

DM

**Liderança, Inclusão  
e Percursos Curriculares Alternativos**  
Um estudo de caso  
numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**João Manuel Rodrigues Ribeiro**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2022

# **Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos**

Um estudo de caso

numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**João Manuel Rodrigues Ribeiro**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade Ciências Sociais

# DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

João Manuel Rodrigues Ribeiro

Sob a orientação de:

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

**Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM**

Funchal e UMa, junho de 2022

*“a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de  
fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação de mestrado, que agora apresento, teve a contribuição de várias pessoas. Aqui apresento o meu agradecimento a todos os que tornaram possível a concretização deste objetivo pessoal. Deixo assim o registo de alguns nomes que não poderei esquecer pela ajuda, motivação e apoio. Desta forma, apresento individualmente, o meu reconhecimento e agradecimento muito especial a todos:

À Professora Doutora Gorete Pereira, minha orientadora e também minha professora, agradeço a disponibilidade, as palavras de incentivo, a confiança e sobretudo o encorajamento para a continuidade deste trabalho que sempre me transmitiu durante todo o percurso e ainda pela orientação desta dissertação. Obrigado por todas as aprendizagens.

Ao Professor Doutor Nuno Fraga, Diretor de Curso do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional e também meu professor, obrigado por todo o apoio desde o início desta caminhada e também por todo o acompanhamento na realização do projeto de investigação.

A todos os professores envolvidos na minha licenciatura em Ciências da Educação e também no Mestrado em Administração Educacional. Agradeço todas as aprendizagens transmitidas ao longo destes anos.

À Secretaria Regional de Educação que apoiou esta investigação, através da concessão da licença e autorização necessária para o acompanhamento e estudo deste projeto de Percorso Curricular Alternativo em contexto escolar.

À Escola que foi alvo do estudo e todos os seus profissionais – especialmente à sua Presidente do Conselho Executivo, e a todos os professores do Conselho de Turma de Percorso Curricular Alternativo, o reconhecimento profundo e o meu agradecimento por todo o apoio e colaboração na minha investigação.

À Sara agradeço todo o apoio, atenção e ajuda nos momentos de maior stress. Foi sem dúvida um pilar e uma fonte de motivação para a concretização desta investigação.

A todos os meus colegas profissionais, que acompanharam desde o início este meu percurso. Obrigado por todas as palavras de incentivo.

Por fim, um agradecimento do tamanho do Mundo à minha família, a quem dedico este trabalho, que partilharam e viveram comigo todo o meu percurso escolar e académico, em especial aos meus pais.

## **RESUMO**

Este estudo teve como principal objetivo analisar a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos. Para tal, recorreu-se a um estudo de caso de uma turma de 8º ano de Escolaridade com proposta de Percuro Curricular Alternativo. Procurou-se assim compreender a aplicação deste projeto e em que medida constitui um desafio à escola e à Administração Educacional.

Com o intuito de cumprir o objetivo principal da investigação, procurou-se através das representações de todos os envolvidos no projeto, conhecer e avaliar todo o processo desta proposta alternativa.

A presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, recorrendo ao método de Estudo de Caso. Desenvolve-se através do interesse do investigador em compreender o fenómeno em estudo no seu contexto real.

As conclusões desta investigação apontam para o reconhecimento do PCA como uma medida adequada e positiva para os alunos em risco de abandono escolar, com problemas de comportamento e dupla retenção. O PCA procura corresponder às especificidades de cada aluno, garantindo as aprendizagens essenciais, como também a aquisição de novos comportamentos e atitudes para estes alunos face à sua visão da escola.

