, vol. XIII (51), 721-726.

significativos para sugerir a hipótese de também em Portugal a correlação do insucesso escolar com a origem social das crianças ser uma realidade” (1977: 726).

Parece-nos, pois, que os vários estudos realizados apontam na mesma direção: a relação direta entre a escolaridade e origem social dos progenitores e o sucesso/insucesso escolar vivenciado pelos alunos<sup>191</sup>. Sabemos que há (e haverá) sempre exceções e outras razões para o insucesso<sup>192</sup>, contudo não podemos deixar de relacionar as dificuldades sentidas por este grupo de alunos, em contexto escolar, com a falta de habilitações académicas dos seus pais e com a sua ausência, no que à escola diz respeito.

No quadro 8, damos conta de alguns dados concernentes ao perfil socioeconómico (apoio do SASE<sup>193</sup> e profissão do pai e da mãe) dos alunos em estudo.

**Quadro 8 – Perfil socioeconómico**

Perfil socioeconómico					
Alunos	Apoio do SASE	Profissão do Pai/Mãe	Alunos	Apoio do SASE	Profissão do Pai/Mãe
Aluno 1	Não	Motorista/doméstica	Aluno13	Sim	Desempregado/desempregada
Aluno 2	Sim	Servente/desempregada	Aluno14	Sim	Carpinteiro/doméstica
Aluno 3	Não	Empregado comercial/desempregada	Aluno15	Sim	Vigilante/auxiliar de ação educativa
Aluno 4	Sim	Carpinteiro/desempregada	Aluno16	Sim	Servente/doméstica
Aluno 5	Sim	(falecido) /doméstica	Aluno17	Sim	Camionista/desempregada
Aluno 6	Sim	-----/doméstica	Aluno18	Sim	Servente/empregada doméstica
Aluno 7	Sim	Reformado/doméstica	Aluno19	Não	Motorista/-----
Aluno 8	Sim	Jardineiro/empregada doméstica	Aluno20	Sim	(falecido) /doméstica
Aluno 9	Sim	-----/doméstica	Aluno21	Sim	Servente/empregada comercial
Aluno 10	Sim	Servente/doméstica	Aluno22	Não	Motorista/empregada de escritório
Aluno 11	Sim	Jardineiro/cozinheira	Aluno23	Sim	Carpinteiro/doméstica
Aluno 12	Sim	Motorista/desempregada	Aluno24	Sim	Empregado fabril/operadora de caixa

<sup>191</sup> Esta posição não é, no entanto, assumida por todos os que se debruçam sobre esta temática.

<sup>192</sup> Com efeito, outras teorias têm surgido numa tentativa de explicar o insucesso vivenciado por inúmeros alunos, nomeadamente a responsabilização da instituição escolar, das suas estruturas, conteúdos e práticas e, tal como refere Benavente, procura-se adaptar a escola “às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando-se subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (1990: 717).

<sup>193</sup> SASE – Serviços de Ação Social Escolar.

Ao analisarmos este quadro, verificamos que somente quatro alunos não beneficiam do auxílio económico do SASE (Serviço de Apoio Social Educativo) o que acaba por ser elucidativo quanto ao perfil socioeconómico deste grupo de alunos. De salientar, igualmente, o facto de dezasseis das mães não exercerem qualquer atividade (dez são domésticas e seis encontram-se desempregadas). Também verificamos que alguns dados se encontram em branco, devendo-se, tal facto, à inexistência de informações atualizadas nos documentos consultados, por se tratar de progenitores que, além de não habitarem com os filhos, também não mantêm qualquer ligação ou contato com os mesmos e daí a ausência de informações nos registos biográficos dos alunos, ou por terem já falecido, como é o caso de dois pais.

No anexo I podemos consultar um quadro (quadro 25) onde encontramos as informações relativas ao perfil académico, respeitantes às aprendizagens e ao comportamento, dos alunos em causa. Da sua leitura constatamos que todos os alunos são portadores de uma história de vida difícil, com situações verdadeiramente problemáticas, inseridas num quadro familiar e social deveras complexo.

Destes vinte e quatro alunos somente três não apresentam qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar. A maior parte tem uma retenção (catorze alunos), havendo seis alunos com duas retenções e um aluno que ficou retido por três vezes. Verificamos também que, maioritariamente, as retenções ocorreram no 1.º ciclo, o que não é de estranhar se tivermos em conta que a maior parte destes alunos integrou uma turma de PCA no 5.º ano de escolaridade e a partir daí não se verificaram mais retenções.

Em relação ao item – *Dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais* – impõe-se uma breve explicação, pois apesar de este item nos remeter para as informações relativas à vida escolar dos alunos, considerámos que algumas delas, relacionadas com o seu ambiente familiar, acabavam por ser determinantes no que se refere à sua aprendizagem e à sua frequência da escola. E, daí a sua inserção neste quadro e, muito particularmente, nesta subcategoria.

Quanto às unidades de contexto aqui transcritas foram retiradas dos registos biográficos dos alunos quer a partir de relatórios de avaliação psicológica quer de relatórios elaborados pelos diferentes conselhos de turma. Reconhecemos que muitas destas informações têm um carácter confidencial, mas dada a identidade dos alunos se encontrar salvaguardada, considerámos que as devíamos referir e levar em consideração.

Para uma melhor compreensão do quadro apresentado, procedemos a uma quantificação das palavras/expressões mais vezes utilizadas no discurso aí presente. Apesar de esta investigação ser de carácter qualitativo, considerámos que esta quantificação, seguida de uma breve explicação, seria a melhor maneira de entender o significado do discurso aí produzido. Assim, verificamos que as palavras *dificuldades* (repetida doze vezes) e *desmotivação* (que surge dez vezes) são as mais utilizadas na caracterização destes alunos. Seguem-se as palavras e/ou expressões *falta de apoio em casa* (referida em oito casos); *comportamento perturbador* (presente cinco vezes); *baixa auto-estima* (mencionada em cinco momentos); *desinteresse* (referido em cinco casos); *apoio e orientação* (que surge por quatro vezes); *falta de expetativas* (mencionada duas vezes); *abandono escolar* (referido em dois casos) e *interesse e empenho* (presente em cinco casos). Desta análise semântica depreendemos que as palavras/expressões com uma conotação, que podemos caracterizar como negativa, predominam neste discurso. Somente as palavras *interesse* e *empenho* surgem sob uma perspetiva positiva, referindo-se a atividades específicas, ou seja, de “*carácter prático-manipulativo*”, para as quais alguns alunos demonstram ter aptidões.

Quer-nos parecer que, olhados sob este prisma, estamos perante um grupo de alunos com dificuldades (de aprendizagem e de inserção na vida escolar), desmotivados (em relação à escola e ao seu percurso escolar), sem apoio em casa (algumas das famílias surgem como disfuncionais e sempre muito ausentes), com um comportamento perturbador (sobretudo perante os adultos), necessitando de um apoio e orientação permanentes e em que a falta de expetativas (perante a escola e perante o seu percurso profissional) surge como o culminar de todos os obstáculos e condicionantes, já mencionados, à realização de um percurso escolar regular. Aliás, tendo em conta os requisitos necessários para a integração numa turma de PCA (referidos no capítulo II, desta dissertação), compreendemos o porquê de estes alunos terem integrado estas turmas.

### **3.2. Caracterização dos docentes participantes**

Participaram neste estudo cinco docentes: a diretora de uma das turmas; a responsável pelo projeto das turmas de PCA, que é também docente das duas turmas, e três professores das áreas vocacionais. E, foi a partir da análise das suas entrevistas, que procedemos à caracterização de cada um deles.

O quadro, que a seguir apresentamos, permite-nos conhecer o perfil pessoal, académico e profissional dos docentes participantes desta investigação.

**Quadro 9 – Perfil pessoal e profissional dos docentes**

Perfil pessoal e profissional dos docentes participantes no estudo							
Docentes	Idade	Género	Grau académico	Formação especializada	Vínculo ao Agrupamento	Escalão	Tempo de serviço
P1	40 anos	Feminino	Licenciatura em ensino de Educação Visual e Tecnológica	Não tem	Professora do quadro do agrupamento	3º	17 anos
P2	56 anos	Masculino	Licenciatura em Arquitetura	Não tem	Professor do quadro do agrupamento	9º	32 anos
P3	55 anos	Masculino	Licenciatura em Educação Visual e Tecnológica	Não tem	Professor do quadro do agrupamento	10º	36 anos
PDT (diretora de turma)	47 anos	Feminino	Licenciatura em ensino da Matemática e Ciências da Natureza	Não tem	Professora do quadro do agrupamento	5º	20 anos
PC (coordenador do projeto)	47 anos	Feminino	Licenciatura em Artes Plásticas e Escultura Mestrado em Ciências da Comunicação	Não tem	Professora do quadro do agrupamento	9º	27 anos

Da análise do quadro, algumas ilações podem ser retiradas. Assim, todos os professores participantes pertencem ao quadro do Agrupamento e todos possuem acima de 15 anos de tempo de serviço, o que nos leva a questionar se a experiência profissional e o vínculo à escola não se constituirão como fatores fundamentais na escolha dos docentes que trabalham com as turmas de PCA. As idades situam-se entre os 40 anos e os 56 anos.

Outro dado que consideramos relevante é o facto de quatro destes professores pertencerem ao mesmo departamento curricular – o Departamento de Artes e Expressões – o que poderá ser justificado com o carácter das disciplinas que integram o referido departamento, mais práticas e de cariz tecnológico, enquadrando-se, por isso, nas áreas lecionadas às turmas alvo do nosso estudo. Um outro aspeto que considerámos curioso foi a representação do género masculino, com dois elementos, numa

percentagem de 66,6%, superior, portanto, à que se verifica no Agrupamento, onde a percentagem dos docentes do género masculino se situa nos 25%. Parece-nos que podemos relacionar este número com as áreas lecionadas, que, como já referimos, são áreas tecnológicas que, frequentemente, se encontram entregues a docentes do género masculino.

Em relação ao grau académico, todos os professores possuem uma licenciatura e um dos docentes possui um mestrado em Ciências da Comunicação. Esta constatação vai de encontro à percentagem de docentes da escola que possui como grau académico a licenciatura (cerca de 88 %), sendo que somente 7% são detentores do grau académico de mestrado. De salientar, também, a ausência de qualquer formação especializada o que não deixou de nos surpreender dadas as diferentes funções que qualquer um deles desempenha nestas turmas, nomeadamente no que concerne a leção das áreas vocacionais, áreas que esperaríamos estarem entregues a formadores especializados externos. Além disso, e atendendo à caracterização destes alunos, a estes docentes exige-se, também, a concretização de tarefas sociais, como, por exemplo, a prevenção do abandono escolar, apoio social, psicológico e de orientação vocacional e de cooperação com as famílias dos alunos (Formosinho & Machado, 2000), tarefas para as quais não são preparados nem se sentem, na maioria das vezes, vocacionados.

#### 4. O Projeto dos Currículos Alternativos nesta escola

Como trabalhar com um currículo igual para todos, como se fosse **um modelo único** que serve a todos igualmente? Como trabalhar com processos homogeneizadores sem o devido reconhecimento e a necessária articulação de conjuntos tão heterogéneos que continuamente promovem a elaboração de novas significações?

Maria Cândida Moraes<sup>194</sup>

A constituição de turmas com percurso curricular alternativo, na escola em estudo, iniciou-se no ano letivo de 2007/2008, com uma turma do 5.º ano de escolaridade e em conformidade com o definido no Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 Janeiro. Com a constituição desta turma pretendia-se dar uma resposta válida a um

---

<sup>194</sup> Maria Cândida Moraes (2010). Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, Nº 25, 289-311. Consultada a 3 de outubro de 2012 em <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>

grupo de alunos que reunia as condições impostas<sup>195</sup> pelo Despacho Normativo já referido, visando a melhoria das aprendizagens desses alunos que se encontravam em risco de ficarem novamente retidos e que apresentavam graves problemas de aprendizagem e de integração na escola. O objetivo primordial residia em dar-lhes mais oportunidades, desenvolvendo, para isso, um programa específico com a finalidade de lhes permitir superar as dificuldades que haviam revelado no decurso do seu processo de ensino/aprendizagem, ajudando a promover a sua formação integral, o seu sucesso escolar e evitando a sua exclusão prematura do sistema educativo<sup>196</sup>.

A análise do percurso escolar deste grupo de alunos e dos seus registos biográficos foi fundamental, pois revelou que os problemas relacionados com os resultados escolares e as dificuldades de integração na escola levaram a um alheamento progressivo destes alunos em relação à escola e ao seu processo de escolarização. Na tentativa de evitar que o insucesso escolar se transformasse numa espiral difícil de reverter, elaborou-se uma proposta de ação educativa<sup>197</sup> que adequasse as necessidades de escolarização e de formação às características dos alunos em questão, tentando ultrapassar, desta forma, a ambiguidade institucional que Fernandes refere e que acaba por se tornar uma tensão discursiva “que ora evoca uma visão de Educação alinhada por princípios de equidade, igualdade, formação global e diferenciação, ora alvitra princípios arreigados a uma tendência mais conservadora, uniforme e seletiva da Educação” (2011: 127).

O percurso escolar estabelecido, seguindo os planos curriculares previstos para a escolaridade básica obrigatória, foi flexibilizado e adequado às necessidades e

---

<sup>195</sup> As condições são as seguintes: “Os percursos curriculares alternativos, agora previstos, destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem” (2006: 157).

<sup>196</sup> Parece-nos muito pertinente a assunção de Fernandes quando refere que o enunciado no Decreto-Lei n.º 6/2001, que estabelece a formação das turmas de PCA, “remete, igualmente, para um significado meramente *político* de adoção de *medidas remediativas* que mais parecem visar a legitimação do papel do Estado do que expressarem uma intenção preventiva e prospectiva da educação” (2011: 126), cabendo, por isso, às escolas ir além dos discursos políticos, normativos e burocráticos, e facultando aos seus alunos uma educação à medida das suas necessidades.

<sup>197</sup> Sem esquecermos, e tal como referem Oliveira e César, que “na construção de uma alternativa curricular há permanentemente que fazer opções, quer na sua conceptualização quer na sua concretização diária” (2001: 568).

exigências deste grupo de alunos<sup>198</sup>, nomeadamente através da introdução de uma área artística/vocacional, com uma componente mais prática. Também o serviço de psicologia e orientação profissional do agrupamento foi implicado neste processo, bem como os encarregados de educação através de reuniões periódicas com o conselho de turma. Contudo, a ausência dos encarregados de educação da vida escolar destes alunos, já por nós referida, acabou por inviabilizar a sua participação ativa no desenrolar deste processo. Apesar de sabermos o quão importante pode ser para a vida escolar dos alunos a participação ativa dos seus encarregados de educação na escola<sup>199</sup>, neste caso raramente isso aconteceu. Com efeito, a escola aparece aos olhos destas famílias como algo de distante e, mesmo, inatingível. É neste contexto que surgem como oportunas as palavras de Canário: “muitas dessas famílias não compreendem, nem são capazes de se orientar naquilo que lhes aparece como um jogo com regras misteriosas, ou que são pouco acessíveis e opacas em relação às classes populares” (2007: 109). No entanto, tal como refere Silva “a investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (2007: 116). Este distanciamento, entre a família destes alunos e a escola, pode ser facilmente entendido se atendermos a que, habitualmente, a sua presença na escola só é requerida quando se verificam problemas com os filhos, e daí que a sua ida à escola se encontre associada a aspetos negativos da vida escolar dos seus educandos. Compete, pois, à escola e aos professores a mudança que se impõe, fomentando uma relação escola-família benéfica para todos.

Sempre que possível, os alunos foram incentivados a participar em atividades extracurriculares, promovidas pelo agrupamento e pela comunidade, com o objetivo de aumentar o gosto pela frequência da escola e a sua ligação à comunidade. Estas medidas visavam contrariar a opinião de que “no tocante aos alunos de origem popular, sua recusa em engajar-se num funcionamento, em saberes e numa relação com o saber que não correspondem à sua experiência tornou-se patente” (Dérout, 2010: 1009), permitindo que a frequência da escola se tornasse um ato voluntário e consciente, com benefícios evidentes para todos os envolvidos.

---

<sup>198</sup> Neste ponto relembramos Connell quando refere que: “*los aprendizajes comunes no pueden definirse a partir de definiciones abstractas de las necesidades de la persona, como si un niño se desarrollara en un vacío social*” (2006: 53), ou seja parece-nos que quando se organiza um plano curricular o conhecimento prévio das características sociais, económicas e culturais dos alunos se torna uma questão fundamental e necessária ao sucesso desse mesmo plano de estudos e, conseqüentemente, ao sucesso dos alunos em causa.

<sup>199</sup> Dubet (2000) refere que a escola espera, cada vez mais, das famílias.

Os resultados revelaram-se bastante satisfatórios com esta turma, pelo que, numa perspetiva de continuidade do alargamento da oferta formativa, visando, simultaneamente, o envolvimento e proximidade aos interesses e motivações dos alunos e a rentabilização dos recursos humanos e materiais disponíveis, decidiu-se dar continuidade a este projeto, no ano letivo seguinte, com a constituição de mais uma turma de PCA, do 5.º ano de escolaridade. São estas as duas turmas que agora surgem nesta investigação.

#### 4.1. Plano de estudos

Na elaboração dos Planos Curriculares das duas turmas de PCA, foram tidas em consideração as competências gerais que os alunos deveriam atingir no final do 3º ciclo, e daí a presença de todas as áreas disciplinares que constam do plano de estudos de um percurso curricular regular<sup>200</sup>. Contudo, e perspetivando este plano como a possibilidade de um currículo de transição para um Curso de Educação e Formação (CEF) considerou-se necessário estabelecer um equilíbrio entre a componente teórica e a componente prática, e daí a introdução de novas áreas (as áreas vocacionais) que tornassem as aprendizagens mais funcionais e, por isso, mais motivadoras e geradoras de interesse e empenho por parte dos alunos, garantindo, ainda, o acesso a atividade que se poderiam constituir como uma iniciação de formação profissionalizante<sup>201</sup>. Contudo, sabemos que a introdução destas áreas vocacionais não é pacífica<sup>202</sup>, pois

disputas como a que houve sobre a inclusão de aprendizagem vocacional ou utilitária no currículo centraram-se na questão de saber se essa é uma incumbência própria das escolas ou se o seria somente em relação às necessidades dos alunos que não possam satisfazer as exigências intelectuais das matérias consideradas intrinsecamente válidas (Bantock, 1968, 1971, citado por Kelly, 1977: 40).

Apesar destas opiniões, considerou-se que as áreas vocacionais podiam trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem dos alunos, Assim, no Plano Curricular,

---

<sup>200</sup> Tal como podemos constatar pela análise dos planos curriculares dos quadros 9 e 10.

<sup>201</sup> E esta formação profissionalizante pode trazer inúmeras vantagens, pois de acordo com um documento da OCDE “*par son orientation pratique, l’enseignement professionnel peut intéresser des élèves qui ne se sentent pas d’affinités pour les apprentissages plus théoriques. Arum et Shavit (1994) affirment que l’enseignement professionnel peut constituer un filet de sécurité pour ces élèves, car il peut permettre à des élèves moins attirés par l’abstrait d’acquérir des compétences pratiques pour le marché du travail*” (Field, Kuczera & Pont, 2007 : 75).

<sup>202</sup> A este propósito, Oliveira refere que “ao longo da história do currículo tem havido uma oscilação entre os currículos académicos ou os vocacionais” (2007: 72), não existindo uma concordância em relação ao qual deverá ser predominante.

foram introduzidas seis áreas vocacionais, cada uma delas com a carga horária de 90 minutos semanais. Comparativamente com o plano curricular do percurso regular do ensino básico do 3.º ciclo, verificamos um decréscimo da carga horária de algumas disciplinas, para compensar o acréscimo de horas letivas que as áreas vocacionais implicaram. De salientar que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mantêm a mesma carga horária do plano curricular regular. Tal como podemos constatar, da análise aos quadros 10 e 11, o Plano Curricular da turma do 8.º ano em pouco difere do plano curricular relativo à turma do 7.º ano. Efetivamente, as diferenças residem na Língua Estrangeira e numa das áreas vocacionais. Nesses quadros, podemos constatar as diferenças/semelhanças entre os planos curriculares das duas turmas de PCA e também as diferenças/semelhanças com o plano curricular das turmas do ensino regular.

**Quadro 10 – Plano curricular do 7.º ano de PCA e plano curricular regular**

Percurso Curricular Alternativo Disciplinas	Carga Horária (em minutos)	Percurso Curricular regular Disciplinas	Carga Horária (em minutos)
Língua Portuguesa	90+90	Língua Portuguesa	90+90
Inglês	90	Inglês	90+45
Espanhol	90	Espanhol/Francês	90+45
História	45	História	90
Geografia	45	Geografia	90
Matemática	90+45+45	Matemática	90+90
Ciências Físico - Químicas	45	Ciências Físico - Químicas	90
Ciências Naturais	45	Ciências Naturais	90
Educação Física/Natação	90/90	Educação Física	90+45
Formação Cívica	45	Formação Cívica	45
Estudo Acompanhado	90+90	Estudo Acompanhado	90
Área de Projeto	90	Área de Projeto	90
Educação Moral e Religiosa	45	Educação Moral e Religiosa	45
Oficina de Madeiras	90	Educação Visual	90
Oficina de Culinária	90	Oferta de Escola	90a)
Oficina de Artes da Ardósia	90	Educação Tecnológica	90a)
Oficina de Eletricidade	90		
Oficina de Educação Visual	90		
TIC	90		
Total	1800		1665

a) Funcionam semestralmente com a turma dividida em duas partes

Constatamos, no que concerne às áreas disciplinares, a carga horária da turma de PCA é muito menor, verificando-se uma redução nas disciplinas de Inglês, Espanhol,

História, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Contudo, no total, verifica-se que a carga horária da turma de PCA é superior.

Tal como já foi referido, em relação aos planos curriculares do 7.º ano, também no plano da turma de PCA do 8.º ano as diferenças verificam-se ao nível da carga horária atribuída às áreas disciplinares e à introdução das áreas vocacionais que vão ocupar o espaço deixado pelas disciplinas. Em relação à carga horária constatamos que a turma de PCA tem uma carga horária (1880 minutos) superior à de uma turma de currículo regular. Outro ponto a destacar prende-se com o reforço do Estudo Acompanhado com o objetivo de ajudar a criar hábitos de trabalho e estudo nestes alunos.

**Quadro 11 – Plano curricular do 8.º ano de PCA e plano curricular regular**

Percurso Curricular Alternativo Disciplinas	Carga Horária (em minutos)	Percurso Curricular regular Disciplinas	Carga Horária (em minutos)
Língua Portuguesa	45+45+45+45	Língua Portuguesa	90+90
Inglês	90	Inglês	90
Francês	90	Espanhol/Francês	90+45
História	45	História	90+45
Geografia	45	Geografia	90
Matemática	90+45+45	Matemática	90+90
Ciências Físico - Químicas	45	Ciências Físico - Químicas	90
Ciências Naturais	45	Ciências Naturais	90
Educação Física/Natação	90/90	Educação Física	90+45
Formação Cívica	45	Formação Cívica	45
Estudo Acompanhado	45+45+45+45	Estudo Acompanhado	90
Área de Projeto	90	Área de Projeto	90
Educação Moral e Religiosa	45	Educação Moral e Religiosa	45
Oficina de Madeiras	90	Educação Visual	90
Oficina de Culinária	90	Oferta de Escola	90a)
Oficina de Artes da Ardósia	90	Educação Tecnológica	90a)
Oficina de Eletricidade	90		
Oficina de Modelagem	90		
TIC	90		
Total	1800		1665

a) Funcionam semestralmente com a turma dividida em duas partes

#### 4.2. As áreas vocacionais

As áreas vocacionais, já indicadas no ponto anterior, foram selecionadas com o objetivo de implementar atividades práticas que facilitassem e promovessem a relação

entre o saber escolar e o saber profissional. Nesta proposta curricular, foram consideradas as condições da escola (os recursos humanos e materiais<sup>203</sup>) e as experiências dos alunos, enfatizando, no entanto, a necessidade de renovar o leque da oferta educativa no sentido de disponibilizar a este grupo de estudantes condições de aprendizagem, que permitissem, simultaneamente, a programação de conteúdos coerentes e conteúdos significativos, tendo em conta as suas vivências e o seu percurso escolar, seguindo aquilo que Nóvoa preconiza para a escola do século XXI: “liberdade na construção de diferentes projectos educativos (...) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados” (2010: 45).

Às áreas vocacionais introduzidas no plano curricular reconhece-se um carácter transdisciplinar, devendo permitir aprendizagens práticas e a aplicação de conteúdos de várias disciplinas, no sentido de fomentarem o interesse pela frequência da escola e a sua permanência na mesma, por um grupo de alunos cuja tradição de insucesso se constituía já uma realidade<sup>204</sup>.

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

---

<sup>203</sup> Algumas dessas condições encontram-se descritas neste capítulo, nomeadamente a escassez de espaços escolares, que condicionou a implementação de outras áreas vocacionais. Além disso, foram tidos em conta os recursos humanos existentes, aproveitando-se a polivalência de alguns docentes, e as áreas vocacionais foram selecionadas tendo esse facto em consideração, uma vez que não houve possibilidade de contratar formadores exteriores à escola.

<sup>204</sup> Cf. a este propósito o ponto 4.2. deste capítulo, onde procedemos à caracterização dos alunos envolvidos neste estudo, nomeadamente ao seu percurso escolar.



## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos o estudo empírico desenvolvido e procedemos à análise e interpretação de conteúdo das entrevistas realizadas a alunos e a docentes das duas turmas em questão, bem como à análise e interpretação dos dados colhidos nas observações de aulas efetuadas, tendo por base a descrição dos resultados expressos na grelha de observações e das notas de campo.

#### **1. Apresentação e análise dos dados recolhidos**

Os dados recolhidos, ao longo desta investigação, foram obtidos através da observação de aulas e das entrevistas a docentes e alunos, tal como já referimos anteriormente. Mas, como esta recolha se constitui somente como a primeira etapa de um longo percurso, é necessário passarmos à fase seguinte, ou seja à fase da análise destes dados, pois sem esta análise não passam de meras informações com pouco, ou mesmo nenhum significado.

Contudo, a análise implica um longo e árduo trabalho sobre a imensidão de documentos/textos produzidos. Arborio e Fournier (1999) referem, a esse propósito, um sentimento de vertigem que se apodera do investigador perante a extensão dos dados recolhidos. Ora, torna-se essencial, antes de mais, seleccioná-los e organizá-los, antes de iniciarmos a análise propriamente dita. É sobre todo esse processo que nos debruçaremos em seguida, explicando o que fizemos e como fizemos ao longo deste percurso para depois podermos daí retirar algumas ilações.