No entanto, conclui-se também que é necessário existir uma atualização legal, ou seja, é urgente repensar nos requisitos para desenvolver um projeto de PCA, assim como, todo o seu processo, desde o primeiro ciclo até ao secundário, fomentando um maior trabalho cooperativo entre as escolas. Para que isto seja possível, as lideranças têm um papel fundamental para que isto se concretize, não esquecendo o discurso normativo sobre a educação inclusiva, é importante que a autonomia decretada seja utilizada para um desenvolvimento do currículo focado para a aquisição das competências que estão estabelecidas no documento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

**Palavras-Chave:** Educação, Liderança, Inclusão, Percursos Curriculares Alternativos, Escola, Alunos.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study was to analyze the organization of the school regarding its ability to include students attending alternative curriculum pathways. For this, we used a case study of an 8th grade class with a proposed Alternative Curriculum Pathway. It was thus sought to understand the implementation of this project and to what extent it is a challenge to the school and the Educational Administration.

In order to meet the main objective of the research, it was sought through the representations of all those involved in the project, to know and evaluate the whole process of this alternative proposal.

This research is part of a methodological approach of a qualitative nature, using the Case Study method. It is developed through the researcher's interest in understanding the phenomenon under study in its real context.

The conclusions of this research point to the recognition of the CBP as an appropriate and positive measure for students at risk of dropping out, with behavioral problems and double retention. The CBP seeks to correspond to the specificities of each student, guaranteeing essential learning, as well as the acquisition of new behaviors and attitudes for these students regarding their view of school.

However, it is also concluded that there is a need for a legal update, i.e., it is urgent to rethink the requirements for developing a PCA project, as well as the whole process, from primary to secondary school, encouraging greater cooperative work between schools. For this to be possible, leaders have a fundamental role in making this happen, not forgetting the normative discourse on inclusive education, it is important that the decreed autonomy is used for a curriculum development focused on the acquisition of skills that are established in the document, the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling.

**Keywords:** Education, Leadership, Inclusion, Alternative Curriculum Pathways, School, Students.

## RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude était d'analyser l'organisation de l'école en ce qui concerne sa capacité à inclure les élèves suivant des parcours alternatifs. À cette fin, une étude de cas d'une classe de 8e année avec une proposition de parcours alternatif a été utilisée. On a donc cherché à comprendre l'application de ce projet et dans quelle mesure il constitue un défi pour l'école et l'administration de l'éducation.

Afin d'atteindre l'objectif principal de la recherche, on a cherché, à travers les représentations de toutes les personnes impliquées dans le projet, à connaître et à évaluer l'ensemble du processus de cette proposition alternative.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche méthodologique de nature qualitative, utilisant la méthode de l'étude de cas. Elle est développée par l'intérêt du chercheur à comprendre le phénomène étudié dans son contexte réel.

Les conclusions de cette recherche indiquent que le PRC est reconnu comme une mesure adéquate et positive pour les élèves à risque de décrochage scolaire, présentant des problèmes de comportement et une double rétention. Le CBP cherche à correspondre aux spécificités de chaque élève, garantissant les apprentissages essentiels, ainsi que l'acquisition de nouveaux comportements et attitudes pour ces élèves quant à leur vision de l'école.

Cependant, il est également conclu à la nécessité d'une mise à jour juridique, c'est-à-dire qu'il est urgent de repenser les conditions de développement d'un projet PRC, ainsi que l'ensemble de son processus, du primaire au secondaire, en encourageant une plus grande coopération entre les écoles. Pour que cela soit possible, les dirigeants ont un rôle fondamental à jouer pour que cela se produise, sans oublier le discours normatif sur l'éducation inclusive, il est important que l'autonomie décrétée soit utilisée pour une élaboration curriculaire axée sur l'acquisition de compétences qui s'établissent dans le document, le Profil des élèves sortant de la scolarité obligatoire.

**Mots Clés:** Éducation, Leadership, Inclusion, Parcours curriculaires alternatifs, L'école, Étudiants.

## **RESUMEN**

El objetivo principal de este estudio era analizar la organización escolar en cuanto a su capacidad para incluir a los alumnos que cursan itinerarios curriculares alternativos. Para ello, se utilizó un estudio de caso de una clase de 8° grado con una propuesta de itinerario curricular alternativo. De este modo, se buscó comprender la aplicación de este proyecto y en qué medida constituye un reto para la escuela y la Administración educativa.

Para cumplir con el objetivo principal de la investigación, se buscó a través de las representaciones de todos los involucrados en el proyecto, conocer y evaluar todo el proceso de esta propuesta alternativa.

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico de carácter cualitativo, utilizando el método de Estudio de Caso. Se desarrolla gracias al interés del investigador por comprender el fenómeno estudiado en su contexto real.

Las conclusiones de esta investigación apuntan al reconocimiento del PFC como una medida adecuada y positiva para los alumnos en riesgo de abandono escolar, con problemas de conducta y doble retención. El PFC busca corresponder a las especificidades de cada alumno, garantizando los aprendizajes esenciales, así como la adquisición de nuevos comportamientos y actitudes para estos alumnos en cuanto a su visión de la escuela.

Sin embargo, también se concluye que es necesaria una actualización legal, es decir, es urgente replantear los requisitos para desarrollar un proyecto de PFC, así como todo su proceso, desde la primaria hasta la secundaria, fomentando un mayor trabajo cooperativo entre los centros educativos. Para que esto sea posible, los líderes tienen un papel fundamental para que esto suceda, sin olvidar el discurso normativo sobre educación inclusiva, es importante que la autonomía decretada se utilice para un desarrollo curricular enfocado a la adquisición de competencias que se establecen en el documento, el Perfil de los Estudiantes que Terminan la Educación Obligatoria.

**Palabras Clave:** Educación, Liderazgo, Vías de Currículo Alternativo, Colegio, Estudiantes.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vi</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>viii</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>xv</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. A motivação para o estudo .....	1
2. Os objetivos do estudo.....	2
3. A organização do estudo .....	4
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I- A problemática da Investigação .....</b>	<b>8</b>
1. Os pressupostos da investigação .....	8
1.1 – As Questões e Objetivos de Investigação.....	10
1.2 – Enquadramento Teórico.....	12
<b>Capítulo II- A Escola .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo III- A Liderança .....</b>	<b>17</b>
3.1 – Estilos de Liderança .....	19
3.2 – Liderança nas Organizações Escolares .....	23
3.3 – Liderança Escolar e Projeto Educativo de Escola .....	27
<b>Capítulo IV- Educação Inclusiva e Percursos Curriculares Alternativos.....</b>	<b>31</b>
4.1- A Educação Inclusiva .....	31
4.1.1 – Escola Inclusiva .....	38
4.2- Percursos Curriculares Alternativos.....	41
4.2.1. O Insucesso Escolar e o Abandono Escolar .....	49
4.2.2 - Apresentação do Projeto PCA .....	53
4.2.3 – Contextualização do Referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	56
<b>PARTE II – O ESTUDO .....</b>	<b>64</b>
<b>Capítulo V- As Opções Metodológicas .....</b>	<b>65</b>
5.1- Uma Investigação Qualitativa.....	65

5.1.1 - Um Estudo de Caso.....	67
5.1.2 - Contextualização do campo de investigação.....	68
5.1.3 - Contextualização do meio socioeconómico e cultural .....	70
5.1.4 - A autorização de acesso ao terreno .....	72
<b>5.2 - Técnicas de Recolha de Dados.....</b>	<b>73</b>
5.2.1 - Análise Documental .....	74
5.2.2 – Entrevista Semiestruturada .....	75
5.2.3 – Inquérito por Questionário.....	78
<b>5.3 - Técnicas de Análise e Interpretação de Dados .....</b>	<b>80</b>
5.3.1 – Análise de Conteúdo.....	81
5.3.2 – Triangulação de Dados .....	82
<b>Capítulo VI- Apresentação, Análise e Discussão dos Dados.....</b>	<b>83</b>
6.1 - Que apropriação é feita nos percursos curriculares alternativos, das competências expressas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória? .....	84
6.1.1 – Competências nos Percursos Curriculares Alternativos .....	86
6.2 – Como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos PCA?.....	89
6.2.1 – Liderança e Discurso Normativo da Educação Inclusiva .....	90
6.2.3 – Percursos Curriculares Alternativos .....	94
<b>Capítulo VII- Conclusões Finais .....</b>	<b>97</b>
7.1 – Liderança e Inclusão .....	98
7.2 – Percursos Curriculares Alternativos .....	99
7.3 – Recomendações.....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>
<b>Apêndice A – Declaração do Orientador.....</b>	<b>116</b>
<b>Apêndice B – Solicitação para a realização de entrevista ao Presidente do Conselho Executivo .....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice C – Solicitação para a Realização de Entrevista ao Diretor(a) de Turma .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice D – Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de Investigação .....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndice E – Declaração de Consentimento Informado .....</b>	<b>121</b>
<b>Apêndice F – Entrevista Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal .....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndice G – Transcrição da Entrevista Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal.....</b>	<b>127</b>