##### **1.1. As entrevistas – objetivos e pertinência das questões**

Realizámos um total de cinco entrevistas a docentes e vinte e duas entrevistas a alunos. Tal como referimos no capítulo III, optámos por entrevistas semiestruturadas para as quais elaborámos previamente um guião. Considerámos guiões separados de acordo com a função do entrevistado, sendo, no entanto, constituídos pelas mesmas

dimensões e categorias o que obrigou à pré-definição de itens, sem contudo implicar uma formulação rígida de questões, servindo de orientação, de forma a garantir que as questões colocadas a todos os entrevistados fossem semelhantes (anexo III). Na elaboração desse guião tivemos em conta os objetivos da pesquisa, explicitados na Introdução desta dissertação, e todas as questões para as quais procurávamos uma resposta. Assim, considerámos como primeira dimensão os participantes no estudo, com vista a conhecer o seu perfil pessoal, académico e profissional, e o grau de satisfação quer com a atividade profissional quer com a atividade desenvolvida no contexto das turmas de PCA. A segunda dimensão considerada incidiu no perfil da escola onde se desenvolveu esta investigação. Aqui, privilegiámos os aspetos relativos ao espaço físico, aos recursos humanos e aos recursos materiais. Interessava-nos, igualmente, conhecer a oferta curricular, e daí tê-la considerado como a terceira dimensão, na qual incluímos, como categorias, a composição e a organização do plano de estudos das duas turmas de PCA alvo deste estudo, ou seja a forma como se encontram distribuídas e organizadas a área académica (as disciplinas) e a área vocacional (da qual fazem parte as oficinas) nesse plano de estudos; as razões que levaram à implementação deste plano de estudos; a implementação, propriamente dita e, por fim, as perceções dos entrevistados sobre esse plano de estudos e sobre a pertinência da existência deste tipo de turmas. Estas categorias foram também as selecionadas no guião das entrevistas realizadas aos alunos.

Procurámos salvaguardar a identidade e as afirmações proferidas por cada um dos docentes participantes, atribuindo a cada um deles um código (P1; P2; P3; PC e PDT), tal como havíamos feito para os alunos envolvidos no estudo.

#### 1.1.1. Sobre a realização e a transcrição das entrevistas

Todas as entrevistas foram feitas na escola e gravadas em suporte áudio, com a prévia autorização dos entrevistados, sendo, depois transcritas integralmente.

Realizadas as entrevistas, a primeira tarefa consistiu na audição e transcrição das mesmas. Mas esta empreitada que à partida parecia ser muito básica, acabou por revelar-se muito mais complexa. Efetivamente, as opiniões divide-se entre se a transcrição deverá ser apresentada exatamente como ela surge ou se devemos fazê-la com as correções que o código escrito exige. Com efeito, aquilo que temos gravado faz parte de um código oral e quando o passamos para código escrito verificamos que há alterações que somos obrigados a fazer.

Concordamos por isso com Kvale (1996) e com Atkinson (1998) quando referem que algumas alterações feitas durante a transcrição não se devem a omissões deliberadas mas, tão-somente, à necessidade de transformar a entrevista num texto que seja bem entendido por todos aqueles que o lerem. Isto não significa que os critérios de fiabilidade e de validade da transcrição não devam estar sempre presentes no espírito do investigador, sem contudo esquecermos que, segundo Kvale (1996, citado por Valles, 2002: 136) não existem transcrições corretas e objetivas, pois, ainda segundo o mesmo autor

*Transcribir implica traducir de un language oral, com sus propias reglas, a un language escrito com outro conjunto de reglas. Las transcripciones non son copias o representaciones de una realidade original, son construcciones interpretativas que son herramientas útiles para determinados propósitos. Las transcripciones son conversaciones descontextualizadas, abstracciones, al igual que los mapas topográficos son abstracciones del paisaje original del que derivan. Los mapas enfatizan algunos aspectos del paisaje y omiten otros, dependiendo la selección del uso que se intenta hacer<sup>205</sup> (1996: 165).*

Nas transcrições que realizámos tentámos ser fiéis aos discursos dos entrevistados, sem alterar as suas ideias, ou seja tentámos ser o mais objetivos possível. No que respeita às entrevistas feitas aos alunos, depois de terminada a transcrição, verificámos que, mercê de algum nervosismo e/ou, porventura, de algum sentimento de vergonha, as respostas foram dadas com o recurso sistemático ao «não» e «sim», com inúmeras pausas e silêncios, acabando por tornar, inúmeras vezes, o seu discurso algo inexplicável.

Aliás, apesar de termos optado por entrevistas semiestruturadas (tal como explicámos no capítulo III desta dissertação), as entrevistas feitas aos alunos acabaram, quase, por se tornar em entrevistas estruturadas mercê das não-respostas dadas. Ou seja, foi necessário insistir, explicar as questões, e voltar a insistir para conseguirmos obter algumas (poucas) respostas. Provavelmente o facto de sermos professora de todos eles (e diretora de turma de alguns) não tenha ajudado, embora à partida parecesse exatamente o contrário, dado o seu entusiasmo inicial.

---

<sup>205</sup> Transcrever implica traduzir de uma linguagem oral, com as suas próprias regras, para uma linguagem escrita com outro conjunto de regras. As transcrições não são cópias ou representações de uma realidade original, são construções interpretativas que se constituem como ferramentas úteis para determinados fins. As transcrições são conversas descontextualizadas, abstrações, do mesmo modo que os mapas topográficos são abstrações da paisagem original. Os mapas enfatizam alguns aspetos da paisagem e omitem outros, dependendo, a seleção, do uso que se lhes pretende dar (tradução livre).

No entanto, tudo fizemos para os colocar à vontade, seguindo a sugestão de Blanchet e Gotman que referem que a entrevista “*comme technique d’enquête est née de la nécessité d’établir un rapport égalitaire entre l’enquêteur et l’enquêté pour que l’enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations*”<sup>206</sup> (1992: 9).

Quer-nos parecer, por tudo isto, que a parcimónia nas palavras se deveu, em grande parte, a não saberem o que dizer e a um receio de errarem ou de, eventualmente, acharem que as respostas podiam não ser o que pretendíamos, ou seja aquilo que Moreira refere como “desejabilidade social das respostas” (2007: 231), isto é, os inquiridos tendem a responder de acordo com o que deles se espera e não tanto com aquilo que é a sua verdadeira perceção dos temas em questão.

Um outro aspeto que considerámos relevante prende-se com a transcrição do material recolhido. Glaser e Strauss (1967) defendem uma combinação de transcrições completas com transcrições parciais, introduzindo-se, assim, uma vantajosa economia de tempo. Decidimos, contudo, seguir a opinião de Atkinson (1998) que defende a transcrição de todo o material gravado.

## 1.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas

*L’analyse de contenu implique des hypothèses, elle est hypersélective; c’est une lecture exogène informée par les objectifs de l’analyste ; elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d’unités élémentaires reproductibles; elle vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet de intelligibilité et comporte une part d’interprétation*<sup>207</sup>.

Blanchet e Gotman, 1992

A análise de conteúdo constitui-se como uma técnica de tratamento de informação (Vala, 1986), que possibilita o estudo dos discursos produzidos pelos participantes, permitindo “fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem” (Stone, 1966, citado por Carmo & Ferreira,

---

<sup>206</sup> Como técnica de pesquisa, nasceu da necessidade de estabelecer uma ligação igualitária entre o entrevistador e o entrevistado para que este não se sinta como se estivesse num interrogatório obrigado a fornecer informações (tradução livre).

<sup>207</sup> A análise de conteúdo envolve pressupostos, é seletiva; é uma leitura exógena moldada pelos objetivos do analista; ignora a coerência explícita do texto e procede por decomposição das unidades elementares reprodutíveis; visa a simplificação do conteúdo: destina-se a produzir um efeito de inteligibilidade e comporta uma parte de interpretação (tradução livre).

1998: 251). Bardin define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2011: 44).

Esta análise realiza-se sobre o *corpus*, entendendo *corpus* como o conjunto dos discursos produzidos pelo entrevistador e pelos entrevistados e, de seguida, transcritos, ou seja convertidos em discurso escrito. Tal como referem Blanchet e Gotman “*après avoir fait parler l’interviewé, l’enquêteur fait parler le texte*”<sup>208</sup> (1992: 91). Foi a partir deste pressuposto que, para construirmos a grelha de análise, procedemos à leitura das entrevistas, uma a uma. Aqui tratou-se unicamente de uma leitura (a que Bardin se refere como leitura flutuante) e não de uma análise, tendo como objetivo principal a tomada de conhecimento do *corpus* a ser analisado.

A identificação dos temas e das categorias,<sup>209</sup> considerando estas como “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” referido por Bardin (2011: 39) e a construção da grelha de análise tiveram por base o guião das entrevistas, que teve como ponto de partida as hipóteses da pesquisa, sendo reformulada após a leitura das entrevistas. Esta grelha de análise constituiu-se como um instrumento explicativo, visando a interpretação do conteúdo das respostas obtidas em função das temáticas implícitas.

Na elaboração destas grelhas para a análise do *corpus* das entrevistas respeitámos os princípios propostos por Blanchet e Gotman, para quem “*une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d’extension), être fidèle (ce qui est vérifiable par le multi-codage) et auto-sufisante (sans retour nécessaire au corpus)*”<sup>210</sup> (1992: 95).

Uma vez já identificadas as categorias e as subcategorias, restou-nos proceder à triagem das unidades de contexto, selecionando excertos de frases, parágrafos ou

---

<sup>208</sup> Depois de fazer falar o entrevistado, o entrevistador faz falar o texto (tradução livre).

<sup>209</sup> Segundo Bardin “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (2011: 145). E, ainda parafraseando a mesma autora, as categorias: “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. O critério da categorização pode ser semântico (...), sintático (...) e expressivo (...)” (*ibid.*: 145-146).

<sup>210</sup> Uma análise de conteúdo deve ser capaz de dar conta da quase totalidade do corpus (princípio da extensão), ser fiel (o que é verificável pela multicodificação) e auto-suficiente (sem necessidade de recorrer ao corpus) (tradução livre).

períodos das entrevistas, que se procuraram agrupar em unidades de análise semelhantes, tendo daí resultado a síntese descritiva que expomos no ponto seguinte e as grelhas de categorização do conteúdo das entrevistas, que compreendem as categorias, subcategorias e as unidades de contexto, que apresentamos no anexo xx.

Não podemos terminar sem uma nova referência a Bardin (2011) quando a autora destaca a importância da análise de conteúdo não apenas para a realização de uma mera descrição do conteúdo dos discursos produzidos, mas sobretudo para a inferência e a interpretação, objetivo final de qualquer investigação.

### 1.2.1. Análise e interpretação de conteúdo das entrevistas aos docentes

Como já vimos, a entrevista não constitui um fim em si mesma e torna-se necessário, para que consigamos atingir resultados na investigação, realizar uma operação fundamental que é a análise de conteúdo (cuja principal característica acabámos de descrever no ponto anterior). Esta análise foi realizada através da comparação do discurso dos vários entrevistados, numa perspetiva horizontal.

Seguidamente, enunciamos as categorias e subcategorias que construímos, procedendo à análise do discurso dos entrevistados, utilizando, sempre que considerámos oportuno e necessário, unidades de registo desses mesmos discursos.

#### 1.2.1.1. Análise da dimensão – participantes

**Quadro 12 – Categorias e subcategorias da dimensão - Participantes**

Dimensão – Participantes - Docentes	
Categorias	Subcategorias
Perfil pessoal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Idade</li><li>• Género</li></ul>
Perfil académico e profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grau académico</li><li>• Formação especializada</li><li>• Vínculo ao agrupamento</li><li>• Escalão em que se encontra</li><li>• Tempo de serviço</li></ul>
Grau de satisfação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Com a atividade profissional</li><li>• Com a atividade desenvolvida nas turmas de PCA</li></ul>

No capítulo anterior, pudemos analisar a caracterização dos professores participantes desta investigação, no que respeita o perfil pessoal, académico e profissional, efetuada a partir das entrevistas realizadas.

## **Grau de satisfação com a atividade profissional**

Enunciado da questão: “Como é que caracteriza o grau de satisfação em relação à sua atividade de docente?”

### **Análise das respostas**

Sem qualquer exceção, verificamos que as respostas coincidem no sentido de os entrevistados se sentirem satisfeitos com a sua atividade profissional. E, todos consideram a sua atividade profissional como muito importante, e com a qual se sentem realizados. Constatamos, também, que todos dizem ter elegido esta profissão por opção e não por qualquer constrangimento pessoal. Relevante é, igualmente, a motivação que todos dizem sentir pela atividade docente:

*“tenho um grau de satisfação elevado”* (P2);

*“gostei sempre muito do ensino (...) com uma motivação bastante elevada, gostei imenso e gosto imenso da profissão (...) uma profissão que tem grandes desafios e portanto acho que vale a pena, vale a pena ser professor ainda”* (P3).

*“eu estou na profissão que escolhi e estou satisfeita com a profissão e sinto-me motivada para ela”* (PC).

### **Interpretação dos resultados**

Esta questão conduz-nos aos inúmeros estudos que têm sido realizados, tendo como figura principal a satisfação (e a insatisfação) profissional dos docentes. Com efeito, o debate em torno desta questão tem dado origem a variadíssimas investigações<sup>211</sup> e interpretações sobre este tema. E, este facto não é de estranhar se tivermos em conta que, tal como referem Borges e Daniel (2009) a importância dada à satisfação com o trabalho exercido torna-se cada vez mais importante na sociedade atual, uma vez que a satisfação profissional surge como uma avaliação pessoal acerca das diferentes experiências de contexto que são vivenciadas no local de trabalho (Seco, 2002, 2005). E, no caso dos professores, esta satisfação não pode ser encarada como algo pouco relevante, já que “reconhecida que é (...) a importância da satisfação profissional (...) para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação ao longo da

---

<sup>211</sup> Vejam-se, a este propósito os estudos levados a cabo, nomeadamente, por S. N. de Jesus (1991; 1992; 1996; 1998; 2002); M. G. Seco (2002; 2005); J. M. Esteve (1987; 1988; 1992); M. H. Cavaco (1991; 1993). O relatório nacional – *A situação do professor em Portugal* – organizado por B. Cruz; A. Dias; J. Sanches; J. Ruivo; J. Pereira e J. Tavares (1988) aborda também esta problemática.

vida” (*id.*, 2005: 74), e daí que esta satisfação possa fazer toda a diferença na motivação e na dedicação à atividade exercida. Teodoro vai ainda mais longe quando diz que “os professores estão no *coração do processo educativo*<sup>212</sup>” (1994: 20). Ou seja, deles dependerá a existência de uma educação de qualidade e esta será sempre, sem dúvida, “uma tarefa muito pessoal” (Esteve, 2002: 9). Além disso, parece ser consensual que sem o envolvimento e a motivação dos docentes, dificilmente as reformas implementadas poderão ter êxito (Teodoro, *ibid.*).

Apesar de todas as contingências com que os professores se deparam na sua atividade profissional em que lhes é solicitado que sejam educadores, formadores, familiares, animadores, técnicos sociais, tarefas para as quais não foram, nem se sentem, preparados (Barroso, 2005; Esteve, 1987; Hameline, 2000; Nóvoa, 1992, 2009), a motivação e a satisfação dos docentes entrevistados parece constituir-se como uma realidade. Ora, não podemos deixar de concordar com Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso e Nunes quando referem que “o educador, o professor com elevada auto-estima sentir-se-á mais motivado para continuar a senda do sucesso, procurando elevados níveis de realização pessoal e intervenção profissional. Os grandes beneficiários da motivação dos professores, do seu bem-estar serão os alunos” (2008: 12).

### **Grau de satisfação com a atividade desenvolvida nas turmas de PCA**

Enunciado da questão: “Como é que vê a atividade que desenvolve com as turmas de percursos curriculares alternativos?”

#### **Análise das respostas**

Ao analisarmos as respostas dadas verificamos alguma unanimidade nas opiniões dos docentes. De facto, todos se mostram satisfeitos com a atividade desenvolvida com estas turmas. Atitude compreensível, pois, tal como foi referido por uma das entrevistadas, estas turmas não são impostas aos docentes da escola. Com efeito, os professores são convidados a integrarem o conselho de turma, podendo, mesmo, recusá-las. Apesar de ser dada primazia à continuidade pedagógica, qualquer um destes docentes pode, no final do ano letivo, ser substituído se assim o desejar. Compreende-se, por isso, que todos os professores se sintam agradados com o trabalho realizado, pois de outro modo não aceitariam as turmas em questão. Esta satisfação demonstrada gira,

---

<sup>212</sup> Em itálico no original.

sobretudo, à volta do trabalho realizado com os alunos e da perceção dos professores em relação ao interesse demonstrado pelos alunos na concretização desse trabalho.

*“tento ao máximo trabalhar com eles e motivá-los e dar-lhes ferramentas para o futuro deles”* (PC);

*“gosto de trabalhar com estes alunos”* (PCT);

*“sinto-me muito satisfeito com o trabalho realizado aqui”; “é lógico que isto [a evolução dos alunos] nos traz alguma satisfação”* (P2).

### **Interpretação dos resultados**

Parece-nos que não extrapolamos ao considerarmos a importância da estabilidade docente e da constituição de equipas de professores, de forma a “promover a estabilidade da relação pedagógica do educador e do professor com as crianças que lhe são confiadas, com vista a uma educação mais personalizada e humanista” (Formosinho, 2000: 159). Efetivamente, a satisfação, que estes professores revelam, passa, sem dúvida, por uma continuidade pedagógica que permite a criação de laços afetivos com os alunos, algo que um trabalho descontinuado não permitiria. Citando, novamente, Formosinho o sucesso dos alunos também passa pela “preocupação de criar no corpo docente de uma turma um conjunto equilibrado de pessoas em termos de experiência, de empenhamento (...), de disponibilidade garantida ao longo do ano” (*ibid.*: 152).

Mas, esta satisfação docente também pode ser justificada por aquilo que Alves (1994) classifica como o **factor relacional**. Assim, e de acordo com este autor, “a interpessoalidade professor-aluno (...) adquire especial realce (...). Reconhece-se que o processo de ensino/aprendizagem é inconcebível sem o encontro empático, e mesmo osmótico, daquele que ensina e daquele que aprende” (*ibid.*: 17). Ou seja, *“las relaciones con los alumnos representan uno de los aspectos de la profesión que mayor satisfacción pueden reportar a los profesores. Sin embargo constituyen, a la vez, una de las mayores fuentes de malestar”*<sup>213</sup> (Vila, 1988: 145). Neste caso, apesar de estarmos perante alunos com um historial pedagógico fora dos cânones habituais do sucesso educativo, os docentes consideram que as aprendizagens conseguidas constituem-se como um fator gerador de satisfação, considerando que o seu trabalho e empenho não são em vão.

---

<sup>213</sup> As relações com os alunos representam um dos aspetos da profissão que maior satisfação pode trazer para os professores. Contudo, constituem, também, uma das maiores fontes de mal estar (Tradução livre).

1.2.1.2. *Análise da dimensão – perfil da escola*

**Quadro 13 – Categorias e subcategorias da dimensão – Perfil da Escola**

Dimensão: Perfil da escola	
Categorias	Subcategorias
Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Salas de aulas</li><li>• Oficinas</li><li>• Espaços recreativos</li><li>• Espaços de estudo</li><li>• Biblioteca</li></ul>
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Professores</li><li>• Auxiliares de ação educativa</li><li>• Outros profissionais</li></ul>
Recursos materiais/físicos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Computadores</li><li>• Instrumentos variados</li><li>• Ferramentas/máquinas</li><li>• Livros; cd's; dvd's; jogos de computador</li></ul>

**Opinião sobre o espaço físico**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre o espaço físico da escola, nomeadamente no que se refere às salas de aulas, às oficinas, aos espaços recreativos, aos espaços de estudo e à biblioteca?”

**Análise das respostas**

Através da análise ao discurso dos entrevistados, verificamos que há uma concordância quando descrevem o espaço físico da escola e que vai ao encontro das informações que recolhemos aquando da caracterização da escola: a exiguidade de espaço, uma constante no discurso dos docentes e nos documentos oficiais e que, inevitavelmente, condiciona as atividades escolares e a própria implementação do plano de estudos destas turmas de PCA. A falta de salas adequadas às atividades desenvolvidas nas áreas vocacionais é outro fator que limita o trabalho realizado com os alunos, criando situações de desconforto e de algum desalento nos docentes. Em relação às subcategorias “espaços recreativos” e “espaços de estudo”, constata-se que as opiniões convergem no sentido de os considerar insuficientes e inadequados para o número de alunos que frequentam a escola e a necessitarem de uma reformulação. No que concerne os espaços de estudo, a situação não se afigura muito distante da anterior pois todos os docentes estão de acordo quanto à sua inexistência, condicionando até as

funções da biblioteca que acaba por ser o único local que pode funcionar como um espaço de estudo, sendo este aspeto focado pelos docentes:

*“há muitos espaços que eu considero que precisavam de ser melhorados (...) temos muito poucos espaços de oficinas, o espaço físico em si também é deficiente (...) se tivéssemos outros espaços poderíamos ter outro tipo de equipamentos (...) e outras oficinas”* (PC).

*“há pouco estive a trabalhar com eles, com os meninos do 8.º [percursos], numa sala com computadores ao lado e eles a pintarem com guaches, mesmo ao lado do computador! Têm que ir às casas de banho lavar os materiais. As salas não têm mesmo condições.”* (P1);

*“as salas de aulas não estão minimamente apetrechadas para nós desenvolvermos um tipo de trabalho, nomeadamente até outro tipo de trabalho com estas turmas”* (P2);

*“nós temos sempre falta de espaços, acho que são muito poucos e são maus, principalmente os espaços exteriores, porque com estes pisos, com esta situação de ar livre que de inverno é horrível para os miúdos (...) relativamente aos espaços interiores, também só temos o polivalente como espaço recreativo, o que para a quantidade de alunos que temos é muito insuficiente”* (PC).

*“espaços de estudo...também infelizmente não há, na nossa escola não há, porque...mesmo para nós professores se a gente quiser um espaçozinho para estar a trabalhar com um aluno ou com outro também não há”* (P2);

*“[a biblioteca] é muitas vezes aproveitada também como espaço de estudo. A escola em termos de espaço de estudo não me parece que esteja grandemente apetrechada, parece-me que há uma carência bastante grande”* (P3).

*“nos últimos anos [a biblioteca] sofreu grandes alterações para melhor, tem uma boa dinamização, por aquilo que me apercebi os alunos frequentam-na bastante, o ambiente é agradável”* (P3);

### **Interpretação dos resultados**

A visão negativa sobre a escola, enquanto espaço físico, pode constituir-se como um fator capaz de desmotivar e provocar inúmeras situações de desgaste e desconforto nos professores, provocando-lhes situações de *burnout*<sup>214</sup>. No entanto, concordamos com Jesus quando sugere que “as condições podem não ser as ideais, mas os professores têm

---

<sup>214</sup> *Burnout* pode ser definido como uma situação de stresse, de desgaste, característico de profissionais exaustos com consequências negativas na relação com os alunos e com a própria atividade.

de aprender e aproveitar as condições reais, pois passam demasiado tempo na escola para não gostarem de lá estar” (2002: 47). Neste sentido aponta também Dunham (1992) para quem o essencial é um pensamento positivo e quando não há controlo sobre as situações menos positivas, o ideal será atender às vantagens e pontos positivos que existam. Contudo, julgamos que as reais condições de trabalho dos docentes podem, efetivamente, ser olhadas como um fator de descrença e desânimo e por isso a atenção prestada pelas entidades competentes deveria constituir-se como uma realidade urgente.

No dizer de Nóvoa, há uma necessidade premente de “mudar também os contextos em que [o professor] intervém (...). As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (1995: 28). E, esta mudança passa, a nosso ver, também pelas condições físicas e materiais com que os professores trabalham.

Além de todos estes fatores, salientamos, também, a opinião de Formosinho que nos parece fundamental neste contexto: “é essencial pensar que uma escola autónoma tem de ter espaços para as pessoas se encontrarem, espaços para trabalho e espaços para guardar os materiais, espaços de pertença” (2000: 156). Ora, tendo em conta as situações descritas pelos entrevistados, julgamos que a escola continua a ser muito mais “um armazém de alunos e justaposição de salas de aula, sem espaços de reunião ou de convívio” (*Id., ibid.*), com tudo o que de negativo daí pode advir quer em termos de motivação quer de empenho e satisfação profissional. Contudo, e apesar de todas as contingências apontadas pelos docentes, a motivação e a satisfação que todos referiram parecem não ter sido afetadas.

### **Opinião sobre os recursos humanos**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre os recursos humanos da escola, no que se refere aos professores, aos auxiliares de ação educativa e a outros profissionais?”

### **Análise das respostas**

Sobre os recursos humanos da escola, constatamos que as opiniões são convergentes ao considerarem que o corpo docente da escola é empenhado e eficiente e que a escola funciona bem graças à sua dedicação. Sobre os auxiliares de ação educativa, as convicções expressas apontam a falta de formação especializada destes profissionais que surge como um obstáculo a um trabalho mais profícuo e em parceria com o trabalho realizado pelos docentes. O reduzido número de auxiliares de ação

educativa e a sua falta de formação surgem, também, como fatores impeditivos. Quanto à subcategoria “outros profissionais”, constatamos que só é mencionada a psicóloga.

Atentemos, pois no discurso proferido:

*“acho que temos muita sorte com os professores que temos aqui, é claro que há exceções, mas acho que na sua grande maioria são profissionais que se empenham e que dão o máximo”* (PC);

*“[a escola] está bem servida de professores e até acho que tem um grupo docente bastante eficiente e a escola também funciona graças aos professores que tem”* (P1);

*“penso que tem pessoas que se empenham na sua atividade, que têm um espírito de missão, que eu de facto não tenho. Isso é muito bom e acaba por criar uma dinâmica na escola que às vezes nos contagia”* (PDT).

*“nos últimos anos o pessoal varia muito naquilo que nos mandam para cá, pessoas que não têm a mínima qualificação (...) já não é só qualificação, é ter sensibilização para trabalhar com alunos, (...) estão ali como corpo presente, porque têm de estar”* (P2),

*“é insuficiente [uma psicóloga] para o trabalho que de facto hoje se requer da escola e da comunidade educativa”*.

### **Interpretação dos resultados**

No seguimento do que já anteriormente foi referido, a perceção sobre o corpo docente é bastante positiva e parece-nos ir de encontro à ideia de Alarcão (1998) quando refere que um ensino de sucesso só se consegue dotando as escolas de profissionais (referindo-se, neste caso, aos docentes) responsáveis, instruídos, empreendedores, competentes e satisfeitos. Julgamos que não existe aqui o que podemos apelidar de individualismo, de enclausuramento, que se torna impeditivo de uma troca de experiências pedagógicas e humanas e de um trabalho colaborativo entre pares, que nos parece benéfico para todos, pois a “participação e a colegialidade, em si mesmas, não constituem um fim a alcançar; são meios indispensáveis para garantir que o ensino ministrado aos alunos obedeça a princípios de coerência e qualidade” (Solé & Coll, 2001: 13). Hargreaves aponta, também, nesse sentido, salientando que “se uma das heresias mais importantes da mudança educativa é a cultura do individualismo, a colaboração e a colegialidade são fundamentais para a ortodoxia da mudança. (...) a colaboração e a colegialidade encerram inúmeras virtudes” (1996: 210). De facto, tal como é sublinhado por Lopes

a escola, cada escola, é agora o lugar onde acontece a mudança educativa, através da transformação dos sistemas relacionais/comunicacionais que acompanham as mudanças materiais, ou seja, através da criação de novos coletivos do trabalho. (...) Aposta-se na transformação das relações entre pares que permita substituir o coletivo regulamentar (que suporta o individualismo) por um coletivo de discussão e vontade (2011: 131).