<b>Apêndice H - Entrevista Diretor(a) de Turma do Conselho de Turma de Percorso Curricular Alternativo .....</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice I – Transcrição da Entrevista Diretora de Turma do Conselho de Turma de Percorso Curricular Alternativo.....</b>	<b>148</b>
<b>Apêndice J – Inquérito por Questionário – Conselho de Turma PCA.....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice K – Respostas do Inquérito por Questionário – Conselho de Turma PCA .....</b>	<b>164</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Questão nº 14 do Inquérito Por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA .....	87
<b>Gráfico 2</b> – Questão nº 20 do Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA .....	88
<b>Gráfico 3</b> - Questão nº 31 do Inquérito Por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA .....	88
<b>Gráfico 4</b> - Questão nº3 do Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA .....	94
<b>Gráfico 5</b> – Questão nº 24 Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA .....	95

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – <i>Datas e Locais de realização de entrevistas</i> .....	77
----------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Matriz Curricular-Base PCA – 2.º Ciclo in Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) (p.6).....	43
<b>Figura 2</b> - Matriz Curricular-Base PCA – 3.º Ciclo in Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) (p.7).....	44
<b>Figura 3</b> – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	58
<b>Figura 4</b> – Esquema das áreas de competências, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	85

## LISTA DE SIGLAS

AE – Administração Educacional

CE – Ciências da Educação

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

DRE – Direção Regional de Educação

GLOBE - *Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness*

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCA(s) – Percurso(s) Curricular(es) Alternativo(s)

PEE – Projeto Educativo Escola

PE – Presidente da Escola

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

RAM – Região Autónoma da Madeira

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

# INTRODUÇÃO

## 1. A motivação para o estudo

A presente dissertação de mestrado é elaborada no âmbito da obtenção do Grau de Mestre, no mestrado em Administração Educacional, integrado em Ciências da Educação, na Universidade da Madeira.

Da minha experiência pessoal e profissional decorreu a motivação inicial para esta investigação. Foi através de um contacto com uma aluna em risco educacional, integrada numa turma de percursos curriculares alternativos (PCA), que me causou inquietações e dúvidas acerca de todo o processo dos PCA, assim como, o grau de eficácia e se efetivamente dá, verdadeiramente resposta às necessidades individuais destes alunos. Este contacto despoletou interesse em conhecer e compreender melhor, esta proposta educativa. No entanto, foi importante relacionar este tema com outros temas inseridos na área da administração educacional. A escolha da liderança foi óbvia, devido à sua importância no ramo educacional e também pelo interesse que desperta, pois, é abordado atualmente a questão da autonomia nas decisões escolares, capazes de romper com visões tradicionais da escola. Por último, a inclusão foi outro tema escolhido, pois, este tem sido um tema obrigatório na educação atual. Pretende-se assim compreender a organização da escola para alunos que frequentam percursos curriculares alternativos.

Deste modo, os Percursos Curriculares Alternativos surgem após a aprovação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Este projeto enquadra-se no sistema educativo português como uma estratégia de flexibilização do currículo, contextualização e reconstrução do mesmo, tendo em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

A presente investigação tem como domínios, a Liderança, a Inclusão e os Percursos Curriculares Alternativos. Com o desenvolvimento deste estudo, pretende-se compreender a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar PCA.

A Liderança Escolar e todos os elementos da comunidade educativa desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da escola inclusiva. A liderança de uma escola pressupõe grandes e diversos desafios.

Para além de garantir competências fundamentais a nível social e escolar, os PCA procuram o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens essenciais nestes alunos tendo

por base, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com vista a garantir o sucesso escolar dos mesmos e o seu desenvolvimento pessoal.

A investigação aqui apresentada foi desenvolvida durante os anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022, na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, numa turma de PCA de 8º ano.

A escolha da Escola para a investigação foi definida pelo investigador, e ficou a dever-se sobretudo, ao reconhecimento social no que toca à inovação de projetos, mas também, sobre as características do meio em que a escola está inserida e as suas especificidades. A Escola demonstrou desde o primeiro momento, abertura e predisposição para o acolhimento e desenvolvimento desta investigação.

Em síntese, a motivação para o estudo parte não só para a obtenção do grau de mestre, mas sobretudo, para o reconhecimento da ligação real entre os três grandes domínios da investigação escolhidos pelo investigador, e que estão, inteiramente integrados na área da Administração Educacional.

## **2. Os objetivos do estudo**

Numa investigação, os objetivos do estudo são indicados, de forma geral, pois durante o processo de investigação, o investigador vai ao encontro das especificidades de cada objetivo. A partir da definição e apresentação dos objetivos, revela-se o que se procura atingir com a concretização da investigação.

Desta forma, o “objetivo de um estudo indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação de investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão.” (Fortin, 2009, p. 100).

A presente investigação procura uma melhor compreensão e conhecimento do trabalho desenvolvido com uma turma de 8º ano, com proposta de Percursos Curriculares Alternativos, assim como, avaliar se a resposta tem permitido modificar o percurso escolar e social de alunos integrados no projeto de percursos curriculares alternativos. Importa ainda salientar que o estudo procura compreender a ligação entre os três domínios da investigação: Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos.

Para o efeito, recorreu-se ao levantamento das perceções de toda a equipa técnica envolvida no projeto, assim como, à descrição e caracterização de todo o processo de implementação do projeto, da capacidade de inclusão destes alunos, das práticas

pedagógicas promovidas, das estratégias definidas e avaliação do sucesso/insucesso do projeto de percursos curriculares alternativos.

Segundo (Pereira, 2012, p.7.),

toda a investigação se traduz no ato de perguntar, por isso, também nesta investigação emergiram algumas questões. Perguntas que se podem alterar, depois da entrada no campo da investigação. Poderão até surgir novas interrogações a partir das antigas. Por isso, as regras metodológicas procuram o esclarecimento, o apuramento das questões de investigação, que acabam por constituir-se o motor da investigação (Graue & Walsh, 2003).

Deste modo, toda a investigação se procedeu, primeiramente, a partir do desenvolvimento da problemática de investigação: A liderança educacional, através dos percursos curriculares alternativos, consegue modificar o percurso escolar e social de alunos com dificuldades de aprendizagem?

A partir desta problemática, surgiu a necessidade de elaborar questões de investigação mais específicas relacionadas com os domínios da investigação, constituindo-se assim, elementos de referência e orientação para o investigador.

Assim sendo, as questões principais de toda a investigação são:

- Como é que os percursos curriculares alternativos (PCA) se apropriam das competências que estão expressas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?
- Como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos PCA?

No sentido de dar resposta a estas questões, recorreu-se a uma abordagem de investigação qualitativa, que me pareceu a mais adequada ao estudo de caso de uma turma com proposta de PCA.

Assim, a recolha de dados iniciou-se com a concretização de entrevistas semiestruturadas à Presidente do Conselho Executivo e outra à Diretora de Turma.

De modo a enriquecer a investigação, foi elaborado um inquérito por questionário com intuito de compreender as perceções de todos os professores do conselho de turma de PCA, sobre a globalidade do projeto de PCA e os alunos.

Foi registado toda a informação considerada pertinente e recolheu-se e analisou-se diversos documentos institucionais, reguladores da vida da escola – Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Escola (PAE), Plano de

Inovação Pedagógica (PIP), Plano Pedagógico de Organização do Ano Letivo (PPOAL) e Avaliação do Plano de Melhoria 2019/2020.