Braga da Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988) num relatório realizado a nível nacional, concluíram que os professores se constituem como um corpo profissional com uma grande coesão interna, verificando-se um intenso relacionamento entre colegas. Não possuindo dados que, neste caso, nos permita refutar ou aceitar esta premissa no que respeita ao caso em estudo, concordamos que esta poderia constituir-se como uma realidade da qual todos sairiam favorecidos (Jesus, 2002), não podendo, por isso, deixar de concordar com Solé e Coll quando referem que

a dimensão formadora do trabalho docente (ao contrário do que, frequentemente, se defende) não é uma dimensão individual, estritamente autogerida. Pelo contrário, um bom desempenho individual encontra habitualmente condições e justificação para a sua existência num contexto de tarefas compartilhadas, de decisões colectivamente tomadas, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais (2001: 13).

Neste sentido, aponta, igualmente, Cavaco para quem

a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projectos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interveniente de todos, embora para alguns as condições do sistema ainda permaneçam limitativas da qualidade de trabalho. Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio, reactualizam-se os saberes; diversificam-se as actividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra... (1999: 176-177).

No entanto, e apesar de todas as vantagens que acabámos de apontar à colaboração e colegialidade entre os docentes, não podemos deixar de aqui referir a distinção referida por Hargreaves (1998) entre *culturas de colaboração* e *colegialidade artificial*<sup>215</sup>, esta última fomentada inúmeras vezes pelas administrações escolares com o intuito de controlar e regular essa mesma colaboração entre pares, pois "aos processos espontâneos, imprevisíveis e perigosos da colaboração conduzida pelos professores, os administradores preferem demasiadas vezes a simulação segura da colegialidade

---

<sup>215</sup> Em itálico no original.

artificial, que é mais perfeita, mais harmoniosa (e mais controlada) do que a própria realidade da colaboração" (*ibid.*: 20).

A situação dos auxiliares de ação educativa que estes docentes abordam, parece-nos que se trata de uma questão política e económica, saindo do âmbito deste trabalho. Contudo, salientamos a importância, em qualquer contexto educativo, destes profissionais e sem os quais as escolas não poderiam funcionar e daí considerarmos fundamental a existência de uma formação especializada no sentido de os ajudar a melhor exercerem a sua atividade.

### **Opinião sobre os recursos materiais e físicos**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre os recursos materiais e físicos existentes na escola?”

### **Análise das respostas**

Em relação à categoria “recursos materiais/físicos”, considerámos todas as subcategorias simultaneamente visto as respostas dos entrevistados terem-nas referido de uma maneira geral. Parece-nos que, através do discurso dos nossos interlocutores, as opiniões são coincidentes no que se refere à quantidade e qualidade destes recursos quer no que respeita às máquinas e ferramentas necessárias às várias oficinas quer aos computadores e restante material didático. Também é assinalada a particularidade de estas duas turmas acabarem por ter algumas prerrogativas em relação aos restantes alunos da escola, nomeadamente terem uma sala só para a turma, com computadores em número suficiente para os alunos poderem trabalhar. A exiguidade dos espaços continua a ser apontada como um obstáculo a um melhor aproveitamento de todos os recursos.

No que respeita a livros e materiais audiovisuais, as várias opiniões são convergentes, pois todos os entrevistados concordam que estes recursos existem em número suficiente na escola, encontrando-se, sobretudo, associados à biblioteca.

*“em relação aos instrumentos e ferramentas acho que aí as coisas estão dentro do aceitável, daquilo que é essencial para se poder funcionar em condições, não é por aí que eu acho que haja problemas”* (P2);

*“os recursos materiais vão dando resposta, ultimamente tem-se também apetrechado a escola com alguns equipamentos”* (P3).

*“estas turmas até têm um computador para cada dois alunos, o que é um privilégio em relação aos outros, têm uma sala muito pequena embora tenha de*

*reconhecer que tendo em conta os espaços físicos da escola, a turma é uma privilegiada em ter este espaço” (PDT);*

*“no que diz respeito aos computadores, acho que estamos bem apetrechados, mas depois não temos espaço para poder trabalhar com eles (...) não temos forma de depois conseguirmos operacionalizar as salas de forma a utilizá-los sempre que necessitamos deles. (...) ferramentas e máquinas das salas das oficinas (...) se tivéssemos outros espaços podíamos ter mais” (PC);*

*“recursos materiais e físicos, eles existem até em quantidade suficiente, agora estão é mal aproveitados, estão subaproveitados, também em parte devido às condições da escola. Repara nos computadores, até temos, mas depois faltam-nos salas! Em termos de ferramentas e máquinas faltam algumas coisas, porque também não temos espaço para os colocar. De que adiantava termos muitas máquinas? Onde é que as punham?”.*

*“da parte da biblioteca, de um modo geral tem-se feito um grande esforço para adquirir, (...) livros específicos” (P3);*

*“nos últimos anos houve a preocupação de dotar a escola com material didático e ferramentas que ajudam os alunos a obter melhores resultados” (PDT).*

### **Interpretação dos resultados**

Tal como já referimos, a perceção dos professores sobre o seu local de trabalho e sobre os recursos materiais à sua disposição, torna-se essencial para entender a motivação e o bem-estar docente. Estes fatores são fundamentais no trabalho com os discentes, pois sem os recursos disponíveis e necessários, os professores sentem que o seu trabalho nunca poderá alcançar os resultados esperados e desejados. Numa escola que mudou, que acolhe agora todos os públicos, espera-se que a falta de recursos não surja como um impeditivo na implementação de medidas que visem propiciar o sucesso educativo de um cada vez maior número de jovens. Contudo, no dizer de Barroso a escola “massificou-se sem se democratizar” (2005: 177), ou seja abriu as suas portas a todos, mas sem criar “estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos (...) necessários e suficientes” (*Id., ibid.*). Ora, parece-nos que tocamos aqui num ponto fulcral, pois pretende-se que a escola diversifique o leque de opções que oferece aos seus alunos, mas esta determinação não é depois acompanhada pela necessária e urgente renovação dos recursos materiais de forma a que possam permitir uma real implementação destas medidas.

1.2.1.3. *Análise da dimensão – Oferta curricular*

**Quadro 14 – Categorias e subcategorias da dimensão – Oferta Curricular**

Dimensão: Oferta curricular	
Categorias	Subcategorias
Composição/organização do plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuição e organização do tempo da área académica</li><li>• Distribuição e organização do tempo da área vocacional</li></ul>
Razões da opção pelo plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regulamentação legislativa</li><li>• Opção da escola</li><li>• Autonomia para a elaboração do plano de estudos</li><li>• Desconhecimento sobre as opções por este plano de estudos</li></ul>
Implementação do plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potencialidades</li><li>• Constrangimentos</li><li>• Exequibilidade em tempo, recursos materiais e físicos</li></ul>
Perceções sobre o plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opinião sobre o plano de estudos</li><li>• Opinião sobre as turmas de PCA</li></ul>

**Opinião sobre a composição/organização do plano de estudos**

Enunciado da questão: “Em relação à composição e organização do plano de estudos destas duas turmas, o que pensa da distribuição e organização do tempo da área académica e da área vocacional?”

**Análise das respostas**

Interessava-nos conhecer de que forma é percecionada a organização e composição do plano de estudos destas turmas pelos docentes entrevistados e as respostas acabam por revelar alguma discordância em relação ao plano de estudos implementado.

Verificamos, também, que os docentes parecem de acordo em considerarem que este plano de estudos deveria ter mais disciplinas com um carácter mais prático e em consonância com as dificuldades sentidas pelos alunos, não concordando, por isso, que estes alunos tenham as mesmas disciplinas que as turmas com um currículo regular. Aliás, as dificuldades que estes alunos demonstram perante determinadas aprendizagens é um aspeto focado pelos docentes para os quais este facto deveria ser levado em conta aquando da elaboração do plano de estudos. Parece-nos, também, de salientar a opinião expressa pela diretora de turma ao considerar que deveria haver formadores externos que lecionassem as áreas vocacionais, aumentando assim a oferta formativa e o contacto com o mundo do trabalho (e com outras realidades), ao invés do que sucede em que a

oferta das áreas vocacionais se cinge à disponibilidade e saberes dos professores da escola e à disponibilidade dos espaços existentes, limitando, por isso, as possibilidades de escolha dos alunos. Vejamos, então, o discurso dos docentes:

*“o plano de estudos não pode ser muito exigente (...) exige uma componente de facto geral em que se pretende que eles tenham um conhecimento do essencial ou das coisas consideradas básicas”* (P3);

*“o conjunto de disciplinas que eles têm (...) organizaria de modo diferente, dava menos tempo às aulas teóricas. Por exemplo, o estudo acompanhado eu reduzia (...) propor uma alteração a nível da distribuição das horas, reduzir mesmo a tanta teoria que não adianta mesmo, deveria ser um ensino mais prático. A área vocacional, conjunto das oficinas, eu acho que está bem como está”* (P1);

*“algumas disciplinas não têm muito nexo existirem no 7.º ano, quer dizer continuarem a ter as disciplinas que têm no currículo normal”* (P2).

### **Interpretação das respostas**

Subjacentes às opiniões dos professores entrevistados, encontramos alguns dos problemas com que se debatem, desde há alguns anos, as escolas e, atrevemo-nos mesmo a afirmar, todo o sistema educativo. Com efeito, parece ser consensual que as escolas devem desempenhar um papel fundamental no sucesso educativo de todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social (Paraskeva, 2000), criando condições para que consigam atingir “índices notáveis de sucesso real” (*Id., ibid.*: 200).

Ora a ideia de criar turmas com percursos curriculares alternativos surge, precisamente, dessa ideia: a de proporcionar o sucesso educativo a jovens prematuramente marcados com o estigma do insucesso. Neste contexto, parece-nos particularmente relevante a opinião de Lauglo que considera que “a diferenciação<sup>216</sup> curricular refere-se à introdução de conteúdos mais práticos (...). Traduz-se por um espaço muito próprio para o conhecimento vocacional e para as destrezas, solidariza-se com o trabalho manual” (1991, citado por Paraskeva, 2000: 261). No mesmo sentido aponta também um relatório elaborado pelo Banco Mundial<sup>217</sup>, para quem os “currículos escolares têm sido excessivamente teóricos e abstractos, insuficientemente orientados para as sensibilidades locais e pouco sensíveis às destrezas manuais, sociais” (1981, citado por *Id., ibid.*: 201). Compreendemos, por isso, a opinião dos docentes quando

<sup>216</sup> No Capítulo I, encontramos algumas noções sobre o conceito de diferenciação.

<sup>217</sup> World Bank (1981). *Education. Sector Policy Paper*. World Bank: Washington, D.C.

consideram que as áreas com um cariz mais prático deveriam sobrepor-se às disciplinas consideradas mais teóricas. Contudo, questionamo-nos se esta será a solução mais acertada. Será que este modelo, diversificado sim, mas distante do currículo comum, não estará a fomentar e agravar mais ainda as dificuldades que estes alunos sentem? Ao retirar-lhes do seu plano de estudos disciplinas estruturantes, ou diminuindo e simplificando alguns conteúdos de aprendizagem não estaremos a cair naquilo a que Paraskeva apelida de “*apartheid* educacional” (*ibid.*: 203)? E, é, também, neste sentido que Roldão aponta quando refere que

muitas das aprendizagens necessárias continuam a não ser adquiridas, e farão sobretudo falta precisamente àqueles que entram na escola provindo de estratos socio-culturais mais desfavorecidos ou portadores de diferenças que os afastam da suposta “norma” – e que acabam saindo dela ainda mais distantes das possibilidades de sucesso social e profissional do que estavam à entrada (2011: 125).

Ou seja, mais do que alterar substancialmente o plano de estudos, parece-nos que a questão a colocar será como “fazer aprender, de forma significativa e eficaz, públicos diversificados, sem incorrer numa discriminação explícita ou tácita dos que partem com maior distância ou diferença face à cultura dita dominante (...)?” (*Id.*, *ibid.*:124). A resposta a esta questão poderá estar mais na alteração das práticas, daquilo que acontece dentro da sala de aula, do que com uma alteração das disciplinas que constituem o currículo comum.

### **Opinião sobre as razões da opção pelo plano de estudos**

Enunciado da questão: “Sabe quais foram as razões da opção por este plano de estudos?”

### **Análise das respostas**

No que concerne à categoria – razões da opção pelo plano de estudos – pretendíamos conhecer de que forma este plano de estudos foi organizado, se através de uma regulamentação legislativa, tratando-se, neste caso, de colocar em prática um plano previamente estruturado ao nível central (tendo como base o currículo nacional), no qual a escola não teve opções ou então se se tratou de um plano delineado pela escola/conselho de turma, com a autonomia necessária para decidir quais as disciplinas e áreas vocacionais que mais se adequavam de forma a encontrar respostas diversificadas para esta população escolar.

A estas duas subcategorias acabámos por adicionar, depois da leitura das entrevistas, mais duas: autonomia para a elaboração do plano de estudos, frequentemente referida pelos professores entrevistados e o desconhecimento sobre as opções por este plano de estudos, pois verificámos que alguns dos docentes ignoravam quem era o responsável pela sua planificação/organização. A falta de autonomia da escola, no que concerne à gestão curricular, é vista como um entrave à implementação de um plano de estudos de acordo com o perfil dos alunos a quem se dirige e parece ser consensual a necessidade de uma maior liberdade e autonomia para a escola e o conselho de turma poderem decidir qual o melhor plano de estudos para estas turmas. Vejamos, então, o discurso dos docentes entrevistados:

*“este plano de estudos foi definido por uma colega, foi a x que definiu realmente o plano de estudos, mas acabou por ter muitas alterações porque a DREN<sup>218</sup> obrigou a que algumas disciplinas também fizessem parte” (P2);*

*“não sei bem quais foram as razões [da organização do plano de estudos] sei que isto quando nasceu eu já estava cá na escola (...) não estou bem dentro do plano curricular, esse plano curricular já diz respeito mais à direção e a uma equipa que na altura se constituiu mas eu não colaborei nessa área” (P3);*

*“a criação de uma turma desta natureza foi uma proposta da direção e de um grupo de professores que quis através da legislação vigente dar uma oportunidade a um grupo de alunos que estavam em abandono escolar e com problemas familiares” (PDT).*

*“acho um contrassenso, não é um currículo normal e eu acho que devia passar por aí, dentro do próprio ano escolar poder fazer realmente estruturas. Mas eles [DREN] impõem-nos, quer dizer, dão logo uma autonomia, mas essa autonomia é manter aquilo que eles querem” (P1);*

*“acho que deveríamos nós próprios termos autonomia para ir mudando, alterando e modelando” (P2);*

*“precisamos de ter mais autonomia em relação à escolha de oficinas e uma melhor organização dos tempos letivos e a sua distribuição. E esta autonomia deveria passar não só pela direção, mas também pelo conselho de turma. (...) deve haver mais a autonomia por parte da escola para organizar o curso (...) o maior constrangimento é o facto de depender da Direção Regional para quase tudo, autorizações, planos e*

---

<sup>218</sup> Direção Regional de Educação do Norte.

*depois como não conhecem a realidade das escolas e dos alunos falham nas decisões”* (PDT);

*“nós tentámos alterar o currículo e eles [DREN] não nos permitiram (...) por exemplo, geografia e físico-química que tínhamos retirado e reforçado mais as áreas das oficinas e depois tivemos que alterar e colocar essas disciplinas por imposição da DREN. Ficámos a saber, nessa altura, que temos uma autonomia que funciona melhor no papel”* (PC).

### **Interpretação das respostas**

Levantam-se aqui alguns problemas que se prendem, julgamos nós, com a questão da autonomia das escolas e dos professores, face aos poderes centrais, e com a participação e colaboração dos docentes na elaboração de documentos estruturantes da própria escola.

De facto, e atendendo às respostas obtidas, apesar de uma autonomia curricular que as escolas têm, verificamos que quando se trata de implementar um plano de estudos diferente do normalizado, essa mesma autonomia deixa de existir e a centralização faz-se, novamente, sentir. Atestamos aqui uma contradição, confirmada por Bolívar “a nossa reforma (...) declara reconhecer às escolas uma «autonomia pedagógica e organizativa» enquanto estratégia adequada para criar a qualidade do ensino” (2003: 273), contudo “os constantes encómos à identidade e à autonomia funcionaram, então, como práticas discursivas para, por um lado, legitimar o que, por outro, controlavam” (*Id., ibid.*: 275). Concordamos, por isso, com Barroso para quem “não basta «regulamentar» a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja «construída», em cada escola, de acordo com as especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (2005: 112).

Julgamos, então, que esta interferência da DREN pode ser justificada tendo em conta o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que regulamenta a criação das turmas de PCA, onde pode ler-se “A matriz curricular apresentada por ciclo de ensino deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo”<sup>219</sup>, ou seja, a par da formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, que as escolas podem introduzir no plano de estudos, as restantes disciplinas devem ser mantidas, pois em qualquer momento um aluno pode

---

<sup>219</sup> Diário da República, N.º 5, de 6 de Janeiro de 2006, I SÉRIE-B, pág. 157.

transitar para uma turma com um currículo regular. Ora, se o plano de estudos for alterado, essa transição será impossível de concretizar e estaremos a inviabilizar essa mudança, o que não deixa de transformar-se numa medida também discricionária. Além disso, e como já referimos anteriormente, a escola deve proporcionar uma igualdade quanto a aprendizagens estruturantes, evitando, assim, que alunos provindos de grupos sociais menos favorecidos saiam da escola com um *handicap* cultural ainda maior.

É evidente que os professores são convocados a participarem não só na elaboração de projetos curriculares, mas também na consecução desses mesmos projetos. No entanto, o que nos parece que sucede, na prática, é a ausência de uma grande parte dos docentes nas tomadas de decisão. E esta ausência poderá ficar a dever-se à “tensão entre centralização e descentralização” (Formosinho & Machado, 2000: 119), que ao mesmo tempo que incentiva e decreta uma autonomia das escolas, impõe e regulamenta mecanismos de controlo, a pretexto de regular e conformar práticas e realizações escolares. Com base nesta constatação, Formosinho e Machado consideram que há um dúbio papel que se exige aos docentes, pois

a esta tensão ainda responde quer uma concepção de professor como profissional obediente, executor e técnico (...) quer uma concepção de professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, por que o faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam (*ibid.*: 119-120).

Contreras vai ainda mais longe ao referir que a autonomia concedida aos professores não passa de uma *aparente autonomia*, com uma fraca *capacidade de ação*, "com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias" (2002: 264). Isto significa que, ainda segundo o mesmo autor, quem decide são *outros, outras instâncias*, ficando os professores sem qualquer capacidade de intervenção *para cima*, ou seja para "transformar as condições em que são deixados como «autónomos». São apenas obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhes foram concedidos" (*Id., ibid.*: 265). Para Nóvoa, verifica-se uma tendência para "separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currícula e dos programas da sua concretização pedagógica" (1992: 12). Ora, este facto que se constitui como um "fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos

professores” acaba por provocar uma degradação do seu estatuto “retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional” (*Id., ibid.*).

Parece-nos que todos estamos cientes que o "envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso", pois "os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa" (Hargreaves, 1998: 12) e "não é possível haver sucesso na implementação de qualquer reforma ou inovação sem o seu [dos professores] querer, sem o seu saber e sem o seu poder" (Machado, 1995: 134).

### **Opinião sobre a implementação do plano de estudos**

Enunciado da questão: “E sobre a implementação do plano de estudos, que potencialidades, constrangimentos e exequibilidade (em termos de tempo, recursos) encontra?”

### **Análise das respostas**

Em relação à implementação do plano de estudos no que respeita às suas potencialidades, constrangimentos e exequibilidade (em termos de tempo e recursos materiais/físicos), constatamos que o discurso dos entrevistados acaba por ser consensual. Assim, no que respeita às potencialidades, os docentes consideram que é um plano de estudos com imensas possibilidades de sucesso.

Como constrangimentos são apontados, novamente, a exiguidade dos espaços físicos, a autonomia, o interesse demonstrado pelos alunos que pode provocar alguma desmotivação dos professores e a falta de protocolos estabelecidos entre a escola e as empresas, de forma a orientar estes alunos para uma formação profissional que lhes permita entrar mais facilmente no mercado de trabalho.

Quanto à questão da exequibilidade parecem todos de acordo em considerar que em termos de tempo é exequível, mas os espaços e a falta de autonomia, sentida por estes docentes, não permitem ir muito além daquilo que foi planeado e se encontra já estruturado.

*“elástico, nós podemos adaptá-lo de acordo com as necessidades dos alunos e com a forma como eles reagem (...) acho que é benéfico podermos fazer esse tipo de articulação, esse tipo de adaptação”* (PC);

*“uma turma de percursos é muito importante na escola, pois permite aumentar o sucesso de alunos que de outra forma teriam abandonado a instituição escolar”* (PDT);

*“tem muito potencial, a ideia em si é boa” (P1);*

*“para estes alunos é provável que resulte porque são alunos com características muito concretas, muito especiais, têm que ter professores muito dedicados, que os compreendam, é necessário serem compreendidos, pois são alunos com uma desmotivação grande em termos das matérias consideradas digamos normais” (P3).*

*“muitas vezes nós estarmos a contar que conseguimos obter determinados resultados e depois temos de alterar completamente, porque eles não reagem da forma que nós achamos que irão reagir (...) temos que ter aquele traquejo de saber dar a volta e não nos deixarmos desmotivar e conseguirmos de outra forma trabalhar com eles, porque se não resulta não vale a pena insistir (...) não termos instalações necessárias para podermos trabalhar com os alunos” (PC);*

*“a gente sabe perfeitamente que estes alunos em termos de interesse é muito subjetivo e pontual e com uma duração muito pequena. Quer dizer a gente consegue agarrá-los num determinado período, mas a partir dali se começa a persistir muito, tudo aquilo se desliga” (P2);*

*“os constrangimentos estão relacionados com o que nos é exigido e o que é que efetivamente na prática se consegue fazer” (P1);*

*“uma complementaridade que poderia eventualmente fazer-se aqui na escola e uma parte no exterior da comunidade educativa (...) tem de se prever naturalmente a necessidade de haver protocolos com a escola e com as empresas envolventes” (P3);*

*“o maior constrangimento é o facto de ter de depender da Direção Regional (...) a falta de espaço, sem salas como é que se há de implementar seja lá o que for?” (PDT).*

### **Interpretação das respostas**

As turmas de PCA são perspetivadas como uma forma de determinados alunos conseguirem atingir sucesso educativo, o que não deixa de ser uma constatação muito válida, tendo em conta o conhecimento que estes docentes têm dos alunos em causa (já aqui referimos a continuidade pedagógica implementada na escola). Contudo, esta perspetiva das diferenças entre estes alunos e os outros (entendendo estes como aqueles que conseguem obter sucesso sem dificuldades) corre o risco de cairmos num outro extremo, provocando desigualdades sem retorno. Ou seja, parafraseando Magalhães e Stoer

a política dos currículos alternativos pode ser adiantada como exemplo de um tratamento da diferença, sob a justificação de não desistir daqueles que a escola costuma, tradicionalmente, sacrificar, que acaba por legitimar a própria exclusão sob a forma de uma gestão controlada de desigualdades (2002: 117).

Admitimos que caberá aqui aos professores um papel primordial para que esta visão tão negativa não se constitua como uma realidade, ou seja que não se acentue o fosso, que ainda surge como uma realidade, entre os que conseguem e os outros. Com efeito, apesar da sua autonomia regulada (Dale, 1989), nas suas aulas e nas suas práticas letivas, os professores dispõem de suficiente autonomia e meios para diferenciarem sem legitimar exclusões ou aumentar as desigualdades. Entendemos que o sucesso e a inclusão deverão, obrigatoriamente, passar por aí: o que e como ensinar de forma a que todos consigam aprender, ultrapassando, deste modo aquilo que ainda hoje teima em persistir nas escolas:

os esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na orgânica dos manuais (Roldão, 2011: 123).

Um outro aspeto que destacamos é a importância de existir uma ligação escola-empresa, referida por um docente, como meio de promover um trabalho articulado e assim aumentar as possibilidades de ingresso na vida ativa. No entanto, sabemos o quão difícil é que tal suceda até pela inexistência em Portugal das vias profissionais, comuns em outros países. Além disso, parece-nos que a inclusão não deverá, ou terá de, passar por aí, pois aqui trata-se de uma inclusão educativa, cujos objetivos deverão estar centrados na escola e, mais concretamente, na sala de aula.

### **Opinião sobre a implementação do plano de estudos**

Enunciado da questão: “E, qual é a sua opinião sobre o plano de estudos e sobre as turmas de PCA?”

### **Análise das respostas**

Neste ponto interessava-nos conhecer as perceções dos docentes sobre o plano de estudos e sobre a importância, ou não, da existência de turmas de PCA. As opiniões que registámos parecem convergir no sentido de considerarem que estas turmas permitem que determinados alunos consigam completar a escolaridade obrigatória, possibilitando, também, um maior acompanhamento de casos particulares, o que seria difícil de

concretizar em outros contextos (como, por exemplo, em turmas com um elevado número de alunos).

A aquisição de competências sociais, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua futura inserção na vida ativa são, igualmente, encarados pelos docentes como algo de muito positivo em relação aos alunos em questão. Vejamos, então, as opiniões expressas:

*“defendo que todas as escolas devem ter uma ou mais turmas de percursos alternativos, tendo em conta a diversidade de alunos que hoje chegam até nós. Mas estas turmas deviam ter uma parte da sua formação fora da instituição escolar, em formação tecnológica, ou em áreas que a escola não pode oferecer”* (PDT);

*“parece-me que devem continuar, pois de outra forma estes alunos não conseguem, vão ter maior insucesso numas turmas consideradas normais, no currículo normal, e portanto esta é uma porta que se abre e penso que aqui a escola tem tido algum sucesso”* (P3);

*“eu acho que funcionam mesmo, (...) porque realmente nós conseguimos ver aquilo que eles se tornaram quando saíram (...) têm uma postura, não digo em termos académicos, mas em termos de formação cívica, são pessoas completamente diferentes, eu acho que isso já valeu a pena”* (P2);

*“como estive na origem deste processo sempre achei que é muito importante que existam nas escolas os percursos curriculares alternativos (...) se estivessem integrados em turmas de currículos normais iríamos ter muitos mais problemas com eles e acho que se sentiriam muito mais desmotivados, com retenções repetidas e sem conseguir acompanhar os ritmos das turmas (...) é uma forma de conseguirmos que estes alunos continuem na escola, que façam o seu percurso, que cumpram a escolaridade obrigatória (...) o plano de estudos é mais virado para a inserção na vida ativa e dá-lhes competências sociais que muitos deles não têm”* (PC).