De um modo geral, o principal objetivo da investigação e do investigador é garantir um conjunto de dados que sejam suficientemente válidos para dar respostas às questões de investigação elaboradas, contribuindo assim para a partilha de conhecimentos adquiridos em contexto real sobre os grandes domínios da investigação.

### **3. A organização do estudo**

Toda a pesquisa partiu de um estudo teórico, que teve o seu início com a unidade curricular de Projeto de Investigação em Administração Educacional, inserida no mestrado em Ciências da Educação, na área da Administração Educacional.

Primeiramente, o estudo definiu-se com a construção do projeto de investigação, e ao longo da investigação, foram-se desenvolvendo diversas reflexões que permitiram a construção do quadro teórico da presente investigação.

Ao nível estrutural, o trabalho compõe-se por duas partes que evidenciam as diferentes fases da investigação. A Parte I está organizada em quatro capítulos: I, II, III e IV, que compõem o enquadramento teórico do estudo. A Parte II contém os seguintes capítulos: V, VI e VII, que apresentam a descrição de todo o estudo.

Assim sendo, a investigação estrutura-se em duas partes essenciais: uma tem como base o enquadramento teórico, direcionado para a apresentação da problemática da investigação, assim como, as questões e objetivos de investigação. E também para a revisão da literatura sobre os grandes domínios da presente investigação: liderança, inclusão e percursos curriculares alternativos. A segunda parte é direcionada para o estudo, nomeadamente, a apresentação das opções metodológicas, do contexto do estudo, e, por fim, à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

A primeira parte trata de todo o enquadramento teórico, conceptual e normativo da temática em estudo.

No primeiro capítulo, é apresentado os pressupostos da investigação, a problemática da investigação, assim como, as questões e objetivos de investigação e o enquadramento teórico.

No segundo capítulo, a Escola é contextualizada enquanto organização social, pelo que, se realça a importância do desenvolvimento de vários capítulos, analisando temáticas como: a Liderança Escolar (conceitos e estilos), a Liderança nas Organizações

Escolares, a Liderança Escolar e o Projeto Educativo de Escola, e por fim, a Educação Inclusiva, a Escola Inclusiva, os Percursos Curriculares Alternativos, o Insucesso e o Abandono Escolar e uma Contextualização do Referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O enquadramento teórico, na sua globalidade, tem por objetivo, olhar para a Escola como uma organização que permite o desenvolvimento humano e social.

O terceiro capítulo incide sobre o papel da Liderança na comunidade educativa, procurando perceber o termo Liderança, com base nos estudos de Bento, Kouzes e Posner. Numa segunda parte, procura-se entender os estilos de liderança e que implicações poderão causar para a Escola. Posteriormente, é abordada a Liderança nas organizações escolares, refletindo assim sobre as ações dos líderes e das políticas educativas adotadas. Por fim, relacionou-se a Liderança com o Projeto Educativo de Escola, de modo a aprofundar a autonomia curricular tendo por base os Decretos-Lei nº54 e 55 de 2018.

O quarto capítulo apresenta uma abordagem aprofundada sobre a Educação Inclusiva, a Escola Inclusiva, os Percursos Curriculares Alternativos, o Insucesso e o Abandono Escolar e por último, uma Contextualização do Referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste último, é apresentado o projeto PCA, alvo de estudo da presente investigação.

A segunda parte da investigação apresenta o estudo na sua globalidade, ou seja, no capítulo V: as opções metodológicas: investigação qualitativa e estudo de caso. É apresentado também a contextualização do campo de investigação, do meio socioeconómico e cultural, como também, as técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e inquérito por questionário. E por último, as técnicas de análise e interpretação de dados: análise de conteúdo e triangulação de dados.

O capítulo VI destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados, ou seja, as respostas às questões de investigação fundamentais à compreensão desta investigação.

Finalmente, o estudo termina com o capítulo VII que apresenta as conclusões finais da presente investigação. Neste verifica-se as principais conclusões dos grandes domínios da investigação, seguidas por algumas recomendações.

Por último, apresentam-se os apêndices e anexos, organizados desde o princípio ao fim da investigação.

As ideias e críticas de autores de referência em Portugal foram fundamentais para a realização da revisão da literatura e serviram como base para a concretização e fundamento teórico desta revisão de literatura.

Assim sendo, é importante destacar o contributo dos seguintes autores: Canário (1992, 2005), Costa (2003a, 2003b), Formosinho (1998, 2003), Barroso (2005), Lima (1998) e Nóvoa (1999), na abordagem à dimensão da escola e do projeto educativo.

Relativamente ao capítulo da liderança, é possível destacar os trabalhos de Bento (2008, 2013), Kouzes e Posner (2007), e também, Teixeira (2005), pois, permitem efetuar uma análise ao conceito de Liderança, compreender os diferentes estilos de liderança e ainda, o papel do líder na organização escolar.

Ao passo que, os autores: Pacheco (2000), Rodrigues (2000, 2006a e 2006b), Sanches (2005, 2006, 2016) e Torres (2013), pronunciam-se em relação à educação inclusiva e às questões curriculares.

No que diz respeito à metodologia definida pelo investigador para o desenvolvimento da investigação, na segunda parte do trabalho, selecionou-se o estudo de caso numa abordagem qualitativa. Assim, e para a recolha de dados foi fundamental a adoção de técnicas como: a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário. Relativamente à análise e interpretação de dados, recorreu-se à análise de conteúdo, assim como, à triangulação.

Dado a uma variedade de autores que têm investigado o método de estudo de caso, foram selecionados os estudos de Stake (2005, 2009) e Yin (2005). Relativamente à investigação qualitativa, evidencia-se Bogdan e Biklen (1994) e Neves (1996). No que toca à análise de conteúdo, Ferreira (1986) e Bardin (2004) e na triangulação de dados, Stake (2009) e Sousa (2009).

O(s) trabalho(s) destes autores perspetivam-se como um importante contributo na construção desta investigação, na medida em que, ajudam a compreender as escolhas de investigação do investigador, e também, apresentam contributos teóricos significativos para as áreas da educação, da escola, da liderança e da administração educacional.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo I- A problemática da Investigação

### 1. Os pressupostos da investigação

A presente investigação surge a determinada altura do meu percurso académico, no âmbito de uma dissertação de mestrado a desenvolver na área da Administração Educacional, integrado em Ciências da Educação, que decorreu na Universidade da Madeira.

Neste sentido, a investigação pressupõe uma análise cuidada a diversos temas relacionados com os domínios do estudo. O trabalho do investigador pressupõe definir escolhas de temas que possam dar estrutura e enquadramento à investigação. Assim, toda a estrutura do enquadramento teórico revela-se fundamental para o estabelecimento de ligações entre os domínios da investigação, pois, caso contrário, a investigação tornar-se-ia, vazia de conteúdo e sem relação teórica pertinente para as Ciências da Educação.

Tendo em consideração as transformações que a escola tem vindo a ser alvo durante o decorrer do século XXI, procura-se entender a capacidade da escola atual de dar resposta à quantidade elevada de desafios a que se tem submetido.

A escola é referida como um espaço onde todos deverão ter as mesmas oportunidades para aprender em ambientes verdadeiramente inovadores, de partilha, de desenvolvimento de competências cognitivas de pesquisa, apropriação, análise e avaliação de informação, apoiadas em novas abordagens pedagógicas, em que se dará maior importância à iniciativa do aluno e ao trabalho em equipa. (Pereira, 2012)

Na visão de Roldão, Peralta e Martins (2017), “A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos (...).” (p.3)

Segundo a Direção-Geral da Educação (2018/2019), *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA):

A constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA), possibilita às escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa, despoletar mecanismos que considerem ajustados à gestão e aplicação do currículo, adequando-os às características dos alunos, permitindo-lhes a

concretização das Aprendizagens Essenciais e contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.2)

A presente investigação procura assim compreender se os percursos curriculares alternativos continuam a ser uma opção viável para estes alunos, analisando em contexto real, as respostas dos profissionais que trabalham diretamente com estes alunos. De igual modo, pretende-se também analisar como é que, a escola em estudo, se organiza para a inclusão dos alunos que estão integrados numa turma de percursos curriculares alternativos, permitindo assim ao investigador, estabelecer uma ligação entre os três domínios da presente investigação: liderança, inclusão e percursos curriculares alternativos.