### **Interpretação das respostas**

Constatamos que as opiniões são unânimes em considerarem que a existência deste tipo de turmas pode ajudar a que alunos, em risco de abandonarem a escola ou a ficarem inúmeras vezes retidos, possam concluir a escolaridade obrigatória, e parece-nos que vão ao encontro da ideia que esteve na origem da criação destas turmas: impedir o abandono escolar precoce e o insucesso escolar de jovens que, ao longo do seu percurso académico, haviam experienciado situações de insucesso. As turmas de

PCA talvez possam evitar que continuemos a ter um “modelo escolar hegemónico que é uniforme, excessivamente fabril e de «produção em série» e que lida muito deficientemente com as desigualdades sociais” (Azevedo, 2002: 105). Com efeito, a noção de que a escola terá que oferecer as mesmas condições para todos os seus alunos encontra-se patente no discurso dos entrevistados, que reconhecem que em turmas com um plano de estudos normalizado, estes alunos continuariam a vivenciar situações de insucesso, acabando por lhes provocar, ou aumentar, o desinteresse pela frequência da escola.

O plano de estudos, com uma vertente mais prática, continua a ser apontado como um fator motivador e causador de interesse para os alunos em causa. Muito interessante a resposta do professor (P2) quando refere que além das aprendizagens realizadas, estes alunos surgem como “pessoas completamente diferentes, eu acho que isso já valeu a pena”, ou seja os comportamentos e a sua socialização também mudam. Aqui, entram, atrevemo-nos a afirmar, as relações interpessoais, imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade do aluno (Abreu, 1982), mas também para a satisfação docente, já referida neste trabalho, e a noção de que foi realizado um trabalho com estes alunos que parece ter dado frutos. Recordamos a opinião expressa por Noddings, com a qual estamos plenamente de acordo, para quem “se a escola tem um objectivo principal, esse deve ser o de promover o crescimento dos estudantes como pessoas saudáveis, competentes, morais, ... O desenvolvimento intelectual é importante, mas não pode ser a primeira prioridade da escola” (1992: 10, citada por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 79).

### 1.2.2. Análise de conteúdo das entrevistas dos alunos

De seguida, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas aos alunos que realizámos nos mesmos moldes da análise efetuada às entrevistas dos docentes. Assim, depois de estabelecermos as categorias e subcategorias dentro de cada uma das dimensões, procedemos ao recorte dessas entrevistas em unidades de contexto, fazendo uma análise horizontal, em que realizámos a comparação do discurso produzido pelos entrevistados.

Não podemos, no entanto, deixar de voltar a referir um aspeto que consideramos fundamental para um melhor entendimento da análise efetuada, e que diz respeito às respostas dos alunos entrevistados. Efetivamente, as respostas monossilábicas dadas pela maior parte deles (“*são*”; “*não*”; “*sim*”; “*é*”; ...) foram uma constante, acabando

por dificultar a realização desta análise de conteúdo. Salientamos, no entanto, a vontade manifestada por alguns dos alunos em responderem a todas as questões e em participarem ativamente neste estudo.

#### 1.2.2.1. Análise da dimensão – participantes

Tal como já referimos, aquando da caracterização dos alunos participantes neste estudo, as idades situam-se entre os 13 e os 16 anos. Dezoito alunos são do género masculino e seis do género feminino (quatro pertencentes ao 7.º ano e duas ao 8.º ano). Frequentam o sétimo ano, catorze alunos e frequentam o oitavo ano, dez alunos. Em relação ao número de retenções somente três alunos, dois da turma do 7.º ano e um do 8.º ano, não têm qualquer retenção.

**Quadro 15 – Categorias e subcategorias da dimensão – Participantes**

Dimensão: Participantes	
Categorias	Subcategorias
Perfil pessoal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Idade</li><li>• Género</li></ul>
Situação académica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ano que frequenta</li><li>• Retenções</li></ul>
Satisfação escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Razões para a frequência da escola</li><li>• Sentimentos perante a escola</li><li>• Razões desses sentimentos</li></ul>

#### **Opinião sobre a satisfação escolar**

Enunciado da questão: “Porque é que frequenta a escola? Que sentimentos tem pela escola? E quais as razões desses sentimentos?”

#### **Análise das respostas**

Analisando o discurso produzido pelos alunos entrevistados quanto à categoria – satisfação escolar – verificamos que, em relação às razões para a frequência da escola, as opiniões são variadas. Contudo, parece-nos que predominam as razões ligadas a um melhor futuro, a uma vontade em aprender e estar com os amigos, sendo poucos os que indicam a obrigatoriedade como única razão para a frequência da escola.

Na subcategoria – sentimentos perante a escola – a maior parte dos alunos revela um sentimento positivo perante a escola. Mesmo os que referiram que andam na escola porque são obrigados, admitem que gostam da escola. Como pudemos constatar as respostas são variadas, ressaltando, no entanto, um sentimento muito positivo perante a

escola, pois os alunos, na sua maioria, sentem-se aí bem. Também considerámos curioso, apesar de não nos ter surpreendido, o facto de gostarem da escola porque aí podem dedicar-se a atividades a que, possivelmente, em casa não têm acesso, como é o caso do computador e dos jogos de futebol com os amigos

Em relação às razões dos sentimentos demonstrados pela escola, parece-nos que vêm no sentido do que já referimos, ou seja gosta-se da escola porque se aprende, fazem-se amigos e as aprendizagens, aí realizadas, serão úteis no futuro. A escola surge como um espaço de sociabilidades, mas também como uma segunda casa, onde se passa muito tempo, mas tempo que nos parece que estes alunos consideram como agradável.

A relação (positiva) com os professores também surge como um ponto a favor da frequência da escola. É evidente que esta referência obriga-nos a questionar se não se trata de uma resposta dada com o intuito de nos agradar, a tal “desejabilidade de resposta” a que se refere Moreira (2007) e que já referimos, pois sendo nós também professora dos alunos entrevistados será que a nossa presença não condicionou as suas respostas? Para esta questão não conseguimos obter resposta, contudo conhecendo a frontalidade, e por vezes até alguma rudeza, destes alunos, parece-nos que se a sua opinião não fosse favorável tê-la-iam, mesmo assim, dado.

*“por interesse, e... acho que é importante (...) faz bem para o nosso futuro, para a gente ser alguém na vida” (A22);*

*“conheço novas pessoas, fazemos coisas que quando saímos da escola e vamos para casa não podemos fazer quase nada (...) jogar futebol, estar com os amigos, conhecer novas pessoas também, conviver mais com os professores (...) para arranjar um futuro” (A21);*

*“para aprender e para andar com os meus colegas” (A11);*

*“acho um sítio ótimo para nos divertirmos, aprendermos, fazemos novos amigos. E, aliás, aqui é onde vamos ter o nosso futuro” (A24);*

*“para ter um futuro melhor, para ter emprego, para saber falar uma língua estrangeira (...) e porque gosto de andar aqui e quero tirar o 9.º ano e tirar um curso profissional para saber o que fazer” (A4);*

*“eu gosto da escola, gosto de estar com os meus colegas, gosto da maneira como a escola trabalha, gosto de tudo”..*

*“eu adoro. É mesmo um ótimo sítio para se...para estar” (A24);*

*“sinto que posso aprender mais, divirto-me com os meus colegas, posso saber mais sobre as coisas” (A2);*

*“gosto da escola porque nós estamos na escola para aprender e um dia vamos precisar disso, eu acho que vai ser muito útil no futuro”* (A10);

*“porque se aprende, fazemos amigos novos”* (A18);

### **Interpretação das respostas**

As respostas dadas convergem no sentido de uma apreciação muito positiva da escola, e por acréscimo da sua frequência. Com efeito, a escola é percecionada como um “ótimo sítio para estar”, tal como refere um dos alunos. Ora, sabendo nós que um dos problemas que os alunos que ingressam nas turmas de PCA revelam é precisamente a falta de assiduidade e o risco de abandono escolar, não deixa de constituir-se como uma surpresa este gosto pela escola. Compreendemos, no entanto, que a escola acabe por se transformar num local mais seguro e agradável, se tivermos em conta a caracterização já realizada destes alunos. Entendemos, também, que a escola oferece condições que não conseguem encontrar em casa, nomeadamente a utilização do computador e de espaços recreativos. Neste sentido se compreende que um dos fatores mais apontados seja a existência de amigos e as relações de amizade aí estabelecidas.

Outra circunstância que revela a responsabilidade que vários alunos demonstram é a noção da importância que a frequência da escola pode ter no seu futuro profissional e a assunção de que sem essa frequência não terão qualquer hipótese de se integrarem na vida ativa, o que também demonstra a sua capacidade e espírito crítico perante a sua realidade escolar. Parece-nos que este sentido de resposta vai de acordo ao referido por Dore (1981, citado por Lemos Pires, 2001: 95), para quem a frequência da escola é olhada, pelos alunos, sob várias perspetivas, nomeadamente: (i) a aprendizagem atrativa; (ii) a satisfação do desejo de realização profissional; (iii) a necessidade de aprender para realizar uma atividade profissional e (iv) a facilidade em encontrar uma ocupação profissional. De facto, esta perceção dos alunos parece enquadrar-se na investigação, realizada por Charlot, Bautier e Rochex, ao sugerir que

os alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos tendem a procurar na escola e no currículo proveitos de carácter mais utilitarista do que os alunos mais favorecidos, na medida em que dão sentido ao conhecimento trabalhado na escola, sobretudo enquanto instrumento que pode facilitar o acesso a uma profissão bem remunerada e, conseqüentemente, a ascensão social (2000, citados por Sousa, 2010: 112).

As respostas dadas por estes alunos permitem-nos, também, constatar a dupla função exercida pela escola: a função da certificação e a função da educação, referidas por Lemos Pires (*ibid.*)

#### 1.2.2.2. Análise da dimensão – perfil da escola

**Quadro 16 – Categorias e subcategorias da dimensão – Perfil da Escola**

Dimensão: Perfil da escola	
Categorias	Subcategorias
Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Salas de aulas</li><li>• Oficinas</li><li>• Espaços recreativos</li><li>• Espaços de estudo</li><li>• Biblioteca</li></ul>
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Professores</li><li>• Auxiliares de ação educativa</li><li>• Outros profissionais</li></ul>
Recursos materiais/físicos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Computadores</li><li>• Instrumentos variados</li><li>• Ferramentas/máquinas</li><li>• Livros; cd's; dvd's; jogos de computador</li></ul>

#### **Opinião sobre o espaço físico da escola**

Enunciado da questão: “O que é que pensa do espaço físico da escola?”

#### **Análise das respostas**

No que concerne o espaço físico, pareceu-nos curioso que as opiniões dos alunos se afastassem bastante do discurso proferido pelos professores entrevistados, relativamente à escassez de espaço. De facto, este ponto, tão destacado pelos docentes, quase não mereceu reparos por parte dos alunos para quem o número de salas aparenta ser suficiente. Julgamos que esta divergência se deve à perspetiva de cada uma das partes. Com efeito, a perceção da falta de espaço é diferente, uma vez que estes alunos tendo uma sala que é de uso exclusivo da sua turma, não se apercebem, por isso, se existem, ou não, poucas salas de aulas disponíveis e o mesmo se passa com as salas das oficinas.

Um outro aspeto a destacar prende-se com a referência aos espaços recreativos, que os alunos consideram estarem muito degradados, constituindo-se como um perigo para a sua integridade física. Aliás, como podemos constatar, este é o ponto a que a maior parte dos entrevistados coloca mais reticências.

Também a biblioteca é diversas vezes referida como um espaço bem apetrechado, mas demasiado pequeno para a população escolar.

Apesar de tudo, verificamos que a opinião, da maior parte dos entrevistados, sobre o espaço físico da escola é muito positivo, não havendo lugar a mudanças, caso as pudessem efetuar. É nos espaços de estudo que a opinião converge com o parecer dos docentes, pois dois alunos referem a falta de locais de estudo e de salas disponíveis para esse fim. Vejamos, então, o discurso produzido:

*“[a biblioteca] é pequenina, podia ser maior” (A6);*

*“podia ter mais oficinas e a biblioteca está boa assim como está, só que devia ser um bocado maior. E as salas também deviam ser maiores. Mas a escola está boa, apesar dos buracos que tem pelo chão” (A4);*

*“só acho é que as salas deviam ser maiores e ter mais mesas” (A12);*

*“As salas estão boas e as oficinas também” (A17);*

*“há coisas na escola que eu não gosto, como o recreio. Acho que é um bocado perigoso corrermos nesta escola, porque podemos tropeçar e aí o pavimento não é lá muito favorável [...] há pedras soltas, há pedras bicudas [...] e podemos aleijar-nos mesmo [...] muitos deles são bons [...] acho que a nossa biblioteca é muito boa, tem uma boa estrutura [...] há salas que não são lá muito boas [...] as oficinas são boas, temos um bom espaço para trabalhar” (A13).*

*“as salas têm tudo o que necessitamos, mas podia haver mais salas [...] a biblioteca dá para estudar, mas podíamos ter uma ou duas salas onde pudéssemos estar a estudar com um professor” (A1);*

### **Interpretação das respostas**

Mais uma vez, verificamos a perceção positiva que os alunos têm sobre a escola. E, apesar de alguns conseguirem apontar as deficiências que os professores haviam já referido, na sua maioria todos parecem encontrar-se satisfeitos com o que a escola lhes oferece. Ora, as condições físicas e materiais da escola revelam-se fundamentais para as tornar “locais mais agradáveis, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos” (Jesus, 2002: 46).

Contudo, e apesar de a escola ter já sido inúmeras vezes (nas entrevistas aos docentes e na sua caracterização) descrita como um local pouco agradável para trabalhar, a verdade é que estes alunos encaram-na de uma forma diferente, olhando-a

como um local mais aprazível do que realmente parece ser. Este facto, provavelmente, estará relacionado com a perceção que estes alunos têm da escola, enquanto instituição.

### **Opinião sobre os recursos humanos da escola**

Enunciado da questão: “E, em relação aos recursos humanos – professores, auxiliares de ação educativa e outros profissionais – qual é a sua opinião? ”

### **Análise das respostas**

Em relação à categoria Recursos Humanos, onde incluímos as subcategorias Professores; Auxiliares de Ação Educativa e Outros Profissionais, a primeira constatação, que se impõe, prende-se com o facto de não existirem muitas referências a esta última subcategoria por parte dos alunos entrevistados. Ou seja, parece-nos que os profissionais que eles consideram fazer parte da escola são os professores e os auxiliares de ação educativa. Constatamos, mais uma vez, que não há opiniões desfavoráveis em relação aos docentes. Parece ser unânime a opinião que todos os professores são bons, pois nenhum aluno apontou qualquer problema ou referiu pontos menos positivos. De salientar a opinião do aluno A21, que reconhece que as repreensões dadas pelos professores acabam por ser merecidas e são feitas com o objetivo de os ajudar a melhorarem o seu comportamento. Esta opinião positiva estende-se aos auxiliares de ação educativa. Observemos o discurso produzido:

*“gosto dos professores, da maneira como nos tratam. Gosto de todos os profissionais”* (A2);

*“gosto dos professores, das auxiliares e os outros profissionais também gosto, só acho que deviam haver mais psicólogas e isso”* (A12);

*“pensam em nós, esforçam-se e estão sempre com boa disposição. A simpatia deles é a melhor coisa”* (A24);

*“acho que os professores, até agora aqueles que eu já tive são todos bons (...) os funcionários também são simpáticos apesar que devíamos ter mais funcionários”* (A13);

*“são todos fixes. Porque são simpáticos e bons”* (A11);

*“são pessoas impecáveis, têm alguma coisa a dizer quando fazemos alguma coisa e quase sempre têm razão quando nos repreendem. Mas também é para o nosso bem em termos de educação”* (A21).

“são funcionários que respeitam os alunos, ajudam naquilo que é preciso. E os professores também ajudam e também respeitam os alunos e são bons professores” (A10),

“eu gosto dos «setores» e dos empregados também” (A16).

### **Interpretação das respostas**

Estas opiniões sobre os professores parecem estar em dissonância com inúmeras situações de conflito vivenciadas na escola e que autores como Kallen e Colton (1980, citados por Esteve, 2007) relacionam com o prolongamento da escolaridade obrigatória e os conflitos que daí advêm, ao encontrarem-se no mesmo espaço indivíduos com projetos de vida tão díspares.

Por outro lado, tal como refere Esteve (*ibid.*), esta heterogeneidade do público escolar implica, sem dúvida, um esforço suplementar aos professores, que veem o seu núcleo de trabalho deslocar-se “da leccionação de matérias para a educação de indivíduos” (Esteve, 2002: 7), provocando-lhes angústias e receios, pois “não há tempo para educar, para atender pessoalmente estes novos alunos que colocam problemas muito específicos e exigem um tratamento especial” (*Id.*, *ibid.*). Daí o tornar-se imprescindível a diversificação de tarefas, ou seja, a implementação efetiva de uma diferenciação curricular, acrescentaríamos nós.

A relação positiva com os professores, que o discurso destes alunos demonstra, parece-nos estar também relacionada com fatores afetivos. Tal como refere Solé

nas representações que os alunos formam sobre os professores, têm um papel muito importante os factores afectivos: a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e afecto que lhe transmitimos, a capacidade de nos mostrarmos acolhedores e positivos constituem eixos em torno dos quais os alunos constroem uma representação dos professores. E o peso destes factores é tanto maior quanto mais baixo for o nível de escolaridade (2001: 41).

Apesar de a maior parte das reformas educativas não atribuir uma grande relevância aos afetos presentes, ou não, na escola (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001), a verdade é que o afeto constitui-se não apenas como um “pré-requisito essencial para a aprendizagem, [pois] é ele próprio uma forma de aprendizagem” (Noddings, 1992, citada por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 79). Ou seja, parece-nos que esta afetividade demonstrada pelos professores marca de uma forma positiva a maneira como a escola e as aprendizagens são encaradas por estes alunos, que ao longo do seu processo de

aprendizagem e desenvolvimento vão sendo capazes de avaliar e julgar a realidade que os rodeia, neste caso a realidade escolar, nomeadamente os professores e a escola.

### **Opinião sobre os recursos materiais/físicos**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre os recursos materiais e físicos da escola?”

### **Análise das respostas**

Quanto aos recursos materiais não podemos deixar de salientar a opinião manifestada por alguns dos alunos sobre a conservação desses materiais. Com efeito, considerámos muito significativa a manifesta reprovação perante as atitudes de outros alunos quando estragam as ferramentas e a sua preocupação em manter esses materiais para poderem ser utilizados por todos os alunos.

Ainda em relação a esta subcategoria, verificamos que as opiniões, dos alunos entrevistados, convergem no sentido de considerarem que os materiais/ferramentas existentes na escola são suficientes. De evidenciar o comentário de A17 que vai um pouco contra o que é referido pela maioria ao considerar que as máquinas utilizadas precisam de serem renovadas.

Após a análise de todas as entrevistas questionamo-nos sobre o motivo de estes alunos não apontarem pontos negativos no que à escola diz respeito. Com efeito, seria de esperar que aproveitassem a liberdade que a entrevista lhes concedeu para reivindicarem melhores condições ou, pelo menos, para apontarem o que pudessem considerar como menos bom. Contudo, tal não sucede (aparte situações muito pontuais e frequentemente ligadas ao número de computadores), pois o que se verifica é a aceitação e concordância com tudo o que é implementado na escola. Perante esta situação somos levados a crer que tal se deve ao facto de a escola se constituir, para muitos deles, tal como já anteriormente referimos, como uma segunda casa (por vezes até muito mais que isso), ou seja um local onde gostam de estar e um grupo ao qual gostam de pertencer.

*“o Paulo partiu uma lima e eu acho que isso não devia acontecer porque às vezes a escola não tem possibilidade de comprar mais material e está a estragar material que poderia dar para uma data de alunos” (A4),*

*“eu acho que os alunos não deveriam estragar nem instalar nada nos computadores, porque são materiais de todos os alunos que vão para essa sala” (A2).*

“os [recursos] que temos são suficientes” (A14);

“trocava as máquinas (...) penso que muitas já são velhinhas (...) algumas estão avariadas” (A17);

“acho que nós estamos bem de livros, porque temos uma biblioteca grande, mais ou menos, mas tem tudo o que precisamos e tem cd’s, dvd’s, livros tanto de estudo como livros que podemos levar para casa e acho que chega para todos (...) em Ardósia o material é bom” (A13);

“há material suficiente, mas para algumas oficinas podia haver mais materiais, mais máquinas e ferramentas” (A1).

### Interpretação das respostas

Estas respostas demonstram, mais uma vez, o sentimento positivo que os alunos revelam pela escola. Tal sentimento pode ajudar-nos a entender também o respeito que alguns revelam pelo material da escola e a perceção da importância de manter em perfeitas condições, esse material. Esta ligação afetiva torna-se fundamental na continuação destes alunos na escola e na vontade que demonstram em aí permanecer, pois o seu percurso, que neste caso e momento, é de sucesso, influencia, sem dúvida, a forma como encaram a escola. De facto, parece-nos que o insucesso escolar gera sentimentos negativos perante a escola enquanto o sucesso gera interesse e um sentimento de pertença, fazendo com que a escola seja olhada como algo que também é seu e daí a importância afetiva que lhe é atribuída.

#### 1.2.2.3. Análise da dimensão – oferta curricular

**Quadro 17 – Categorias e subcategorias da dimensão – Oferta Curricular**

Dimensão: Oferta curricular	
Categorias	Subcategorias
Composição/organização do plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribuição e organização do tempo da área académica</li><li>• Distribuição e organização do tempo da área vocacional</li></ul>
Razões da opção pelo plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regulamentação legislativa</li><li>• Opção da escola</li></ul>
Implementação do plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potencialidades</li><li>• Constrangimentos</li><li>• Exequibilidade em tempo, recursos materiais e físicos</li></ul>
Perceções sobre o plano de estudos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vantagens</li><li>• Desvantagens</li><li>• Opinião pessoal sobre a frequência desta turma</li></ul>

Antes de procedermos à análise do discurso produzido nesta dimensão, não podemos deixar de referir algumas das dificuldades encontradas aquando da realização das entrevistas, no que se refere às questões que fazem parte destas categorias. Efetivamente, verificámos que seria necessário explicar muito bem o significado de cada uma delas, pois as reacções dos alunos mostraram-nos que não as entendiam. No entanto, parece-nos que, apesar de todas as explicações fornecidas, nem sempre os alunos compreenderam realmente o significado dessas questões e o que se pretendia, exactamente, com elas.

### **Opinião sobre a composição/organização do plano de estudos**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre a composição e organização do plano de estudos?”

#### **Análise das respostas**

Ao analisarmos as respostas dadas em relação à categoria “Composição/organização do plano de estudos”, constatámos que a maior parte dos alunos acaba por se limitar a dar a sua opinião sobre as disciplinas/áreas da sua preferência, incidindo a sua resposta sobre as que se deveriam manter ou retirar. Um outro aspeto que também considerámos interessante foi, apesar das alterações sugeridas, haver uma concordância acerca do plano de estudos implementado, não havendo, aí, muito a alterar:

*“não introduzia nenhuma disciplina nova. Eu acho que o nosso horário cá na escola está muito bem. Temos cá um senhor que organiza tudo direitinho, os horários, de forma a dar para todos”* (A24);

*“tirava Educação Física, porque não gosto (...) mantinha as horas todas assim (...) tirava Oficina de Culinária, porque não gosto, não tenho jeito para culinária (...) acho que podíamos ter mais oficinas”* (A23);

*“em relação às horas das disciplinas está tudo bem, só acho que algumas deviam ter mais horas. Por exemplo, História devia ter mais horas. E, por mim tirava Educação Física, porque não é a disciplina que mais gosto aqui na escola, por isso se pudesse tirava essa”* (A10);

*“Português tem horas a mais (...) metia mais [Educação] Física”* (A16);

*“tirava quarenta e cinco minutos a Português e aumentava o tempo de Espanhol (...) está tudo bem [em relação às oficinas]”* (A3);

*“acho que está tudo ótimo. As disciplinas que a gente tem, precisamos delas e o tempo é bom (...), [as oficinas] são muito importantes para nós, no futuro (...) o tempo que lhes é dedicado, é tempo suficiente”* (A22);

*“queria ter mais horas de Madeiras (...) porque gosto”* (A6);

*“podíamos ter mais tempo em algumas disciplinas [como] Inglês, História e Geografia. Podíamos ter duas vezes por semana cada uma delas, mas só temos 90 minutos a Inglês e 45 minutos a História e a Geografia (...) assim podíamos aprender mais e melhor e sabíamos como estudar mais para os testes”* (A1).

### **Interpretação das respostas**

Estas opiniões poderão prender-se com o desconhecimento que os alunos revelam sobre planos de estudo e sobre a forma como eles são organizados. Assim, as alterações propostas prendem-se exclusivamente com o gosto de cada um, ou seja, a introdução, ou o retirar, de disciplinas ou áreas vocacionais prende-se, unicamente, com a maior ou menor simpatia que cada um tem por cada uma. Parece-nos relevante salientar a opinião de dois alunos que consideram que disciplinas com um carácter mais teórico deviam ter mais horas semanais o que não deixa de ser curioso, se tivermos em conta que são estas disciplinas que os docentes afirmavam que deviam ser em menor número e com menos horas semanais. Julgamos que esta opinião se relacionará com o tal gosto pessoal, que já referimos.

### **Opinião sobre as razões da opção pelo plano de estudos**

Enunciado da questão: “E em relação às razões da opção por este plano de estudos?”

### **Análise das respostas**

Em relação às “Razões da opção pelo plano de estudos”, constatámos, também, algum desconhecimento sobre as razões da opção pelo plano de estudos implementado, facto evidente nas várias respostas dadas. Este desconhecimento não nos surpreendeu, pois trata-se de um assunto que normalmente não é discutido/debatido com os alunos. Daí que tenham sido poucos os que se aventuraram a avançar com uma resposta que fosse além de “*não sei*”:

*“foi o diretor da escola, não é?”* (A7);

*“deve ter sido a ministra da educação ou assim”* (A13);

*“foi o professor que manda na escola”* (A11).

### **Interpretação das respostas**

Estas opiniões revelam a total ignorância sobre quem recai a responsabilidade de elaborar estes planos de estudo, o que compreendemos dada a complexidade da questão. Aliás, a expressão “professor que manda na escola” é sintomático desta ignorância que referimos. Este facto remete-nos para a necessidade de melhor informar e esclarecer os alunos, pois tudo o que se passa na escola também lhes diz, e muito, respeito. Parece-nos que esta falta de comunicação dos aspetos oficiais da vida escolar acaba por se revelar prejudicial, uma vez que vemos os discentes ausentes de assuntos que lhes dizem respeito e que são fundamentais para o seu futuro. No entanto, e simultaneamente, entendemos esta ausência de informações, porquanto trata-se de temas complexos, cujo entendimento, para alunos deste nível etário, será, porventura, difícil de alcançar.

### **Opinião sobre a implementação do plano de estudos**

Enunciado da questão: “Como é que vê a implementação do plano de estudos, quanto a potencialidades; constrangimentos e exequibilidade em tempo, recursos materiais e físicos?”

### **Análise das respostas**

Sobre a categoria “Implementação do plano de estudos”, pouco há a acrescentar. As respostas dadas permitem-nos constatar que a maior parte dos alunos, se pudesse, alteraria muito pouco, ou mesmo nada, do que está implementado, considerando que é um plano de estudos exequível e sem muitos constrangimentos. As potencialidades são relacionadas com as aprendizagens realizadas:

*“sim, em termos de tempo. É bom termos estas disciplinas porque podemos ter um trabalho com o que aprendemos aqui” (A3);*

*“não alterava nada, está tudo bem assim” (A14);*

*“na nossa turma só temos Oficina de Culinária à quinta-feira e noventa minutos é muito pouco (...) o plano de estudos é ótimo e acho que todas as turmas deviam ter uma oportunidade de ter um igual a este” (A24);*

*“dentro da sala temos imensos computadores, nas outras turmas temos de fazer os trabalhos em casa, e nesta turma temos os computadores lá na sala para fazer e é bom” (A21).*

### **Interpretação das respostas**

Na perspectiva destes alunos, o seu plano de estudos encontra-se perfeitamente organizado e sem necessidade de ser alterado. Também verificamos que é dada relevância à existência de vários computadores na sua sala, algo que não sucede noutras turmas.

A opinião do aluno (A24) não deixa de ser curiosa ao considerar que todas as turmas deviam ter um plano de estudos assim, levando-nos a pensar que estes alunos sentem-se plenamente integrados na vida escolar, considerando-se privilegiados em relação aos restantes colegas, pois o conjunto de disciplinas que compõem o seu plano de estudos é muito melhor que o das restantes turmas da escola.

A referência aos trabalhos de casa que são realizados na escola prende-se, julgamos, com a falta de acompanhamento dos respetivos encarregados de educação, já referida aquando da caracterização destes alunos, o que faz com que o trabalho seja sempre e unicamente realizado na escola.

### **Opinião sobre a perceção sobre o plano de estudos**

Enunciado da questão: “Qual é a sua opinião sobre o plano de estudos? E sobre a turma que frequenta?”

### **Análise das respostas**

No que concerne a categoria “Perceções sobre o plano de estudos”, notamos que as vantagens referidas pelos alunos superam as desvantagens. A opinião sobre a frequência desta turma é, assumidamente, positiva para todos os alunos entrevistados. De entre os fatores que mais são referidos constam o reduzido número de alunos da turma, o apoio dado pelos professores, o ser mais fácil e a frequência das oficinas, que alguns consideram poder vir a ser muito útil no futuro. De salientar, também, a opinião favorável dos alunos que ingressaram nas turmas de PCA pela primeira vez, neste ano letivo. Vejamos, então, o discurso produzido:

*“este ano temos mais disciplinas, as oficinas e é mais agradável. As oficinas e as aulas ajudam-nos a saber mais sobre o mundo escolar, aprendemos coisas que não aprendíamos no ano passado” (A1);*

*“eu gostava de continuar [nesta turma] os professores explicam melhor, têm mais paciência e nas outras turmas por vezes era tudo muito à pressa para no final do período ter tudo dado” (A4);*

*“tem muitas vantagens, porque numa turma pequena os alunos aprendem muito mais, e os professores ensinam muito mais, e nós concentramo-nos mais (...) desvantagens eu não vejo lá muitas, mas vantagens vejo (...) as minhas notas melhoraram muito (...) antes, mal sabia ler, no quarto ano. Agora consigo ler perfeitamente”* (A24);

*“acho que foi bom eu vir para aqui porque é uma turma que me está a ajudar muito a crescer e a estudar melhor porque se eu estivesse numa turma de vinte e tal alunos não chegava onde cheguei. Acho que já tinha reprovado várias vezes, tinha tirado muitas negativas. Esta turma ajudou-me muito em termos de notas e de comportamento (...) os professores têm sempre tempo para nós e foi bom entrar para uma turma assim. Não estou arrependido (...) às vezes digo que não gosto muito da escola, mas é quando estou chateado, mas esta escola até é fixe, acho que não há nenhuma igual a esta”* (A13);

*“acho-a [a turma de PCA] ótima, foi fácil para nós. Foi mais fácil porque a gente...temos mais dificuldades. Se calhar se fôssemos para outra turma, não nos ensinavam melhor...não nos ensinavam tanto, enquanto aqui ensinam. E é ótimo, ensinam melhor, ensinam mais devagar. (...) uma vantagem é explicarem-nos as coisas, explicam as coisas bem. Se a gente não perceber, voltam a explicar”* (A22);

*“é uma turma boa para nós depois tirarmos um curso, para aqueles que são repetentes e não têm hipóteses de tirar o 12.º ano e ir para a universidade, pelo menos nestas turmas têm a possibilidade de tirar um curso (...) é um trabalho mais prático, vamos fazendo projetos, como em eletricidade, e vamos, de trabalho em trabalho, aumentando o grau de dificuldade. Eu acho que é bom para nós, para o nosso futuro”* (A21);

*“acho que estar numa turma assim é uma forma de os professores apoiarem mais os alunos e de ensinarem melhor. O facto de sermos menos alunos é uma forma de aprendermos melhor e dos professores terem mais tempo para apoiarem aqueles que têm mais dificuldades, Acho que ter turmas assim é uma boa forma de ajudar os alunos. (...) [as oficinas] podemos aplicá-las e podemos tirar um curso relacionado com uma das oficinas que estamos a ter, as oficinas são uma forma de aprendermos coisas mais práticas”* (A10).

### Interpretação das respostas

Estas respostas acabam por não nos surpreender se tivermos em conta a análise que já realizámos relativamente às outras questões colocadas. Com efeito, estes alunos parecem encontrar-se plenamente integrados na escola. Além disso, a perceção sobre as suas dificuldades de aprendizagem experienciadas, ao longo do seu percurso escolar, faz com que a frequência deste plano de estudos os motive a quererem continuar, pois *é mais fácil* do que outros já experienciados. Contudo, estas dificuldades sentidas por inúmeros alunos revelam, de alguma forma, “o fracasso de uma Escola que, quantas vezes, faz dos problemas que propõe e da exigência não o desafio a enfrentar, mas a peneira que permite preservá-la como um espaço socialmente injusto, culturalmente pobre e politicamente autoritário” (Trindade, 2011: 79).

As facilidades, agora encontradas, remetem-nos, julgamos nós, para uma diferenciação curricular. Se esta diferenciação for concretizada sem se tentar “adequar um pouco o currículo a esses públicos diversos, quer pela definição de objectivos de níveis menos ambiciosos, quer pela simplificação de alguns conteúdos de aprendizagem” (Roldão, 2011: 124), ou seja, sem que haja um abaixamento significativo da qualidade das aprendizagens, então podemos inferir que haverá uma efetiva aprendizagem de todos. Este facto constituir-se-á como algo de muito relevante no futuro destes jovens. Recordamos, neste contexto, as palavras de Oliveira e César:

neste contexto de alguma confusão e descrença, torna-se importante compreender as situações concretas em cada escola, reflectir nelas e intervir para solucionar problemas que só as pessoas podem resolver. Os alunos não são o que são porque nasceram assim e não há nada a fazer (2001: 568).

Um dado que considerámos pertinente foi a alusão ao número de alunos na turma e a perceção de conseguirem aprender melhor e terem mais atenção por parte dos professores por serem em número muito reduzido. Este facto pode fazer muita diferença, pois parafraseando Jesus “é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor” (2002: 46). Tal confiança pode revelar-se fundamental para os alunos, também na forma como encaram a escola e a aprendizagem, apesar de sabermos que “o facto de haver poucos alunos não significa que, automaticamente, melhore a atitude e a qualidade da sua intervenção. Só que essa é a condição *sine qua non* para que isso possa acontecer” (Santos Guerra, 2001: 70).

Neste sentido aponta, igualmente, Day para quem os estudos revelam, de forma clara, que o aumento do número de alunos por turma e a conseqüente sobrelotação das salas de aula têm efeitos prejudiciais nos alunos e nos professores. A qualidade do ensino e da aprendizagem é, em última análise, afetada negativamente, mesmo com os melhores professores (2001: 126).

Salientamos, ainda, a resposta dada por um dos alunos “*os professores explicam melhor, têm mais paciência e nas outras turmas por vezes era tudo muito à pressa para no final do período ter tudo dado*”, por nos parecer sintomática daquilo que ainda sucede nas salas de aulas: ensinar a todos como se fossem um só (Barroso, 2003). Ora sabemos que a diversidade dos alunos não se coaduna com este objetivo único de cumprimento de programas, ou, no dizer de Pacheco, de “práticas curriculares – baseadas no individualismo e no cumprimento do programa” (2008: 201), pois tal como referem Diogo e Vilar “torna-se, assim, evidente que há uma contradição inconciliável entre o ‘currículo pronto a vestir de tamanho único’ (único e uniforme) e a característica mais marcante do público-alvo desse currículo (diversidade, heterogeneidade)” (2000: 25). Concordamos, por isso, com Leite quando questiona “a qualidade de um currículo que é completamente construído nas costas dos professores, ou que não os tem como parceiros, e que os concebe como meras correias de transmissão do que é prescrito de forma universal” (2006: 72). Parece-nos, então, que os professores devem abandonar o papel de meros executores de um currículo prescrito a nível central, pensado e organizado para um aluno médio, e tornarem-se em agentes ativos de uma gestão flexível do currículo, que possa atender todo o público presente numa sala de aula.

Além disso, recordamos as palavras de Machado muito pertinentes neste contexto:

o princípio da necessidade do cumprimento integral dos programas, sobretudo no que respeita à vertente dos conteúdos, desvirtua o princípio que preside à filosofia geral da reforma que decorre da LBSE<sup>220</sup> e dos normativos fundamentais que lhe dão desenvolvimento (1995: 134).

Em jeito de conclusão, julgamos não extrapolar ao considerarmos que, segundo a perspetiva destes alunos, a sua integração numa turma de PCA foi um momento decisivo na consecução de um percurso escolar realizado sem momentos de insucesso ou desmotivação e conseqüente abandono.

Acrescentamos que as áreas vocacionais são percecionadas como uma mais-valia para esse percurso e, segundo alguns alunos, para o seu futuro profissional.

---

<sup>220</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo.

Relativamente a este futuro, não deixa de ser sintomático a falta de expectativas no que se refere à continuação desse percurso académico, pois a maior parte das respostas vão no sentido de obtenção de um diploma profissional, sendo poucos os que mostram vontade em continuar a estudar. Cremos que este facto revela o quanto o seu percurso escolar foi difícil, mas também a falta de expectativas quanto às suas capacidades. Recordamos Gaspar quando refere, a propósito da problemática do insucesso escolar, que “*todos os alunos são semelhantes na realização do processo de aprendizagem desde que se propiciem condições favoráveis a cada um*”<sup>221</sup> (1999: 78), levando-nos a questionar se o problema do insucesso não poderá ser muito mais um problema de “aceitação da diferença de ritmos de aprendizagem” do que de “diferenças individuais” (*Id., ibid.*).

#### 1.2.2.4. Breves considerações sobre a análise das entrevistas

A partir da análise efetuada, impõem-se algumas, breves, conclusões sobre o discurso produzido pelos docentes e pelos alunos. Constatamos que as semelhanças encontradas, neste discurso, são superiores às diferenças, pois uns e outros parecem estar de acordo em inúmeros aspetos, que fomos referindo ao longo da análise realizada.

Salientamos, contudo, alguns pontos por considerá-los mais pertinentes, tendo em conta o nosso objeto de estudo – o plano de estudos das duas turmas de PCA, tendo como foco determinante as áreas vocacionais que fazem parte desse currículo. Assim, professores e alunos parecem considerar a existência das áreas vocacionais uma mais-valia para o futuro profissional dos alunos. As áreas em funcionamento na escola aparentam ser do agrado da maioria dos alunos, pois são poucos os que referem não gostar de frequentar algumas delas. Aliás, do discurso dos alunos entrevistados fica-nos a ideia que seria do agrado de vários alunos a existência de mais oficinas, se isso fosse possível.

Um outro fator significativo prende-se com a relação afetiva que se presume existir entre docentes e discentes, a partir dos discursos produzidos, e que nos pareceu muito relevante para o sucesso deste projeto (as turmas de PCA). Efetivamente, cremos que sem a empatia existente entre os principais intervenientes talvez estes percursos não tivessem passado de mais um projeto, sem resultados visíveis no futuro escolar destes alunos, pois a principal preocupação dos alunos não é com aquilo que devem e têm que

---

<sup>221</sup> Em itálico, no original.

aprender, mas muito mais com a preocupação e o apoio que os professores demonstram ter para com eles (Noddings, 1992, citada por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

### **1.3. Observação de aulas – procedimentos de recolha e análise dos dados**

Antes de partirmos para o terreno para iniciarmos as observações, questionámo-nos sobre o que devíamos efetivamente observar e como proceder para efetuar o registo dessas observações.

Assim, e tendo em conta os objetivos do nosso estudo, considerámos que devíamos realizar uma observação estruturada, direcionada através de uma grelha previamente elaborada onde registássemos o que de mais significativo se passasse no desenrolar das atividades letivas observadas (ver anexo II), obrigando a uma pré-definição de itens, seguindo uma escala. Interessava-nos conhecer a forma como as áreas vocacionais se apresentam no contexto institucional educativo e como essas áreas influenciam o interesse pela frequência escolar. Como podemos aferir pela análise da grelha de observação, pretendíamos verificar de que forma as atividades naquelas duas turmas eram executadas, que tipo de trabalho era realizado, quais as estratégias implementadas, quais os materiais utilizados e que ou como as interações professor-alunos se desenvolviam. Assim, considerámos as dimensões – **Conteúdos; Materiais; Atividades; Tarefas; Estilo do Professor**. A cada uma destas dimensões fizemos corresponder diferentes categorias, em que incluímos todos os itens que nos interessava observar.

Considerámos, também, que realizaríamos uma observação não-estruturada, ou seja não direcionada, pois interessava-nos saber se o discurso produzido pelos entrevistados estaria de acordo com as observações realizadas. Este tipo de observação obrigou a um critério de ordem e disciplina e, também, a alguma sistematização. Neste sentido, Vianna (2003) aconselha a que o investigador desenvolva um método pessoal para proceder às anotações, fazendo um registo de natureza narrativa de tudo o que observou. No nosso caso, as notas de campo tiveram um carácter essencialmente descritivo (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994), em que nos centrámos no essencial do objeto de estudo e serviram como complemento à análise dos dados obtidos através da grelha de observação (apresentados sob a forma de números) e complementados com uma análise dos mesmos.

Ao longo das aulas observadas, além de uma descrição inicial da sala e da disposição dos alunos na mesma, fomos tomando nota de tudo o que ia acontecendo, registrando comentários, atitudes, atividades desenvolvidas, postura dos alunos e dos professores. Transcrevemos falas dos participantes e fizemos um relato, o mais fielmente possível, das aulas que observávamos, complementando esse relato com fotografias com que fomos registrando o trabalho que os alunos iam realizando. Reconhecemos, no entanto, que a transcrição, neste trabalho, da descrição de todas as situações observadas se tornaria numa leitura algo repetitiva, porquanto temos consciência que muitas dessas situações acabam por ser semelhantes, de aula para aula. Optámos, então, por incluir, unicamente, as notas respeitantes a algumas das observações que considerámos mais relevantes, conhecendo, no entanto, o risco que corríamos de subjetividade, inerente a qualquer investigador que esteja diretamente implicado, como é o nosso caso, no processo de investigação<sup>222</sup>.

Na análise, que a seguir apresentamos, centrámo-nos unicamente nos resultados obtidos a partir da análise estruturada, realizada através da grelha, já referida, tendo servido as notas de campo para melhor entendermos algumas das conclusões conseguidas.

As observações iniciaram-se no mês de março, tendo-se prolongado até ao final do ano letivo, no mês de junho. Tal como podemos constatar, através do quadro 18, o tempo dedicado à observação de cada uma das áreas vocacionais não foi igual, havendo oficinas que observámos mais horas por haver uma maior compatibilidade de horário.

No total, observámos seis oficinas (existem sete oficinas, mas uma delas é lecionada pela investigadora e, por tal motivo, não pode ser alvo de observação), sempre em dois tempos letivos, ou seja 90 minutos, perfazendo um total de 54 horas, divididas da seguinte forma:

**Quadro 18 – Oficinas observadas e número de observações realizadas**

Oficinas observadas e número de observações realizadas	
Oficinas observadas	Número de observações realizadas
Oficina de Artes da Ardósia	7 aulas (90 minutos cada)
Oficina de Artes Visuais	5 aulas (90 minutos cada)
Oficina de Modelagem	4 aulas (90 minutos cada)

<sup>222</sup> Estas notas de campo podem ser consultadas no anexo III.

Oficina de Madeiras	6 aulas (90 minutos cada)
Oficina de Eletricidade	10 aulas (90 minutos cada)
Oficina de Tecnologias da Informação e Comunicação	4 aulas (90 minutos cada)

### 1.3.1. Frequência das ocorrências verificadas no âmbito das várias categorias observadas

Nos pontos que se seguem apresentamos os quadros com as categorias, subcategorias e indicadores presentes na grelha de observação, assinalando a frequência de ocorrências de cada um deles, em cada uma das áreas vocacionais observadas. Tentamos retirar, daí, ilações que nos permitissem efetuar uma leitura da realidade observada, mas tendo sempre presente que a realidade de uma sala de aula é muito mais rica e complexa do que aquilo que transparece numa leitura exterior e difícil de transpor para um quadro, abstrato e sem vida. Apesar desta constatação, concordamos com Zabala quando refere que

a análise do que acontece nas aulas – das actividades e tarefas que nelas se desenvolvem, o seu ambiente e regras de jogo – a partir do reconhecimento dos conteúdos que explicita ou implicitamente (currículo oculto) são trabalhados, surge como um instrumento extremamente eficaz para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem que ocorrem na escola (2001: 161).

Consideramos que devemos esclarecer o significado de “não observado”, tão frequentemente assinalado nos quadros das ocorrências. Com efeito, nas observações realizadas sempre que não observámos determinado item, ao longo do tempo em que durou a observação da área vocacional (90 minutos), julgámos que deveria constar nessa coluna. Contudo, tal não significa que, habitualmente, seja isso que sucede, uma vez que as nossas observações foram limitadas no tempo.

#### 1.3.1.1. Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos

**Quadro 19 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	Análise estruturada				36
		Análise semiestruturada		19		17
		Análise livre				36
	Descritivos/	Exposição de		9		27

	Representa- tivos	conceitos				
		Associação de conceitos e ideias	4	21		11
		Repetição		13		23
	Simbólicos /metafóricos	Narrativas visuais		5		31
		Vivências estéticas		12		24
	Experimentais	Experiências laboratoriais				36
		Experiências plásticas		32		4
		Experiências vivenciais		28		8

Da leitura deste quadro 19, parece-nos que podemos tirar algumas ilações, nomeadamente que os itens observados mais frequentemente em todas as áreas vocacionais são os itens – experiências vivenciais e experiências plásticas, que fazem parte dos Conteúdos Experimentais. Efetivamente, este facto deve-se ao carácter prático destas áreas, que visam o aprofundamento do potencial criativo de cada aluno, através da conceção de produtos finais que reflitam essa criatividade, por meio da experimentação de expressões artísticas e tecnológicas, que promovam, no contexto de sala de aula, dinâmicas que permitam a reflexão de experiências vivenciais, diversificando, assim, as formas de aprendizagem. E, para que tal suceda parecem-nos fundamentais os conhecimentos prévios que cada aluno possui. Conhecimentos que se encontram “organizados e estruturados em diversos esquemas de conhecimento” (Miras, 2001: 62) e que determinarão as aprendizagens realizadas e conseguidas por cada um destes alunos, fundamentais para uma maior integração na vida escolar de alunos normalmente habituados a vivenciarem experiências de insucesso.

### 1.3.1.2. *Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais*

**Quadro 20 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Materiais</b>	Impressos	Manual/caderno de atividades (de apoio)				36
		Livros				36
		Dicionários				36
	Digitalizados	Textos diversos	2	2		31
		Fichas formativas		3		33
		Fichas informativas				36
	Icónicos	Cartazes				36

		Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)		26		10
--	--	--	--	----	--	----

Da observação do quadro acima apresentado, constatamos que nenhuma das áreas vocacionais utiliza manual ou caderno de atividades, apesar de serem muito provavelmente os materiais mais difundidos em contexto escolar. Com efeito e segundo Zabala, “os modelos mais tradicionais de ensino basearam-se no manual como elemento configurador das programações e mediador das relações entre o professor e os seus alunos. Este tipo de material corresponde a um ensino centrado em modelos basicamente transmissivos” (2001: 191). Ora, e atendendo ao que anteriormente já referimos, não é este o modelo de ensino adotado nestas áreas, tratando-se de um ensino mais experimental e com uma componente teórica muito menor.

A partir das observações realizadas podemos, também, acrescentar que os materiais mais utilizados foram os icónicos (especialmente desenhos) a que os docentes recorriam como modelos para a realização de diferentes objetos, conforme a área em causa. Verificámos, também, que muitos desses desenhos haviam sido realizados pelos próprios alunos. Na Oficina de Eletricidade, constatámos que os desenhos representavam os esquemas de ligações elétricas que os alunos haviam previamente esboçado, seguidos de explicações sobre esses mesmos esquemas.

A ausência de materiais impressos e digitalizados ajuda-nos também a entender os comentários que os alunos haviam feito, aquando da realização das entrevistas, sobre a facilidade em ser melhor aluno nas Áreas Vocacionais por não terem que escrever e ler tanto como nas outras áreas disciplinares. De facto, verificámos que somente nas oficinas de Eletricidade (ficha de autoavaliação e os projetos teóricos), em TIC e Artes Visuais se verificou a necessidade de os alunos utilizarem com alguma frequência a linguagem escrita.

Por tudo o que acabámos de expor, somos levados a concordar com Zabala, pois

tudo nos leva a concluir que os materiais curriculares devem ser diversos e diversificáveis, que ao jeito de peças de uma construção permitam que cada professor possa elaborar o seu projecto específico de intervenção, de forma adaptada às necessidades da sua realidade educativa e ao seu talento pessoal. Quanto mais diversos e diversificáveis forem os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares (*ibid.*: 193).

1.3.1.3. *Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias*

**Quadro 21 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	Transmissão dos conteúdos por relato				36
		Transmissão dos conteúdos por execução		16	20	
		Transmissão dos conteúdos por explicação		11	20	5
	Demonstrativa	Projeção de filmes/powerpoints				36
		Exemplificação/demonstração de tarefas			36	
		Apresentações eletrónicas			4	32
	Construtiva	Realização de projetos				36
		Resolução de problemas		12		24
		Realização de investigações		5	4	27
	Interativa	Pergunta-resposta				36
		Debates				36
		Dúvidas-esclarecimentos		36		

Verificamos que a estratégia menos observada foi a expositiva, apesar da eficácia que todos lhes reconhecem (Zabala, 2001). Em contrapartida, aquelas que mais vezes foram observadas – transmissão dos conteúdos por execução e por explicação e a exemplificação/demonstração de tarefas, surgem como estratégias que requerem uma maior participação dos alunos e envolvem-nos no processo de aprendizagem, atribuindo-lhes um papel ativo. A sala de aula, pautada pela interação, torna-se mais viva e produtiva. Além disso, numa estratégia por execução e por explicação convoca-se a participação ativa dos alunos, cujos conhecimentos prévios devem ser considerados e, mesmo, tomados como ponto de partida, levando-os a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. A ênfase nas atividades artísticas e a organização espacial da sala de aula, que se encontra descrita nas notas de campo, ajuda, também, a romper com a clássica disciplina estabelecida em que predominam as estratégias expositivas e a transmissão

dos conteúdos por relato. Neste sentido, parece-nos que as áreas vocacionais observadas conseguem ultrapassar essa visão clássica de ensino.

1.3.1.4. *Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades*

**Quadro 22 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Atividades	Individuais	Pesquisa de informação		4		32
		Seleção/organização da informação		4		32
		Aplicações práticas			36	
	Em pares	Pesquisa de informação				36
		Seleção/organização da informação				36
		Aplicações práticas		7		29
	Em grupo	Pesquisa de informação				36
		Seleção/organização da informação				36
		Aplicações práticas				36
		Trabalho de projeto				36
	Em tutoria	Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes		17		19
		Orientação do aluno na autoaprendizagem		36		

Das observações realizadas, deduzimos que somente na Oficina de Artes da Ardósia se verifica uma articulação entre o trabalho individual com o trabalho de pares, dependendo do projeto a concretizar. Em todas as outras áreas o trabalho é maioritariamente executado de forma individual. Questionamo-nos sobre este facto, já que, à partida o trabalho de grupo poderia revelar-se mais produtivo que o trabalho individual, mas acabamos por entender esta opção atendendo ao trabalho realizado, que observámos.

Verificámos que o trabalho em tutoria é muito utilizado, registando-se um número elevado de interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes, em todas as áreas, bem como uma permanente orientação do aluno na autoaprendizagem. Dadas as características dos alunos em questão compreende-se o porquê destas atividades em tutoria, pois é uma forma de responsabilização daqueles que são mais capazes em relação a outros colegas com mais dificuldades. Um pormenor interessante e que o quadro não nos permite mostrar, prende-se com o facto de esses alunos mais capazes não serem sempre os mesmos nas diversas áreas vocacionais. Ainda a propósito do trabalho em tutoria parece-nos de salientar alguns pontos que consideramos essenciais para uma melhor compreensão da importância que a tutoria pode apresentar para a aprendizagem. Com efeito, convocamos aqui a noção de ZDP, proposta por Vygotski (1979), e que pode ser definida como “o espaço em que, graças à interacção e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente” (Newman, Griffin & Cole, 1991, citados por Onrubia, 2001: 125). Assim, através da ajuda, dos recursos disponibilizados e da interação de colegas mais competentes é possível a alunos que demonstrem dificuldades conseguirem novas formas de aprendizagem. É precisamente nessa interação que se gera a ZDP, fazendo com que

os alunos possam ir modificando, na própria actividade conjunta, os seus esquemas de conhecimento e os seus significados e sentidos, e vão adquirindo mais possibilidades de actuação autónoma e uso independente desses esquemas, quando postos perante novas tarefas cada vez mais complexas (Onrubia, 2001: 126).

As vantagens que podem advir desta tutoria são inúmeras quer para o aluno-tutorizado quer para o aluno-tutor que é obrigado a

explicitar e expor, com a maior clareza possível, os seus conhecimentos, de adequar-se o mais que puder aos conhecimentos dos seus ouvintes, de ajudar os seus colegas e de lhes proporcionar directivas e orientações no sentido de realizarem a tarefa proposta (*Id., ibid.*: 145).

Salientamos, também, os aspetos de carácter afetivo, emocional e relacional que intervêm na criação e progressão da ZDP e que, neste contexto, podem revelar-se de uma enorme importância na criação do conceito de auto-estima em alunos com estas características.

Um outro pormenor que evidenciamos é relativamente ao item – orientação do aluno na autoaprendizagem, que observámos em todas as oficinas e que nos parece ser explicável pelo reduzido número de alunos em cada aula. Com efeito, estas áreas

funcionam semestralmente, sendo a turma dividida em dois grupos. Assim, cada grupo fica reduzido a sete alunos, na turma do sétimo ano e a cinco alunos, na turma do oitavo ano. Tratando-se de um grupo tão pequeno, a atenção e o trabalho individualizado com os alunos constitui-se como uma realidade, permitindo uma melhor orientação dos discentes.

1.3.1.5. *Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas*

**Quadro 23 – Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	Registo de conclusões		4		32
		Resolução de exercícios		9		27
		Construção de frases/textos		4		32
	Oral	Discussão				36
		Esclarecimento de dúvidas		36		
		Debate				36
	Representativa	Dramatizações				36

Ao analisarmos as ocorrências verificadas nesta categoria – Tarefas – verificamos que o único item observável frequentemente em todas as oficinas foi o item – esclarecimento de dúvidas, o que se entende, dadas as dificuldades, já referenciadas, dos alunos em questão.

O item – resolução de exercícios – foi também observado nas Oficinas de TIC e de Artes Visuais.

A única Oficina onde se observou a construção de textos/frases foi na Oficina de TIC, em que os alunos construam textos para aperfeiçoar as aprendizagens realizadas, sobretudo as relacionadas com o processador de texto.

Na Oficina de Eletricidade, também registámos o item – registo de conclusões, em que os alunos, no final de cada projeto<sup>223</sup> realizado, deviam proceder ao registo das conclusões sobre as técnicas utilizadas e a forma como haviam realizado aquela atividade. Nesta oficina, também no final de cada um desses projetos, os alunos deviam realizar a autoavaliação do trabalho realizado. Reconhecemos, sem dúvida, a

<sup>223</sup> Estes projetos são elaborados no início de cada atividade e têm como objetivo a produção de um objeto final.

importância da linguagem escrita como forma e possibilidade de “rever e aperfeiçoar a sua forma de escrever, como meio de melhorar a sua compreensão e aprendizagem” (Onrubia, 2001: 142), apesar de também termos consciência da relutância que estes alunos sentem na utilização dessa linguagem escrita. Contudo, e apesar da resistência que colocam, cremos que estas áreas podem tornar-se, também, fundamentais para criar uma apetência maior pela linguagem escrita, proporcionando novas aprendizagens e motivações.

Os itens Discussão, Debate e Dramatização não foram observados em qualquer uma das áreas vocacionais. Pensamos que este facto se deverá ao carácter essencialmente prático e manual das áreas e daí não se proporcionar a realização de qualquer uma destas atividades. Efetivamente, parece-nos estar perante uma conceção de ensino mais orientada para uma vertente profissional através do ensino de técnicas, destrezas e aptidões, ou seja do *saber fazer*, tal como refere Zabala (2001). O fundamental é, cremos, que as tarefas sejam ajustadas às possibilidades dos alunos e que lhes sejam apresentadas “como algo que permite resolver determinadas necessidades (de aprender, de saber, de fazer, de influenciar, de alterar), e quando se lhes dá oportunidade de se implicarem activamente nela, estão criadas as condições para que essa tarefa lhes interesse” (Solé, 2001: 51). Este interesse parece-nos que foi criado (e despertado) nos alunos e, no que nos foi dado ver, também foi mantido ao longo das aulas que observámos.

#### 1.3.1.6. Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor

**Quadro 24 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor**

Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência das ocorrências			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	Disponibilidade			36	
		Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			36	
		Estímulo à participação			36	
	Envolvente	Capacidade de relação e interação			36	
		Entusiasta			36	

		Dinâmico			36	
	Distante/autoritário	Tomada de decisões sem ouvir sugestões				36
		Falta de contato e distância com os alunos				36
		Impositivo				36
	Dialogante	Privilegia o diálogo e a compreensão			36	
		Apelativo/motivante			36	
		Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				36

Pela análise das ocorrências nas diversas oficinas, constatamos que estamos perante professores com um estilo participativo e interventivo, disponíveis e atentos aos alunos e às suas dúvidas, conversando e acompanhando os processos e os alunos na sala de aula; dinâmicos e capazes de se relacionarem de uma forma ativa com os alunos, sem se mostrarem impositivos e privilegiando o diálogo e a compreensão, ajudando a que o clima na sala de aula seja propício à aprendizagem. Estas constatações vêm ao encontro do que os alunos referiram ao longo das entrevistas sobre a atenção e o apoio que lhes eram dispensados pelos professores, entendendo-se, assim, a boa relação estabelecida entre alunos-professores, salientada, inúmeras vezes, pelos alunos. Esta relação pode tornar-se fundamental, pois tal como refere Solé (2001), os fatores afetivos podem constituir-se como a alavanca necessária para alterar as representações que os alunos fazem da escola. Não esqueçamos que estas representações podem fazer toda a diferença, pois a aprendizagem encontra-se sempre mediada pelas relações sociais (Oliva & Henson, 1985) e inscreve-se “num quadro de interacções caracterizadas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança que proporcionam; interacções dominadas pelo afecto” (Solé, 2001: 53). Vejamos o que refere Noddings a propósito da importância da afetividade no contexto escolar: “se a escola tem um objectivo principal, esse deve ser o de promover o crescimento dos estudantes como pessoas saudáveis, competentes, morais... O desenvolvimento intelectual é importante, mas não pode ser a primeira prioridade da escola” (1992: 10, citada por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 79).

Um outro fator que considerámos interessante foi a semelhança encontrada entre as características apresentadas por Henson (1974, citado por Oliva & Henson, 1985: 357) para caracterizar um professor eficaz e alguns dados que nos são fornecidos pelo quadro apresentado. Com efeito, segundo a perspetiva de Henson (*ibid.*), um professor eficaz será um professor que, enquanto pessoa e enquanto docente, domina determinadas destrezas específicas: (i) interessa-se pelos alunos enquanto indivíduos; (ii) tem paciência e está disposto a repetir o que já disse; (iii) mostra sentido de equidade; (iv) termina as explicações; (v) tem sentido de humor; (vi) tem uma mentalidade aberta; (vii) não se sente superior e conduz-se de uma forma informal; (viii) conhece bem e interessa-se pela matéria; (ix) tem um aspeto elegante.

É evidente que neste nosso estudo não aprofundámos, nem era esse o objetivo desta investigação, as práticas de ensino, pensamentos, avaliações e decisões dos professores. Contudo, consideramos essencial a estrutura das matérias e a maneira como se ensina, pois são dois fatores fundamentais no que os alunos aprendem e nas atitudes destes perante a aprendizagem (Shavelson & Stern, 1985). Cremos que a conjugação destes fatores poderá fazer uma grande diferença.

### **1.3.2. Algumas considerações finais sobre as observações realizadas**

Tendo em conta o nosso ponto de partida para a observação: “*verificar de que forma as atividades naquelas duas turmas eram executadas, que tipo de trabalho era realizado, quais as estratégias implementadas, quais os materiais utilizados e que, ou como as, interações professor-alunos se desenvolviam*”, algumas ilações podem ser retiradas.

De facto, constatamos que em relação aos *Conteúdos* predominam os conteúdos experimentais, dado o carácter mais prático das áreas vocacionais. A realização de atividades que visam a concretização de produtos finais, também ajuda a explicar que os itens mais frequentemente observados tenham sido as *experiências vivenciais* e as *experiências plásticas*. Pelo que nos foi dado a observar, e que relatamos na análise não estruturada, as aprendizagens conseguidas parecem constituir-se como experiências gratificantes para este grupo de alunos.

No que concerne a categoria *Materiais*, o carácter experimental das áreas vocacionais leva que os materiais impressos, nomeadamente um manual, ou digitalizados não se encontrem presentes em nenhuma das áreas. Constatamos que os

materiais icónicos são os mais utilizados, como ponto de partida para a concretização dos trabalhos.

Em relação à categoria *Atividades*, pelo que pudemos observar o trabalho é realizado maioritariamente de forma individual. No entanto, o trabalho em tutoria entre pares é muito frequente, levando a interações entre os alunos com evidentes benefícios para os envolvidos. Salientamos, também, o item *orientação do aluno na autoaprendizagem*, frequentemente utilizado em todas as áreas vocacionais, que origina um envolvimento muito maior do aluno nas tarefas a realizar, pois sente-se mais acompanhado pelo professor.

Na categoria *Tarefas*, constatamos que o item mais vezes observado foi *o esclarecimento de dúvidas*, que se insere nas tarefas orais, o que não nos surpreende se tivermos em conta as dificuldades sentidas dos alunos em causa. Verificamos que as tarefas relacionadas com a escrita acabam por estar presentes em algumas áreas através da realização de registos de diversa natureza. Já as tarefas representativas não foram observadas em qualquer uma das áreas vocacionais.

Quanto à categoria *Estilo do Professor*, verificamos que os itens mais frequentemente observados são os que se relacionam com aspetos positivos no relacionamento entre alunos-professor. Assim, parece-nos que esta constatação leva-nos a crer estarmos perante professores que são capazes de criar relações empáticas com os alunos, levando a que se crie um ambiente de sala de aula menos formal (a própria distribuição dos alunos e a organização da sala leva a que haja uma maior movimentação dos alunos) sem que tal leve a uma desorganização do trabalho a realizar. As características que observámos propiciam, igualmente, uma aproximação aos alunos que julgamos ser muito benéfica.



## Considerações Finais

*Cada relato trata de poner en conocimiento hechos y vivencias no tanto para dar lecciones a las personas que las lean sino para que les sirvan de motivo de análisis, de reflexión y de contraste con sus experiencias propias. Tampoco pretenden insinuar intentos de elaboración de inferências o extrapolaciones directas con el fin de aplicarlas sin más en otros centros ya que, como es bien sabido, el carácter específico de cada institución y sus circunstancias podría hacerlas inviables o poco productivas<sup>224</sup>.*

Antúnez e Gairín, 1998

A citação, com que iniciamos a última parte deste trabalho, parece-nos muito oportuna neste contexto, pois traduz com exatidão o nosso pensamento agora que procedemos ao remate final desta investigação. Com efeito, ao decidirmos que o estudo de caso se constituía como o *design* metodológico mais apropriado para o trabalho que iniciávamos, estávamos conscientes das suas limitações e da dificuldade em generalizar as conclusões que obtivéssemos, ou seja a extrapolação dos resultados desta investigação para outros contextos.

Este facto poder-nos-ia levar a um questionamento sobre a relevância deste estudo para toda a comunidade científica. No entanto, consideramos que apesar da especificidade de cada investigação não nos devemos fechar sobre nós mesmos, assumindo, por isso, a obrigação de “nos abrimos à troca de informação e comunicação, de forma a extraírem grandes linhas de força passíveis de serem experimentadas noutros contextos” (Sousa, 2000: 30-31). Ou seja, e parafraseando a autora citada, precisamos de “ultrapassar a fase da experiência única vivida para, mesmo se não repetível, se chegar à conceptualização partilhada” (*ibid.*). É neste sentido que entendemos este trabalho: uma experiência única visto ter sido desenvolvida

---

<sup>224</sup> Cada relato procura colocar em conhecimento factos e vivências, não tanto para dar lições às pessoas que os leiam mas para que lhes sirvam de motivo de análise, reflexão e contraste face às suas próprias experiências. Também não pretendem insinuar tentativas de elaboração de inferências ou extrapolações diretas com o objetivo de aplicá-las noutras escolas, já que, o caráter específico de cada instituição e as suas circunstâncias poderiam torná-las inviáveis ou pouco produtivas (Tradução livre).

num contexto muito particular, irrepetível dada a especificidade da população envolvida, mas que pode constituir-se como um exemplo a ser colocado, ou não, em prática noutros contextos e com outros intervenientes. Apesar de termos consciência que cada “*escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones. A su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra, porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante*”<sup>225</sup> (Santos Guerra, 2010: 35).

### **O ponto de partida e o ponto de chegada**

Quando iniciámos este trabalho propusemo-nos, como ponto de partida, aprofundar o nosso conhecimento sobre a forma como se apresentam as áreas vocacionais em duas turmas com percursos curriculares alternativos num determinado contexto institucional educativo e de que forma essas áreas vocacionais influenciam o interesse dos alunos pela frequência da escola. Nesse sentido, interessava-nos auscultar os principais intervenientes nesse processo: os alunos e os docentes dessas áreas vocacionais, além de observarmos *in situ* a forma como essas áreas eram implementadas, verificando as estratégias utilizadas e o trabalho aí realizado.

Foi atendendo a estes pressupostos que seleccionámos seis objetivos que considerámos fundamentais no sentido de alcançarmos as respostas às questões inicialmente colocadas. São esses objetivos que passaremos a enunciar de seguida, verificando de que forma, através do estudo realizado, conseguimos, ou não, atingi-los.

Através da elaboração de um quadro teórico que servisse de sustentáculo ao estudo empírico, tentámos encontrar respostas que pudessem: (i) evidenciar o significado de "percurso curricular alternativo" e (ii) identificar a(s) problemática(s) que se encontra(m) subjacente(s) à criação de turmas de Percorso Curricular Alternativo. Em jeito de síntese, julgamos que estes *percursos curriculares alternativos*, que se destinam a alunos com as características expressas no Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, encontram a sua génese na problemática que se tem confirmado desde a implementação da escolaridade obrigatória e a consequente abertura da escola a todos os alunos. Ao deixar de se constituir como um espaço frequentado unicamente por um grupo de alunos com determinadas características, a escola começa a enfrentar problemas com os quais nem sempre consegue lidar, nomeadamente o insucesso escolar

---

<sup>225</sup> Escola é uma instituição peculiar. Distinta de outras organizações. Por seu lado, cada escola é diferente de outra qualquer, porque cada uma incorpora as características gerais de uma forma peculiar com diferentes alterações (Tradução livre).

e o precoce abandono de inúmeros alunos que não se enquadram num sistema que impõe um currículo comum implementado da mesma forma para todos, homogeneizando e uniformizando conteúdos, com um mesmo elenco de disciplinas, um mesmo tempo diário e semanal dedicado a essas disciplinas, uma organização dos alunos em grupo-turma e processos de avaliação semelhantes para todos.

Verifica-se, então, que a instituição escolar se encontra mais preparada para hierarquizar, selecionar e impor a homogeneidade a todos os alunos do que para diferenciar, levando em conta o ponto de partida de cada um. É precisamente aqui que residirá o cerne da questão da escola democrática: tratar todos de uma forma igual ou diferenciar, atendendo à especificidade de cada contexto e de cada aluno, para assim se atingir uma efetiva igualdade? Ou como salienta Gimeno Sacristán:

termos de caminhar por essa linha instável, de frágil e ténue equilíbrio, entre dois riscos: o da unidade do currículo comum que nos pode fazer cair na homogeneização estéril e anti-democrática, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro (2003: 339).

Os percursos alternativos surgem, então, como um dos “possíveis recursos que as escolas, uma vez dotadas de uma verdadeira autonomia, podem utilizar para reconstruir os itinerários de formação dos alunos” (Pacheco, 2000: 410), dando liberdade aos professores/conselho de turma na elaboração e implementação de projetos com “uma dimensão curricular adaptada às capacidades e necessidades dos alunos” (*Id., ibid.*). Contudo, julgamos que não podem constituir-se como uma forma de discriminação, o que poderá suceder caso as alterações ao currículo comum acabem por provocar desigualdades em aprendizagens consideradas fundamentais. Ou seja, e tal como defende Gimeno Sacristán, “a *diferenciação educativa* só é admissível se não obstruir o caminho da igualdade” (*ibid.*: 324). Daí considerarmos que estes percursos alternativos podem constituir-se como uma forma válida de ajudarem a combater o insucesso e o abandono escolares em situações muito concretas, cabendo às escolas e aos professores velarem para que a *escolaridade mínima seja equivalente para todos no que respeita também à qualidade* (*Id., ibid.*: 325).

*Caracterizar o perfil dos alunos em estudo* constituiu-se como outro dos objetivos e para a sua concretização servimo-nos da consulta e análise dos PCT (projetos curriculares de turma) e dos registos biográficos desses alunos, a partir dos quais construimos um quadro de análise, contendo as principais informações recolhidas.

A análise realizada permitiu-nos entender que estávamos perante um grupo de alunos em risco de abandono escolar e com situações familiares e sociais deveras complexas e problemáticas. Esta contextualização explicou o porquê de fazerem parte de turmas com percursos curriculares alternativos.

Em relação ao objetivo – *Enquadrar as áreas vocacionais no currículo das turmas de Percursos Curriculares Alternativos*, verificámos que a opção pelas áreas vocacionais, que fazem parte do plano de estudos das duas turmas em estudo, foi tomada tendo em conta as condições materiais da escola, sobretudo das instalações existentes e a disponibilidade dos docentes em lecionarem essas áreas. Apesar de o Despacho que cria os percursos curriculares alternativos mencionar a possibilidade de haver formadores externos, através das entrevistas aos docentes pudemos constatar que raramente essa possibilidade se transforma em realidade, e daí as áreas vocacionais serem seleccionadas tendo em conta os recursos humanos e físicos existentes na escola.

A inclusão destas áreas curriculares abre possibilidades de novas aprendizagens a estes alunos, colocando-os “perante situações pedagógicas ligadas às realidades sociais e culturais do seu quotidiano e às suas experiências de vida” (Fernandes, 2011: 99), tornando-se, por isso, uma forma de aprendizagem ativa e motivadora. Salientamos, contudo, a opinião de Pacheco para quem

as discussões sobre os projectos de currículos alternativos não podem ser dissociadas da relação necessária entre educação geral e educação vocacional, não se podendo admitir que a escolaridade obrigatória seja entendida na sua totalidade como um projecto de educação vocacional (2000: 411).

Julgamos, no entanto, que a problemática que Pacheco levanta, não se coloca no projeto das turmas em questão, onde todas as disciplinas que fazem parte do currículo comum se encontram presentes no plano de estudos.

A partir das entrevistas realizadas, pudemos *Conhecer a opinião dos intervenientes diretos neste processo - alunos e docentes - sobre a introdução das áreas vocacionais no currículo destas turmas*. Através da análise e interpretação do discurso dos docentes entrevistados, foi visível o seu entusiasmo com o projeto implementado. As opiniões negativas recaem sobre o espaço físico da escola, considerado, por todos os entrevistados, como impeditivo de serem implementadas outras áreas vocacionais e outros projetos, devido à sobrelotação da escola, que provoca uma escassez de espaços disponíveis, “*se tivéssemos outros espaços poderíamos ter outros equipamentos (...) e*

*outras oficinas*”. Um outro aspeto que salientamos é o fator motivacional que parece não estar em causa, apesar dos inúmeros contratemplos e adversidades encontradas, o que nos leva a concluir que esta motivação também é construída a partir dos resultados obtidos com alunos que à partida se encontrariam mais afastados do clássico sucesso escolar, já que todos os docentes foram unânimes em se considerarem satisfeitos com o trabalho realizado com aquelas turmas.

Sobre o plano de estudos verificou-se um consenso em aumentar o número de áreas vocacionais no plano de estudos, diminuindo, por isso, as disciplinas mais teóricas. Esta opinião é fundamentada nas dificuldades que os alunos sentem nessas disciplinas. Julgamos, no entanto, que estas ideias a serem colocadas em prática tornariam o currículo destas turmas, tal como Pacheco (2000) refere, um *projeto de educação vocacional*. Reconhecemos, por isso, que poderia ser colocado em causa o princípio da democratização da escola, tal como é entendido por autores como Roldão (2011), Gimeno Sacristán (2003) e Pacheco (*ibid.*), entre outros. Desta forma, verificar-se-ia um decréscimo acentuado de algumas aprendizagens estruturantes e um afastamento demasiado acentuado entre esse projeto e o plano de estudos de um percurso regular, tal como refere Gimeno Sacristán “oferecer *curricula* diferenciados a populações dissemelhantes, numa mesma faixa etária, é possibilitar caminhos diferentes e, muito provavelmente, desiguais” (*ibid.*: 338). Cabe, por isso, às escolas e aos professores que esses *caminhos desiguais* não tenham *diferentes pontos de chegada*, no sentido do que Morgado propõe: “sendo a educação um direito de todos, só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e através de propostas diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas” (2001: 60).

As opiniões dos alunos sobre as *áreas vocacionais no plano de estudos* revelam-se, de uma maneira geral, muito positivas. Com efeito, o discurso produzido transmite-nos a ideia de que pouco alterariam se o pudessem fazer, “*não alterava nada, está tudo bem assim*”. A aceitação, deste plano parece ser quase unânime, pois consideram que as áreas vocacionais “*são muito importantes para nós, no futuro*” e “*podemos aplicá-las e podemos tirar um curso relacionado com uma das oficinas que estamos a ter, as oficinas são uma forma de aprendermos coisas mais práticas*”.

No que concerne ao objetivo – *Analisar de que forma as áreas vocacionais são (ou não) relevantes no desempenho escolar e nas atitudes destes alunos*, julgamos que o discurso dos alunos nos mostra que a existência dessas áreas se constitui como um ponto positivo para a maioria deles. Efetivamente, verifica-se que existe uma ligação

afetiva entre estes alunos e a escola e os seus professores que nos leva a aceitar a ideia de que se verifica uma plena integração na vida escolar por parte destes alunos. Além disso, constatamos que os alunos têm consciência das suas dificuldades e dos benefícios que a frequência dos percursos curriculares alternativos lhes traz para o seu futuro, pois tal como referem dois estudantes *“tem muitas vantagens, porque numa turma pequena os alunos aprendem muito mais e os professores ensinam muito mais”*; *“é um trabalho mais prático, vamos fazendo projetos, como em eletricidade, e vamos, de trabalho em trabalho, aumentando o grau de dificuldade. Eu acho que é bom para nós, para o nosso futuro”*. Salientamos outra opinião que nos parece fundamental na compreensão da perspetiva positiva perante a frequência destes percursos *“acho que foi bom eu vir para aqui porque é uma turma que me está a ajudar muito a crescer e a estudar melhor porque se eu estivesse numa turma de vinte e tal alunos não chegava onde cheguei. Acho que já tinha reprovado várias vezes, tinha tirado muitas negativas. Esta turma ajudou-me muito em termos de notas e de comportamento”*.

Em jeito de conclusão, julgamos não extrapolar ao considerarmos que para estes alunos (e professores), estas áreas vocacionais constituem-se como uma mais-valia na integração de alunos que à partida sentiriam imensas dificuldades em conseguirem terminar a escolaridade obrigatória. De facto, se a integração de alunos em turmas com percursos curriculares alternativos for encarada como uma situação provisória, de forma a possibilitar a sua transição para turmas com percurso regular então podemos considerar que cumpriram a missão para a qual foram criadas. Concordamos, por isso, com Esteves quando defende que *“a flexibilidade curricular, para além de envolver os aspectos de adequação do currículo aos contextos sociais (...), inclui, ainda, a perspectiva de ofertas curriculares diversificadas”* (2005: 141), parecendo-nos que é aqui que as escolas devem apostar, apesar de sabermos o quão difícil se torna a implementação desta gestão curricular, mercê das inúmeras contingências que coartam a autonomia das escolas, decretada, mas muito pouco vivida e experimentada pelos seus atores. Autonomia que não deve, no entanto, constituir-se como um fim em si, mas mais como um meio à disposição da escola com o objetivo de viabilizar o seu desenvolvimento e capacidades, de modo a melhor poder oferecer um serviço público de educação (Bolívar, 2007).

### **Caminhos a percorrer**

Apesar de considerarmos, tal como já referimos, que os objetivos traçados, aquando do início deste percurso, foram atingidos, não podemos deixar de salientar que há ainda caminhos a serem percorridos no que concerne a temática em estudo. De facto, conhecer o percurso que estes alunos vão realizar depois da sua saída desta escola pode revelar-se muito produtivo para um real conhecimento sobre a importância, a médio prazo, que a frequência, destes percursos curriculares alternativos, teve na sua vida e na sua trajetória escolar. À semelhança de dois estudos realizados por Oliveira e César (2001) e César (2002) que realizaram um *follow up* com turmas de currículos alternativos, também a partir daqui se poderia realizar um estudo semelhante.

Outro aspeto que consideramos poder constituir-se como essencial seria o conhecimento das atividades realizadas, com turmas de percursos curriculares alternativos, nas diferentes disciplinas que fazem parte do seu currículo. Questionamo-nos se estes projetos se poderão constituir como projetos inovadores, em que é implementada uma diferenciação pedagógica, tal como é entendida, nomeadamente por Roldão (2003), ou se não passarão de mais uma forma de discriminação, considerando o ponto de partida dos alunos, mas não atendendo ao seu ponto de chegada, que deverá ser igual para todos.

Terminamos com a convicção de que muito há ainda a fazer, a conhecer e a investigar, pois há percursos, como é o caso da educação, onde apesar do muito que é quotidianamente realizado, muito mais fica sempre por concretizar.



## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- Alves, F. C. (1994). *A satisfação/insatisfação docente - Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 981-1010.
- Ambrósio, M. T. (1999). Educação para o desenvolvimento - os currículos na educação básica. Ministério da Educação (Ed.), *Forum Nacional: Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). A qué llamamos curriculum? In J. F. Angulo Rasco & N. B. García (cords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Práctica y fundamentos* (3.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris: Éditions Nathan.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arum, R. & Shavit, Y. (1994). Another Look at Tracking, Vocational Education and Social Reproduction. *European University Institute Working Paper*, n.º 94/1. Florença: Instituto Universitário Europeu.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.

- Bantock, G. H. (1968). *Culture, industrialization and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bantock, G. H. (1971). Towards a theory of popular education. In R. Hooper (Ed.), *The curriculum: context, design and development*. Edimburgo: Oliver and Boyd.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (org.). (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), 715-733.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación* (27), 99-123.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Éditions Nathan.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2007). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. *Conferência "As escolas face a novos desafios"*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Borges, S. L. & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interacções*, (16), 101-130.
- Botía, A. B. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *PERSPECTIVA*, 22 (1), 47-78. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Canário, R. (2007). Conferência – Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa. *Seminário Escola/Família/Comunidade*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2002). E depois do adeus?: Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira et al. (Eds.), *Matemática e Comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da Matemática*. Lisboa: SPCE-SEM & IIE.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues...Et ailleurs*. Paris: Bordas.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Coll, C., et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Edições Morata.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Correia, J. A. (2000). Da educação tecnológica ao ensino profissional - os mitos dos discursos vocacionalistas. *A Página da Educação*, 94, ano 9. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8194&mid=2>
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1984). *Avaliação Pedagógica I – insucesso escolar* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2011). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Cosme, A. (2011). Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In J. C. Silva & R. Baptistella (orgs.), *Educação: docência e humanização*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/822/6497/1/Clara%20Coutinho%200AFIRSE%202006.pdf>
- Damas, M. J. & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et. al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. Londres: The Butterworth Group.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Eds.). (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: Sage Publications.
- Derouet, J-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, 31 (112), 1001-1027. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do currículo* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Doll Jr., W. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, (4), 335-354.
- Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Lisboa: ME - Instituto de Inovação educacional.
- Dubet, F. (2000). L'école et l'exclusion. *Education et Sociétés*, (5), 43-57.
- Dubet, F. (2003). Éducation: pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et Sociétés*, (11), 47-64.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J. M. (2002). Prefácio. In S. N. de Jesus. *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Esteve, J. M. (2007). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. (2005). Flexibilidade curricular: desafios aos professores, aos formadores e aos investigadores. In J. C. Morgado & P. Alves (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores*. Atas do Colóquio sobre Formação de Professores. Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
- Evertson, C. & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and methods. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: MacMillan.
- Fernandes, D. (1999). Algumas questões de desenvolvimento do ensino secundário. *Actas do Seminário sobre a Integração e a Flexibilização Curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Field, S.; Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Fonseca, J. J. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Fortaleza: UEC.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação, *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). Prefácio. In C. Loureiro, *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, burocracia e pedagogia. In J. M. Sousa & C. N. Fino (orgs), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, (1), 5-16.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Vargas (Ed.). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.

- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido* (36.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, C. V., Leite, C., Morgado, J. C. & Valente, M. O. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: edições ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (1999). Ensinar diferente para a diferença no aprender. *I Congresso de Pedagogia Diferenciada «Da exclusão à inclusão pedagógica»*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. (2010). *Relatório da Unidade Curricular – “Elementos de Desenvolvimento Curricular”*. Provas de Agregação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (orgs). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal editor.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Prologo a la edicion española. In L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del curriculum* (4.<sup>o</sup> ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (10.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gobler, N. & Porter, J. (1977). *L'évolution du rôle du maître - perspectives internationales*. Paris: UNESCO.

- Goodlad, J. I. et al. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. London: McGraw Hill Book, Co.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Grácio, R. (1995). *Educadores. Formação de Educadores. Movimentação estudantil e docente*. Obra Completa, vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. (1999). A escola e o respeito pela diferença. *I Congresso de Pedagogia Diferenciada «Da exclusão à inclusão pedagógica»*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?*. Londres: The Falmer Press.
- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidade in la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal editor.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority*, vol.I (EPA, Problems and Policies). Londres: H.M.S.O.
- Hamel, J. (1997). *Etudes de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hamilton, D. (1985). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal editor.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hatzfeld, H., & Spiegelstein, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale: comprendre, évaluer, agir*. Paris: Dunod.
- Henson, K.T. (1974). *Secondary teaching: a personal approach*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc.
- Husén, T. (s/d). *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Husén, T. (1988). *Nuéo análisis de la sociedade del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *The therapeutic discourse*. New York: Academic Press.
- Lauglo, J. (1991). Diversified curriculum. In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Lawn, M. & Barton, L. (1985). Estudios del curriculum: Reconceptualización o reconstrucción?. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Leite, C. (1999). Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural. *Actas do Seminário sobre a Integração e a Flexibilização Curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Leite, C. (2002a). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2002b). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente face aos desafios da multiculturalidade, em Portugal. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-16. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/portugal.pdf>

- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades de a escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Lemos Pires, E., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A construção social da educação* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, A. (2011). O trabalho docente entre sofrimento e prazer: os últimos 20 anos. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Kallen, D. & Colton, S. (1980). *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Paris: UNESCO.
- Kelly, A. V. (1980). *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda.
- Kemmis, S. (1983). Action research. In T. Husén et al., *International Encyclopedia of education: research and studies*. Londres: Pergamon.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage Publications.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. (2010). Escola, igualdade e diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1), 39-44. Fundação Manuel Leão.
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (orgs) et al. *O fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. São Paulo: ARTMED Editora.

- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, Ph. (2008). Lutter contre «l'échec scolaire»: Pourquoi? Comment?. *Première journée du refus de l'échec scolaire*. Disponível em [http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec\\_scolaire.pdf](http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire.pdf)
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. Madrid: UNAM-CISE.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos. os conteúdos prévios. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola. A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Moreira, A. F. B. & Tadeu da Silva, T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira & T. Tadeu da Silva (ors.), *Curriculo, Cultura e sociedade* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, (73), 109-138.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-168.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. C. (2000a). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In J. C. Morgado & Paraskeva, J. M., *Curriculo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J. C. (2000b). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas, C. Leite, J.C. Morgado & M. O. Valente, *A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- Mouraz, A. (2011). As tarefas epistemológicas dos estudos curriculares. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*. Hors-Série, n.º 3. *Actes du Colloque Bilan et Prospectives de la Recherche Qualitative*.
- Newman, D. ; Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers'College Press.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Disponível em [www.ul.pt](http://www.ul.pt).
- Nóvoa, A. (1997). Nota de apresentação. In I. F. Goodson, *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2003). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In Antoine Prost et al., *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro (Sindicato dos professores de São Paulo).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

- Oliva, F. & Henson, K.T. (1985). Quales son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Oliveira, I. & César, M. (2001). A gente não tinha flores e agora tem: um currículo transformativo. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. I, 565-577. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, I. (2007). Do currículo, das interações e da aprendizagem como construção identitária. *INTERACÇÕES*, (6), 65-91. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *I Congreso de Pedagogia Diferenciada «Da exclusão à inclusão pedagógica»*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (2000). Projecto de investigação-acção-formação: os currículos alternativos. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (orgs.), *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In J. M. Sousa & C. N. Fino, *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: revista de Programa de Pós-graduação em Educação*, 14 (28), 178-187.
- Palos, A. C. (2007). Os jovens e a escola: uma tipologia de estratégias de escolarização. In J. M. Sousa & C. N. Fino, *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.

- Paraskeva, J. M. (2000). Currículo como prática [regulada] de significações. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva, *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Paraskeva, J. M. (2003). Anatomia do pêndulo das inovações educativas e curriculares. In J. Torres Santomé, J. M. Paraskeva & M. W. Apple. *Ventos de descolarização*. Lisboa: Plátano Editora.
- Paszkieviz, C. S. (2007). Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular. *Revista Saberes Interdisciplinares*, Ano I, (1), 47-65. Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo Neves. Disponível em [http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes\\_interdisciplinares/pdf/revista01/gestao\\_fexivel.pdf](http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista01/gestao_fexivel.pdf)
- Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pérez, M. F. (1995). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ed. Morata, S. L.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol.I – Métodos. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, (34/4), 237-245.
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 7-26.
- Pianta, R. C. & Walsh, D, J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental system perspective. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Pombo, O. (2003). O insuportável brilho da escola. In A. Renaut et al., *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). O director de turma e a gestão curricular. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*, (1).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives?. *Recherches qualitatives*. Hors Série, (5), 82-98. Disponível em <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Rovira, J. M. P. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (orgs) et al. *O fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Sanches, M. F. C. (2003). Das pedagogias críticas à possibilidade da transformação social e educativa: um comentário. In O. C. de Sousa & M.M.C. Ricardo (org.) et al. *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate - contextos, questões e perspectivas*. Lisboa. Ed. Universitárias Lusófonas.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Construir la interculturalidade. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1), 31-38. Fundação Manuel Leão.

- Seco, G. M. S. B. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seco, G. M. S. B. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Comunicação*, (8), 73-95.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del professor, sus juicios, decisiones y conducta. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Shaw, K. E. (1978). Understanding the curriculum: the approach through case studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10 (1), 1-17.
- Shulman, L. (1989). Teaching alone, learning together: needed agendas for the new reforms. *Conferência Restructuring Schooling for Quality Education*. Santo António, Texas: Trinity University.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido de aprendizagem. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, J. M. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. Sousa & C. N. Fino, *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular. *IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares*. UFSC - Florianópolis - Brasil.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). "Case studies". In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Stoll, L. (2004). Melhorar a capacidade interna e externa: condições para uma educação de qualidade universal. In A. Marchesi & C. H. Gil (orgs.), *Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tadeu da Silva, T. (2000). Depois das teorias críticas do currículo. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: EDUCA.
- Tadeu da Silva, T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2.<sup>a</sup> ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo português: situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores: situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1994). *A política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Thélot, C. (2010). Quel curriculum pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? Que faut-il apprendre?. *Conferência - Que currículo para o século XXI ?* Lisboa : Assembleia da República/Comissão de Educação e Ciência/Conselho Nacional de Educação.
- Thélot, C. & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *ÉCONOMIE ET STATISTIQUE*, (334).
- Trindade, R. (2011). Currículo, equidade e diferenças : entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1985). *Princípios básicos de currículo e ensino* (10.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Editora Globo.

- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vásquez, R. R.; & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Veiga-Neto, A. (2011). Equidade, igualdade e diferença: implicações para o currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.
- Vila, J.V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valência: Promolibro.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino. Para uma Prática Teórica*. Porto: Edições ASA.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Young, M. (1980). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young, *New directions for the sociology of education* (6.<sup>a</sup> ed.). Londres: Collier MacMillan.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll et al., *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In O. C. de Sousa & M. M. C. Ricardo (orgs.) et al., *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Ed. Lusófonas, Lda.

## Legislação

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, *Diário da República, II.ª Série – N.º 140*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro de 2006, *Diário da República, I.ª Série – N.º 5*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, *Diário da República, I.ª Série – N.º 237*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997, *Diário da República, I.ª Série-A – N.º 217*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005, *Diário da República, I.ª Série-A – N.º 166*. Ministério da Educação e Cultura: Lisboa.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I**

### **Perfil académico dos alunos (aprendizagens e comportamento)**



**Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte I**

Perfil académico (aprendizagens e comportamento) <sup>226</sup>		
Alunos	Número de retenções	Dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais
Aluno 1	0	“Falta de apoio de retaguarda em casa, por falta de capacidade cultural e relaxamento”; “Baixa autoestima; forte desmotivação; falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro”.
Aluno 2	3 (1º ciclo)	“funcionamento intelectual sugestivo de défice cognitivo leve, apresentando um desempenho abaixo da média em todas as provas aplicadas, sobretudo nas que fazem uso das competências verbais. Destaca-se a falta de investimento e persistência na tarefa quando se confronta com alguma dificuldade, o que faz com que desista de algumas atividades”; “comportamento perturbador, desafiando permanentemente os adultos”, “demonstra grande interesse e empenho na realização das atividades de carácter prático-manipulativo”.
Aluno 3	1 (1º ciclo)	“reflete uma certa ansiedade e falta de autoestima que prejudicam a sua estabilidade emocional e a aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem e o consequente condicionamento das suas possibilidades de sucesso aumentam o seu desinteresse e desmotivação pela escola”.
Aluno 4	1 (1º ciclo)	“apresenta instabilidade emocional e rejeição perante as atividades académicas que não são do seu interesse, completamente desmotivado para a frequência da escola. Existe um défice de acompanhamento da vida escolar do aluno por parte da Encarregada de Educação”.
Aluno 5	1 (1º ciclo)	“Revela dificuldades em todas as áreas curriculares, com dificuldades para verbalizar o que pretende dizer (domínio reduzido de vocabulário)”; “destaca-se na realização de trabalhos de cariz mais prático, onde revela empenhamento e disponibilidade para ajudar os seus pares”.
Aluno 6	2 (1º ciclo)	“atraso global de desenvolvimento com atraso na linguagem expressiva, com acentuada perturbação fonético- fonológica”; “No contexto escolar revela dificuldades de aprendizagem, pouca inteligibilidade do discurso, instabilidade comportamental e desmotivado”.
Aluno 7	2 (1º ciclo)	“desmotivação (pela perceção de incapacidade) e adoção de comportamentos perturbadores na sala-de-aula”; “não tem autonomia, não sabe ler, nem escrever, não copia uma palavra a partir da letra de forma”; “muita dificuldade no raciocínio matemático”.
Aluno 8	2 (1º ciclo)	“Apresenta défice intelectual”; “expressa-se de forma satisfatória, apesar de apresentar alguma dificuldade de dicção e um corpo de comunicação limitado o que por vezes resulta num discurso pouco claro”.

<sup>226</sup> A partir das informações recolhidas nos registos biográficos e nos Projetos Curriculares de Turma.

**Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte II**

Perfil académico (aprendizagens e comportamento) <sup>227</sup>		
Alunos	Número de retenções	Dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais
Aluno 9	2 (1º ciclo)	“distúrbios cognitivos e afetivos, com alterações comportamentais e com graves repercussões na aprendizagem social e escolar”.
Aluno 10	1 (1º ciclo)	“pouco acompanhamento familiar”; “a falta de assiduidade compromete e dificulta as aprendizagens”; “risco de abandono escolar”.
Aluno 11	2 (1º ciclo)	“o desinteresse que manifesta pela escola, as dificuldades de aprendizagem e o inexistente acompanhamento familiar dado ao aluno (falta de incentivo e de valorização da escola); manifestações do aluno referindo « <i>não gosto da escola</i> »; “Destaca-se na realização de trabalhos de cariz mais prático, onde revela aplicação e motivação na realização de todos os trabalhos”.
Aluno 12	1 (1º ciclo)	“desmotivação e desinvestimento na realização de tarefas”; “dificuldades ao nível de aquisição dos conteúdos escolares, nomeadamente na língua portuguesa (com muitos erros ortográficos e construção frásica muito limitada) e na matemática, o seu maior problema é comportamental (amua, falta ao respeito, tenta ultrapassar os limites do bom senso) e não raras vezes utiliza uma linguagem agressiva e irónica”.
Aluno 13	0	“espancado pelo pai, chegando à escola com a cara e o corpo com várias nódoas negras”; “os pais, para além de problemas económicos, têm grande dificuldade em gerir situações do quotidiano, quer sejam económicas, familiares ou afetivas”; “ambiente familiar muito instável”; “problema de insegurança, desmotivação, baixa autoestima e necessidade de frequentes estímulos para adquirir conhecimentos”; “Em risco de abandono da escolaridade básica”; “falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro; desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem”; “Gosta de áreas em que possa manipular objetos e materiais, ou seja gosta de experimentar, observar e construir”.
Aluno 14	1 (1º ciclo)	“pouco acompanhamento familiar”; “desmotivado e sem qualquer interesse pela escola”, “demonstra dificuldades de aprendizagem e pouco empenho”.
Aluno 15	1 (1º ciclo)	“dificuldades em expressar-se oralmente, não articula de forma correta os sons de fala, motivo este que acaba por dificultar a escrita agravando o erro”; “aluno que necessita de muito apoio e orientação durante a realização das suas tarefas”.
Aluno 16	1 (1º ciclo)	“sem apoio e orientação não consegue realizar as tarefas propostas”; “muito infantil e sem autonomia”.

<sup>227</sup> A partir das informações recolhidas nos registos biográficos e nos Projetos Curriculares de Turma.

**Quadro 25 – Perfil académico (aprendizagens e comportamento) – Parte III**

Perfil académico (aprendizagens e comportamento) <sup>228</sup>		
Alunos	Número de retenções	Dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais
Aluno 17	1 (3º ciclo)	“necessita de muito apoio e orientação durante a realização das suas tarefas”; “desinteresse e desmotivação provocados pelas dificuldades de aprendizagem que apresenta”.
Aluno 18	0	“nas disciplinas de carácter mais prático mostra-se mais motivado e interessado, participando nas atividades das aulas com mais empenho”; “apresenta forte desmotivação, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro. De uma forma geral revela falta de empenho e um grande alheamento à maior parte das atividades escolares, o que se reflete no atraso verificado no seu processo de escolarização, apresentando graves lacunas nas competências básicas, relativas ao nível de ensino em que se encontra”.
Aluno 19	1 (3º ciclo)	“falta muitas vezes, prejudicando o seu aproveitamento”; “desinteresse e falta de empenho”; “pouco acompanhamento familiar”.
Aluno 20	1 (1º ciclo)	“fica muitas vezes entregue a si próprio ou à avó que tem dois filhos com deficiência mental”; “tem dois irmãos mais velhos que não cumpriram a escolaridade obrigatória”; “melhorou ao nível das competências de comunicação e relacionais, embora continue a revelar insegurança e baixa autoestima, não aproveitando as capacidades que apresenta”.
Aluno 21	3 (1º, 2º e 3º ciclo)	“em risco de abandono escolar”; “família desestruturada e emocionalmente instável”; “défice cognitivo e muitas dificuldades em compreender o que lhe é pedido”; “necessita de apoio quase constante na realização das tarefas”.
Aluno 22	1 (1º ciclo)	“muito influenciável e necessita de atenção individualizada, as suas intervenções são frequentemente descontextualizadas e imaturas”; “apresenta um défice de atenção e, segundo avaliação anterior, dislexia moderada”.
Aluno 23	1 (1º ciclo)	“desempenho intelectual inferior ao que seria esperado para a sua faixa etária e marcadas dificuldades cognitivas”; “não tem acompanhamento familiar”.
Aluno 24	1 (1º ciclo)	“muito tímido mas melhorou ao nível da interação com os colegas”; “lento na execução das tarefas e revelando inúmeras dificuldades”, “tem facilidades em trabalhar com computadores”.

<sup>228</sup> A partir das informações recolhidas nos registos biográficos e nos Projetos Curriculares de Turma.



## **ANEXO II**

**Observação – Quadros das frequências  
das ocorrências verificadas no âmbito das  
diferentes categorias, na observação**



**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos**

**Quadro 26 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de electricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				10
		•Análise semiestruturada		10		
		•Análise livre				10
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos		4		6
		•Associação de conceitos e ideias		4		6
		•Repetição		4		6
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais				10
		•Vivências estéticas				10
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				10
		•Experiências plásticas		6		4
		•Experiências vivenciais		4		6

**Quadro 27 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				6
		•Análise semiestruturada				6
		•Análise livre				6
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos				6
		•Associação de conceitos e ideias		4		2
		•Repetição				6
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais				6
		•Vivências estéticas				6
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				6
		•Experiências plásticas		6		
		•Experiências vivenciais		4		2

**Quadro 28 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria  
– Conteúdos – na oficina de tecnologias da informação e comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				4
		•Análise semiestruturada		4		
		•Análise livre				4
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos				4
		•Associação de conceitos e ideias		4		
		•Repetição		4		
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais				4
		•Vivências estéticas				4
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				4
		•Experiências plásticas		4		
•Experiências vivenciais			4			

**Quadro 29 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito  
da categoria – Conteúdos – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				4
		•Análise semiestruturada				4
		•Análise livre				4
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos				4
		•Associação de conceitos e ideias		4		
		•Repetição				4
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais				4
		•Vivências estéticas				4
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				4
		•Experiências plásticas		4		
•Experiências vivenciais			4			

**Quadro 30 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de Artes Visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				5
		•Análise semiestruturada		5		
		•Análise livre				5
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos		5		
		•Associação de conceitos e ideias		5		
		•Repetição		5		
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais		5		
		•Vivências estéticas		5		
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				5
		•Experiências plásticas		5		
		•Experiências vivenciais		5		

**Quadro 31 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Conteúdos – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Conteúdos	Analíticos	•Análise estruturada				7
		•Análise semiestruturada				7
		•Análise livre				7
	Descritivos/ representativos	•Exposição de conceitos				7
		•Associação de conceitos e ideias	4			3
		•Repetição				7
	Simbólicos /metafóricos	•Narrativas visuais				7
		•Vivências estéticas		7		
	Experimentais	•Experiências laboratoriais				7
		•Experiências plásticas		7		
		•Experiências vivenciais		7		

**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais**

**Quadro 32 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de eletricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Materiais</b>	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de apoio)				10
		•Livros				10
		•Dicionários				10
	Digitalizados	•Textos diversos	2			8
		•Fichas formativas				10
		•Fichas informativas				10
	Icónicos	•Cartazes				10
		•Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)		10		

**Quadro 33 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Materiais</b>	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de apoio)				6
		•Livros				6
		•Dicionários				6
	Digitalizados	•Textos diversos				6
		•Fichas formativas				6
		•Fichas informativas				6
	Icónicos	•Cartazes				6
		•Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)				6

**Quadro 34 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de tecnologias da informação e comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Materiais</b>	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de				4

		apoio)				
		•Livros				4
		•Dicionários				4
	Digitalizados	•Textos diversos				4
		•Fichas formativas				4
		•Fichas informativas				4
	Icónicos	•Cartazes				4
		•Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)				4

**Quadro 35 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Materiais	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de apoio)				4
		•Livros				4
		•Dicionários				4
	Digitalizados	•Textos diversos				4
		•Fichas formativas				4
		•Fichas informativas				4
	Icónicos	•Cartazes				4
		•Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)		4		

**Quadro 36 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de artes visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Materiais	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de apoio)				6
		•Livros				6
		•Dicionários				6
	Digitalizados	•Textos diversos		2		4
		•Fichas formativas		4		2
		•Fichas informativas				6
	Icónicos	•Cartazes				6
		•Imagens		6		

		(fotografias, desenhos, pinturas,...)				
--	--	---	--	--	--	--

**Quadro 37 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Materiais – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Materiais	Impressos	•Manual/caderno de atividades (de apoio)				7
		•Livros				7
		•Dicionários				7
	Digitalizados	•Textos diversos				7
		•Fichas formativas				7
		•Fichas informativas				7
	Icónicos	•Cartazes				7
		•Imagens (fotografias, desenhos, pinturas,...)		7		

**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria –Estratégias**

**Quadro 38 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de eletricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	•Transmissão dos conteúdos por relato				10
		•Transmissão dos conteúdos por execução		10		
		•Transmissão dos conteúdos por explicação		5		5
	Demonstrativa	•Projeção de filmes/powerpoints				10
		•Exemplificação/de montração de tarefas			10	
		•Apresentações eletrónicas				10
	Construtiva	•Realização de projetos			10	
		•Resolução de problemas				10
		•Realização de investigações				10
	Interativa	•Pergunta-resposta				10
		•Debates				10

		·Dúvidas- esclarecimentos		10		
--	--	------------------------------	--	----	--	--

**Quadro 39 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	·Transmissão dos conteúdos por relato				6
		· Transmissão dos conteúdos por execução		6		
		· Transmissão dos conteúdos por explicação		6		
	Demonstrativa	·Projeção de filmes/powerpoints				6
		·exemplificação/de montração de tarefas			6	
		·Apresentações eletrônicas				6
	Construtiva	·Realização de projetos				6
		·Resolução de problemas				6
		·Realização de investigações				6
	Interativa	·Pergunta-resposta				6
		·Debates				6
		·Dúvidas- esclarecimentos		6		

**Quadro 40 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de tecnologias da informação e comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	·Transmissão dos conteúdos por relato				4
		·Transmissão dos conteúdos por execução			4	
		·Transmissão dos conteúdos por explicação			4	
	Demonstrativa	·Projeção de filmes/powerpoints				4
		·Exemplificação/de montração de tarefas			4	
		·Apresentações eletrônicas			4	
	Construtiva	·Realização de projetos				4
		·Resolução de problemas				4

		•Realização de investigações			4	
	Interativa	•Pergunta-resposta				4
		•Debates				4
		•Dúvidas-esclarecimentos		4		

**Quadro 41 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	•Transmissão dos conteúdos por relato				4
		• Transmissão dos conteúdos por execução			4	
		• Transmissão dos conteúdos por explicação			4	
	Demonstrativa	•Projeção de filmes/powerpoints				4
		•Exemplificação/de montração de tarefas			4	
		•Apresentações eletrônicas				4
	Construtiva	•Realização de projetos				4
		•Resolução de problemas				4
		•Realização de investigações				4
	Interativa	•Pergunta-resposta				4
		•Debates				4
		•Dúvidas-esclarecimentos		4		

**Quadro 42 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de artes visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	•Transmissão dos conteúdos por relato				5
		•Transmissão dos conteúdos por execução			5	
		• Transmissão dos conteúdos por explicação			5	
	Demonstrativa	•Projeção de filmes/powerpoints				5
		•Exemplificação/de montração de tarefas			5	

	Construtiva	·Apresentações eletrônicas				5
		·Realização de projetos				5
		·Resolução de problemas		5		
	Interativa	·Realização de investigações				5
		·Pergunta-resposta				5
		·Debates				5
		·Dúvidas-esclarecimentos		5		

**Quadro 43 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estratégias – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estratégias	Expositiva	·Transmissão dos conteúdos por relato				7
		·Transmissão dos conteúdos por execução			7	
		·Transmissão dos conteúdos por explicação			7	
	Demonstrativa	·Projeção de filmes/powerpoints				7
		·Exemplificação/demonstração de tarefas			7	
		·Apresentações eletrônicas				7
	Construtiva	·Realização de projetos				7
		·Resolução de problemas				7
		·Realização de investigações				7
	Interativa	·Pergunta-resposta				7
		·Debates				7
		·Dúvidas-esclarecimentos		7		

**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades**

**Quadro 44 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de eletricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado

<b>Atividades</b>	Individuais	·Pesquisa de informação				10
		·Seleção/organização da informação				10
		·Aplicações práticas		10		
	Em pares	· Pesquisa de informação				10
		·Seleção/organização da informação				10
		·Aplicações práticas				10
	Em grupo	· Pesquisa de informações				10
		·Seleção/organização da informação				10
		·Aplicações práticas				10
		·Trabalho de projeto				10
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes		10		
·Orientação do aluno na autoaprendizagem			10			

**Quadro 45 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Atividades</b>	Individuais	·Pesquisa de informação				6
		·Seleção/organização da informação				6
		·Aplicações práticas			6	6
	Em pares	·Pesquisa de informação				6
		·Seleção/organização da informação				6
		·Aplicações práticas				6
	Em grupo	·Pesquisa de informações				6
		·Seleção/organização da informação				6
		·Aplicações práticas				6
		·Trabalho de projeto				6
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes				6
·Orientação do aluno na autoaprendizagem			6			

**Quadro 46 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria  
– Atividades – na oficina de tecnologias da informação e da comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Atividades	Individuais	·Pesquisa de informação		4		
		·Seleção/organização da informação		4		
		·Aplicações práticas		4		
	Em pares	· Pesquisa de informação				4
		·Seleção/organização da informação				4
		·Aplicações práticas				4
	Em grupo	·Pesquisa de informação				4
		·Seleção/organização da informação				4
		·Aplicações práticas				4
		·Trabalho de projeto				4
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes				4
		·Orientação do aluno na autoaprendizagem		4		

**Quadro 47 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito  
da categoria – Atividades – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Atividades	Individuais	·Pesquisa de informação				4
		·Seleção/organização da informação				4
		·Aplicações práticas		4		
	Em pares	· Pesquisa de informação				4
		·Seleção/organização da informação				4
		·Aplicações práticas				4
	Em grupo	· Pesquisa de informações				4
		·Seleção/organização da informação				4

		·Aplicações práticas				4
		·Trabalho de projeto				4
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes				4
		·Orientação do aluno na autoaprendizagem		4		

**Quadro 48 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de artes visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Atividades	Individuais	·Pesquisa de informação				5
		·Seleção/organização da informação				5
		·Aplicações práticas		5		
	Em pares	· Pesquisa de informação				5
		·Seleção/organização da informação				5
		·Aplicações práticas				5
	Em grupo	· Pesquisa de informações				5
		·Seleção/organização da informação				5
		·Aplicações práticas				5
		·Trabalho de projeto				5
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes				5
		·Orientação do aluno na autoaprendizagem		5		

**Quadro 49 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Atividades – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Atividades	Individuais	·Pesquisa de informação				7
		·Seleção/organização da				7

		informação				
		·Aplicações práticas		7		
	Em pares	· Pesquisa de informação				7
		·Seleção/organização da informação				7
		·Aplicações práticas		7		
	Em grupo	· Pesquisa de informações				7
		·Seleção/organização da informação				7
		·Aplicações práticas				7
		·Trabalho de projeto				7
	Em tutoria	·Interação entre alunos menos sabedores e outros mais capazes		7		
		·Orientação do aluno na autoaprendizagem		7		

**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas**

**Quadro 50 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de eletricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	·Registo de conclusões		4		6
		·Resolução de exercícios				10
		·Construção de frases/textos				10
	Oral	·Discussão				10
		·Esclarecimento de dúvidas		10		
		·Debate				10
	Representativa	·Dramatizações				10

**Quadro 51 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	·Registo de conclusões				6

		•Resolução de exercícios				6
		•Construção de frases/textos				6
	Oral	•Discussão				6
		•Esclarecimento de dúvidas		6		
		•Debate				6
	Representativa	•Dramatizações				6

**Quadro 52 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de tecnologias da informação e da comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	•Registo de conclusões				4
		•Resolução de exercícios		4		
		•Construção de frases/textos		4		
	Oral	•Discussão				4
		•Esclarecimento de dúvidas		4		
		•Debate				4
	Representativa	•Dramatizações				4

**Quadro 53 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	•Registo de conclusões				4
		•Resolução de exercícios				4
		•Construção de frases/textos				4
	Oral	•Discussão				4
		•Esclarecimento de dúvidas		4		
		•Debate				4
	Representativa	•Dramatizações				4

**Quadro 54 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de artes visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	•Registo de conclusões				5

		•Resolução de exercícios		5		
		•Construção de frases/textos				5
	Oral	•Discussão				5
		•Esclarecimento de dúvidas		5		
		•Debate				5
	Representativa	•Dramatizações				5

**Quadro 55 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Tarefas – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Tarefas	Escrita	•Registo de conclusões				7
		•Resolução de exercícios				7
		•Construção de frases/textos				7
	Oral	•Discussão				7
		•Esclarecimento de dúvidas		7		
		•Debate				7
	Representativa	•Dramatizações				7

**Frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor**

**Quadro 56 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de eletricidade**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	•Disponibilidade			10	
		•Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			10	
		•Estímulo à participação			10	
	Envolvente	•Capacidade de relação e interação			10	
		•Entusiasta			10	
		•Dinâmico			10	
	Distante/autoritário	•Tomada de decisões sem ouvir sugestões				10
		•Falta de contato e distância com os alunos				10

		·Impositivo				10
	Dialogante	·Privilegia o diálogo e a compreensão			10	
		·Apelativo/motivante			10	
		·Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				10

**Quadro 57 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de madeiras**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	·Disponibilidade			6	
		·Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			6	
		·Estímulo à participação			6	
	Envolvente	·Capacidade de relação e interação			6	
		·Entusiasta			6	
		·Dinâmico			6	
	Distante/autoritário	·Tomada de decisões sem ouvir sugestões				6
		·Falta de contato e distância com os alunos				6
		·Impositivo				6
	Dialogante	·Privilegia o diálogo e a compreensão			6	
		·Apelativo/motivante			6	
		·Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				6

**Quadro 58 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de tecnologias da informação e comunicação**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	·Disponibilidade			4	
		·Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			4	

	Envolvente	•Estímulo à participação			4	
		•Capacidade de relação e interação			4	
		•Entusiasta			4	
		•Dinâmico			4	
	Distante/autoritário	•Tomada de decisões sem ouvir sugestões				4
		•Falta de contato e distância com os alunos				4
		•Impositivo				4
	Dialogante	•Privilegia o diálogo e a compreensão			4	
		•Apelativo/motivante			4	
		•Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				4

**Quadro 59 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de modelagem**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
<b>Estilo do professor</b>	Participativo/interventivo	•Disponibilidade			4	
		•Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			4	
		•Estímulo à participação			4	
	Envolvente	•Capacidade de relação e interação			4	
		•Entusiasta			4	
		•Dinâmico			4	
	Distante/autoritário	•Tomada de decisões sem ouvir sugestões				4
		•Falta de contato e distância com os alunos				4
		•Impositivo				4
	Dialogante	•Privilegia o diálogo e a compreensão			4	
		•Apelativo/motivante			4	
		•Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				4

**Quadro 60 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de artes visuais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	·Disponibilidade			5	
		·Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			5	
		·Estímulo à participação			5	
	Envolvente	·Capacidade de relação e interação			5	
		·Entusiasta			5	
		·Dinâmico			5	
	Distante/autoritário	·Tomada de decisões sem ouvir sugestões				5
		·Falta de contato e distância com os alunos				5
		·Impositivo				5
	Dialogante	·Privilegia o diálogo e a compreensão			5	
		·Apelativo/motivante			5	
		·Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				5

**Quadro 61 – A frequência das ocorrências verificadas no âmbito da categoria – Estilo do professor – na oficina de artes da ardósia**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ITENS	FREQUÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS			
			Raramente	Frequentemente	Sempre	Não observado
Estilo do professor	Participativo/interventivo	·Disponibilidade			7	
		·Atento às dúvidas/ao trabalho dos alunos			7	
		·Estímulo à participação			7	
	Envolvente	·Capacidade de relação e interação			7	
		·Entusiasta			7	
		·Dinâmico			7	
	Distante/autoritário	·Tomada de decisões sem ouvir sugestões				7
		·Falta de contato e distância com				7

		os alunos				
		·Impositivo				7
	Dialogante	·Privilegia o diálogo e a compreensão			7	
		·Apelativo/motivante			7	
		·Definição de regras e tomada de decisões com a participação da turma				7



## **ANEXO III**

### **Guiões das entrevistas realizadas**



**I – Guião da entrevista ao Coordenador do Projeto**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>ITENS</b>
Participantes	Idade	♦Idade (até 31.12.2011)
	Habilitações académicas	♦Grau académico ♦Formação especializada
	Situação/inserção profissional	♦Vínculo ao agrupamento ♦Escalão em que se encontra ♦Tempo de serviço
	Satisfação profissional	♦Grau de satisfação com a actividade profissional ♦Grau de satisfação com a actividade desenvolvida neste contexto particular (nestas turmas)
	Género	♦Masculino/feminino
Perfil da escola	Espaço físico	♦Salas de aula ♦Oficinas ♦Espaços recreativos ♦Espaços de estudo ♦Biblioteca
	Recursos humanos	♦Professores ♦Auxiliares da acção educativa ♦Outros profissionais
	Recursos materiais/físicos	♦Computadores ♦Instrumentos variados ♦Ferramentas/máquinas ♦Livros (didáticos; lúdicos; técnicos;...); cd's; dvd's, jogos de computador; periódicos (revistas; jornais)
Oferta curricular	Composição/organização do plano de estudos	♦Área académica (conjunto de disciplinas) – Distribuição e organização do tempo ♦Área vocacional (conjunto de oficinas) – Distribuição e organização do tempo
	Razões da opção pelo plano de estudos	♦Regulamentação legislativa/opção do estabelecimento de ensino
	Implementação do plano de estudos	♦Potencialidades ♦Constrangimentos ♦Exequibilidade (tempo; recursos materiais/físicos)
	Percepções sobre o plano de estudos	♦Opinião dos intervenientes

II – Guião da entrevista aos docentes

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS
Participantes	Idade	♦Idade (até 31.12.2011)
	Habilitações académicas	♦Grau académico ♦Formação especializada
	Situação/inserção profissional	♦Vínculo ao agrupamento ♦Escalão em que se encontra ♦Tempo de serviço
	Satisfação profissional	♦Grau de satisfação com a actividade profissional ♦Grau de satisfação com a actividade desenvolvida neste contexto particular (nestas turmas)
	Género	♦Masculino/feminino
Perfil da escola	Espaço físico	♦Salas de aula ♦Oficinas ♦Espaços recreativos ♦Espaços de estudo ♦Biblioteca
	Recursos humanos	♦Professores ♦Auxiliares da acção educativa ♦Outros profissionais
	Recursos materiais/físicos	♦Computadores ♦Instrumentos variados ♦Ferramentas/máquinas ♦Livros (didáticos; lúdicos; técnicos,...); cd's; dvd's, jogos de computador; periódicos (revistas; jornais)
Oferta curricular	Composição/organização do plano de estudos	♦Área académica (conjunto de disciplinas) – Distribuição e organização do tempo ♦Área vocacional (conjunto de oficinas) – Distribuição e organização do tempo
	Razões da opção pelo plano de estudos	♦Regulamentação legislativa/opção do estabelecimento de ensino
	Implementação do plano de estudos	♦Potencialidades ♦Constrangimentos ♦Exequibilidade (tempo; recursos materiais/físicos)
	Percepções sobre o plano de estudos	♦Opinião dos intervenientes

**III – Guião da entrevista ao diretor de turma**

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS
Participantes	Idade	♦Idade (até 31.12.2011)
	Habilitações académicas	♦Grau académico ♦Formação especializada
	Situação/inserção profissional	♦Vínculo ao agrupamento ♦Escalão em que se encontra ♦Tempo de serviço
	Satisfação profissional	♦Grau de satisfação com a actividade profissional ♦Grau de satisfação com a actividade desenvolvida neste contexto particular (nestas turmas)
	Género	♦Masculino/feminino
Perfil da escola	Espaço físico	♦Salas de aula ♦Oficinas ♦Espaços recreativos ♦Espaços de estudo ♦Biblioteca
	Recursos humanos	♦Professores ♦Auxiliares da acção educativa ♦Outros profissionais
	Recursos materiais/físicos	♦Computadores ♦Instrumentos variados ♦Ferramentas/máquinas ♦Livros (didáticos; lúdicos; técnicos,...); cd's; dvd's, jogos de computador; periódicos (revistas; jornais)
Oferta curricular	Composição/organização do plano de estudos	♦Área académica (conjunto de disciplinas) – Distribuição e organização do tempo ♦Área vocacional (conjunto de oficinas) – Distribuição e organização do tempo
	Razões da opção pelo plano de estudos	♦Regulamentação legislativa/opção do estabelecimento de ensino
	Implementação do plano de estudos	♦Potencialidades ♦Constrangimentos ♦Exequibilidade (tempo; recursos materiais/físicos)
	Percepções sobre o plano de estudos	♦Opinião dos intervenientes

IV – Guião da entrevista aos alunos

DIMENSÕES	CATEGORIAS	ITENS
Participantes	Idade	♦Idade (até 31.12.2011)
	Situação académica	♦Ano que frequenta ♦Retenções
	Satisfação escolar	♦Razões para a frequência da escola ♦Sentimentos perante a escola ♦Razões desses sentimentos
	Género	♦Masculino/feminino
Perfil da escola	Espaço físico	♦Salas de aula ♦Oficinas ♦Espaços recreativos ♦Espaços de estudo ♦Biblioteca
	Recursos humanos	♦Professores ♦Auxiliares da acção educativa ♦Outros profissionais
	Recursos materiais/físicos	♦Computadores ♦Instrumentos variados ♦Ferramentas/máquinas ♦Livros (didácticos; lúdicos; técnicos;...); cd's; dvd's, jogos de computador; periódicos (revistas, jornais;...)
Oferta curricular	Composição/organização do plano de estudos	♦Área académica (conjunto de disciplinas) – Distribuição e organização do tempo ♦Área vocacional (conjunto de oficinas) – Distribuição e organização do tempo
	Razões da opção pelo plano de estudos	♦Regulamentação legislativa/opção do estabelecimento de ensino
	Implementação do plano de estudos	♦Potencialidades ♦Constrangimentos ♦Exequibilidade (tempo, recursos materiais/físicos)
	Percepções sobre o plano de estudos	♦Opinião dos intervenientes

**ANEXO IV**

**Notas de campo – observação não estruturada**



### Da análise não estruturada – algumas notas de campo

Data – 29 de março de 2011

Área Vocacional – Oficina de Educação Visual

Duração da aula – 90 minutos

Local – Sala de aulas da turma

Grupo de alunos – sétimo ano; seis alunos



**Figura 4 – Oficina de Artes Visuais**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – a aula inicia-se com a distribuição do material, que se encontra sempre guardado na sala; a professora explica o que vão fazer, distribuindo um enunciado e começa a desenhar no quadro a tarefa a realizar; os alunos copiam para uma folha de desenho e a professora vai de mesa em mesa, explicando, corrigindo e ajudando; a utilização do compasso é feita com muitas dificuldades; os alunos conversam enquanto trabalham; surgem muitas dúvidas, questões e pedidos de ajuda; a professora continua com o desenho, no quadro, por partes e só quando uma parte fica concluída é que inicia outra; a tarefa consiste em realizar uma composição, utilizando determinadas figuras previamente definidas e cores; muitas diferenças entre o ritmo de trabalho dos alunos, que continuam a leitura do enunciado com muitas dificuldades ao nível da compreensão e interpretação; a professora vai explicando a figura geométrica que estão a construir e mostra algumas aplicações práticas da mesma, os alunos recordam já ter feito um desenho geométrico

semelhante; para explicar as cores quentes e frias, a professora apela à experiência quotidiana dos alunos, que através de exemplos concretos vão conseguindo compreender a diferença entre as cores; os alunos interrompem inúmeras vezes e comentam tudo o que vai sendo dito; a professora começa a utilizar a régua e o esquadro e os alunos manifestam imensas dificuldades em segui-la; a figura fica pronta e os alunos começam a pintá-la; a aula aproxima-se do fim e principiam a arrumar os materiais.

Data – 26 de abril de 2011

Área Vocacional – Oficina de Modelagem

Duração da aula – 90 minutos

Local – Pequena sala de trabalho com duas mesas, cadeiras e uma bancada

Grupo de alunos – oitavo ano; cinco alunos



**Figura 5 – Oficina de Modelagem**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – a aula inicia-se com a distribuição dos trabalhos realizados em barro; cada aluno pega no seu trabalho e a professora começa a colocar as tintas e pinceis em cima da mesa; segue-se uma explicação sobre a forma como devem utilizar as tintas e a importância da escolha das cores e os cuidados a terem para não se sujarem (a professora aproveita para chamar a atenção da necessidade de usarem batas, pois nenhum aluno as usa); os alunos iniciam as pinturas; as dúvidas vão surgindo e a professora vai dando uma ajuda; à medida que

vão sujando os pinceis, os alunos vão saindo da sala para os lavarem (a torneira não funciona e parece ser vulgar terem que sair da sala para irem lavar os pinceis); os alunos vão pintando e conversando (não se conseguem esquecer que eu só estou ali como observadora e vão perguntando se está bonito, qual é o meu preferido,...); o trabalho avança muito lentamente e com a permanente ajuda da professora; a aula aproxima-se do fim, mas o trabalho ainda se encontra por terminar; alunos e professora procedem à arrumação dos materiais e à limpeza da sala.

Data – 2 de maio de 2011

Área Vocacional – **Oficina de Artes da Ardósia**

Duração da aula – 90 minutos

Local – Sala de Artes da Ardósia (com várias mesas de trabalho, bancadas, máquinas e armários com ferramentas)

Grupo de alunos – oitavo ano; cinco alunos



**Figura 6 – Oficina de Artes de Ardósia**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – cada aluno vai buscar o trabalho já iniciado; uso de luvas e batas; as tarefas são diversificadas: cada aluno trabalha dependendo do objeto que está a realizar e parece saber exatamente o que deve fazer; os alunos podem utilizar as máquinas, mas a presença e a supervisão da professora são constantes; apesar de ser uma aula com um carácter tão prático, nota-se uma grande organização e não há muita confusão; poucas conversas entre alunos e

muita concentração no trabalho; a professora vai dando instruções e ajudando; as normas de segurança são cumpridas por todos; parece haver um bom clima de sala de aula e ninguém se recusa a cumprir qualquer tarefa; muita organização: de cada vez que os alunos acabam de utilizar uma ferramenta, voltam a arrumá-la no respetivo local; a aula está prestes a terminar, mas antes procede-se à sua limpeza e arrumação, tarefa difícil de realizar pois o pó espalhou-se por toda a sala.

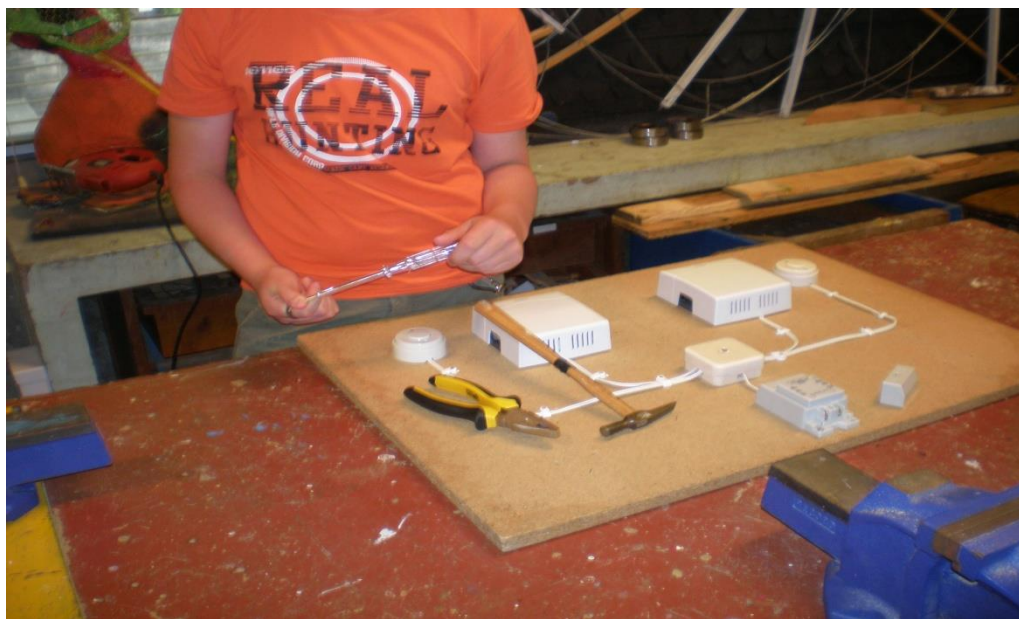
Data – 3 de maio de 2011

Área Vocacional – Oficina de Eletricidade

Duração da aula – 90 minutos

Local – Antiga sala de trabalhos manuais destinada, agora, a várias disciplinas; bancadas; cadeiras e armários com ferramentas

Grupo de alunos – sétimo ano; seis alunos



**Figura 7 – Oficina de Eletricidade**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – A aula inicia-se com a distribuição dos projetos práticos que estão a ser realizados pelos alunos, seguindo os projetos teóricos previamente desenvolvidos; cada aluno trabalha num projeto elétrico (montagem de sistemas elétricos – campainhas, tomadas, comutadores, lâmpadas); o professor vai apoiando os alunos de uma forma individualizada, esclarecendo as dúvidas sobre o nome das ferramentas utilizadas e demonstrando como se faz; espírito de ajuda e interesse nas tarefas, os alunos

trabalham sem pausas; várias chamadas de atenção do professor para a importância do trabalho teórico, pois é a base da montagem prática; os alunos demonstram pouca autonomia, apelando, constantemente, a ajuda do professor; algum barulho e muita conversa (e muitos comentários: “*cuidado, está ali a DT*”, “*já vais ouvir, olha a DT a olhar para ti*”, “*a DT está aqui para ver se nos portamos bem*”, decididamente os alunos não conseguem abstrair-se da minha presença); o professor queixa-se da falta de material, lembrando que é necessário reutilizar o material usado; o professor dá explicações detalhadas sobre o funcionamento das redes elétricas e sobre a necessidade de utilizarem uma linguagem técnica; os trabalhos continuam a bom ritmo e alguns vão terminando; arrumação e limpeza da sala antes da saída.

Data – 10 de maio de 2011

Área Vocacional – Oficina de Madeiras

Duração da aula – 90 minutos

Local – Antiga sala de trabalhos manuais destinada, agora, a várias disciplinas; bancadas; cadeiras e armários com ferramentas

Grupo de alunos – oitavo ano; cinco alunos



**Figura 8 – Oficina de Madeiras**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – o professor vai buscar os trabalhos já iniciados pelos alunos e distribui-os, lembrando que estão atrasados, pois ainda devem ser pintados; as duas alunas não parecem estar com muita

vontade em começar a trabalhar, mas os rapazes começam de imediato; as ferramentas encontram-se guardadas num armário e os alunos parecem não ter dúvidas sobre as que devem utilizar; o professor ajuda e incentiva, sobretudo as alunas que continuam sentadas e ainda não se decidiram em continuar com o trabalho; os alunos conversam sobre vários assuntos (aqui a minha presença não é comentada, apesar de continuarem a mostrar-me os trabalhos e a pedirem a minha opinião); o professor vai exemplificando as tarefas (lixar, limar, cortar) e dando sugestões para rentabilizar o trabalho; os trabalhos são comentados por todos; os alunos circulam livremente pela sala (alguns nunca se sentam); o trabalho dos rapazes continua a um bom ritmo, mas o das raparigas avança muito lentamente e sempre com a ajuda do professor; nota-se um bom clima de aula e um bom entendimento entre professor e alunos; antes de saírem a sala fica arrumada e limpa.

Data – 18 de maio de 2011

Área Vocacional – Oficina de Tecnologias da Informação e Comunicação

Duração da aula – 90 minutos

Local – Sala de Informática

Grupo de alunos – sétimo ano; sete alunos

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – Cada aluno senta-se em frente ao computador onde costuma trabalhar e liga-o; aviso da professora para não entrarem na Internet pois o trabalho a desenvolver seria no Word; alguns alunos não conseguem abrir o programa, sendo necessária a ajuda da professora; esta projeta, no quadro interativo, as indicações para as tarefas a executar; os alunos conversam uns com os outros, fazendo inúmeros comentários despropositados e são muito conflituosos (“*viu, professora, o x está a gozar comigo*”, “*a DT viu que eu não disse nada, não foi?*”); a presença do aluno x (com NEE) não ajuda, pois não ouve as indicações da professora, constituindo-se como mais um fator de perturbação; os alunos não conseguem abstrair-se da minha presença na sala (por mais que lhes diga que a minha presença não tem como objetivo controlar o seu comportamento); a professora vai exemplificando, passo a passo, aquilo que cada aluno terá que fazer e cada aluno vai seguindo as indicações, alguns pedem ajuda e a professora vai-se dirigindo a cada uma das mesas, explicando como e o que deverá ser feito; dificuldades em escrever, no motor de busca, as palavras corretas para a pesquisa do texto a trabalhar posteriormente; a professora vai corrigindo e alertando para o tempo que estão a demorar; pouca

autonomia de alguns alunos que não fazem nada sem primeiro pedirem a ajuda e mais esclarecimentos da professora; finalmente todos estão a trabalhar o texto: formatar, alterar o tipo de letra, o espaçamento, ...; os alunos não conseguem seguir as regras mais elementares (*enquanto diretora de turma preciso de continuar a trabalhar este aspeto com eles*); a professora chama a atenção para a avaliação do trabalho em curso e inicia a segunda parte da tarefa de hoje, continuando a exemplificar como se faz; por fim ensina como se envia o ficheiro por email e a aula termina.

Data – 25 de maio de 2011

Área Vocacional – Oficina de Tecnologias da Informação e Comunicação

Duração da aula – 90 minutos

Local – Sala de Informática

Grupo de alunos – sétimo ano; sete alunos

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – os alunos ligam os computadores; a professora chama a atenção dos alunos que não entregaram o trabalho da aula anterior; alguma confusão com o email da professora devido à falta de atenção de alguns alunos; hoje a aula tem como ponto de partida o programa de *powerpoint* e a professora começa por questionar os alunos sobre as regras a seguir no uso desta ferramenta; poucos alunos conseguem responder e estas dificuldades levam a docente a rever as regras a seguir; cada aluno escolhe um modelo de *powerpoint*, com a colaboração dos colegas e a professora indica como fazê-lo para os que ainda não conseguiram, prestando um apoio individual aos que ainda não iniciaram a tarefa; a professora vai circulando pela sala corrigindo (sobretudo a ortografia, um dos principais problemas destes alunos) e ajudando, os alunos vão trocando ideias e conversando; demora de alguns em terminar o primeiro diapositivo com o seu nome e o título do trabalho; perante as dificuldades surgidas alguns alunos não são perseverantes e o primeiro comentário é: “*não dá*”; ritmos de trabalho muito diferentes: alguns já terminaram o segundo diapositivo e outros ainda continuam no primeiro (realmente o domínio do português é o seu maior problema e as maiores dificuldades surgem ligadas à ortografia e não ao domínio das tecnologias); o aluno com NEE, apesar das dificuldades que demonstra, consegue acompanhar o ritmo dos colegas, revelando capacidades no uso das tecnologias que me surpreendem; um dos alunos, sentado mais próximo de mim, pede-me ajuda (é difícil manter-me afastada e numa posição de mera observadora, apesar de os comentários sobre a minha presença terem praticamente

terminado) e eu acabo por ajudá-lo; a professora continua a prestar apoio, pois as solicitações dos alunos continuam; os trabalhos vão sendo terminados e enviados para o email da professora e mesmo a tempo, pois o projetor acabou de avariar.

Data – 25 de maio de 2011

Área Vocacional – Oficina de Eletricidade

Duração da aula – 90 minutos

Local – Antiga sala de trabalhos manuais destinada, agora, a várias disciplinas; bancadas; cadeiras e armários com ferramentas

Grupo de alunos – oitavo ano; cinco alunos



**Figura 9 – Oficina de Eletricidade**

**Notas tiradas ao longo da observação realizada em sala de aula** – alguma confusão no início da aula provocada pelo atraso de alguns alunos e pela presença de outros alunos e professores (a sala é utilizada também para diversas atividades); distribuição dos projetos em curso; este grupo tem muito mais autonomia que o grupo de alunos do sétimo ano; o professor vai acompanhando o desenrolar das tarefas; apesar de o trabalho ser realizado individualmente, os alunos trocam ideias e entrem-se, mas a presença do professor é constantemente solicitada; o barulho e a confusão são constantes, mas apesar de este ambiente os alunos vão continuando a trabalhar, aliás a presença de tantas pessoas estranhas à aula parece não incomodar ninguém; o professor

vai corrigindo as ligações elétricas, aconselhando e exemplificando como se deve proceder; a arrumação final da sala hoje é feita mais rapidamente, pois os restantes alunos e professores vão continuar a trabalhar aqui.



**Universidade Aberta**  
**Lisboa, 2013**