No seguimento do que foi dito anteriormente, existe uma preocupação relativamente à igualdade de oportunidades, à inclusão de todos os alunos em contexto escolar, e também, no sucesso escolar dos mesmos. No entanto, as especificidades, os comportamentos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno têm sido esquecidas. Com isto, existe uma intenção de indagar se será possível incluir alunos que não conseguem acompanhar o ensino regular?

Um dos pressupostos que de certa forma influenciou esta investigação, foi a necessidade de compreender que o contexto real, alvo de estudo, apresenta um conjunto de especificidades mais ou menos complexas, que devem ser levadas em consideração durante toda a investigação. Outro pressuposto que teve influência, foi querer compreender os motivos que levam a escola a utilizar como estratégia, os percursos curriculares alternativos, pois atualmente, as escolas têm optado por utilizar diferentes estratégias para os alunos que revelam necessidades de aprendizagem, insucesso escolar, risco de abandono escolar, problemas ao nível do comportamento e comportamentos desviantes.

Deste modo, os temas base da presente investigação, Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos, perspetivam-se muito importantes, na medida em que, através da relação existente entre os mesmos, tornará possível ao investigador, adquirir respostas que irão permitir clarificar a problemática do estudo, assim como, as questões e objetivos de investigação.

## 1.1 – As Questões e Objetivos de Investigação

A presente investigação iniciou-se com a análise teórica e conceptual sobre a escola, a liderança, a educação inclusiva e os percursos curriculares alternativos, este último, definido como o centro da investigação, que tem como problemática: **a liderança educacional, através dos percursos curriculares alternativos, consegue modificar o percurso escolar e social de alunos com dificuldades de aprendizagem?**

Com o intuito de dar resposta ao problema central, desenvolveu-se questões de investigação específicas que se demonstraram elementos de referência e orientação para o investigador. Para Denzin (2002), as questões de investigação devem ser formuladas a partir de um *como* e não de um *porquê*, o que se adapta a esta investigação, pois possibilita assim, compreender a organização da escola e a dinâmica do projeto de percursos curriculares alternativos.

As questões de investigação perspetivam-se como essenciais em todo o processo de construção do estudo, pois, é através das mesmas que no fim da investigação verificamos se obtivemos as tais desejadas respostas.

Flick (2009) aponta para dois tipos de questões de investigação: as questões mais direcionadas para a descrição de estados e as questões mais relacionadas com a descrição de processos.

Como refere Ferreira (1987),

Tudo se resume a saber fazer perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta. E isto não é nada pouco, contrariamente ao que possa parecer à primeira vista. Em primeiro lugar, obriga ao controle da inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões e, em segundo lugar, exige a fixação de critérios para distinguir o que é o ruído do que é sinal de resposta à pergunta formulada. Assim, a ‘arte de bem perguntar’ reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas. (p.165)

Assim, no âmbito da Administração Educacional, a investigação tem por base duas questões de investigação que se focalizam em três grandes temáticas: Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos. Pretendeu-se assim conhecer as

representações do Conselho Executivo da escola, assim como, do conselho de turma de Percursos Curriculares Alternativos.

As questões que regularam toda a investigação em todas as etapas são:

- Que apropriação é feita nos percursos curriculares alternativos, das competências expressas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?
- Como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos percursos curriculares alternativos?

Para atingir as respostas às questões supracitadas, foi utilizada uma metodologia de investigação de acordo com as questões, e também, com os objetivos do estudo. A utilização de instrumentos de recolha e análise de dados específicos, que são posteriormente descritos com precisão, foi de extrema importância para o conhecimento detalhado de toda a investigação.

Definidas as questões de investigação, tornou-se necessário atribuir objetivos de investigação fundamentais para a clarificação das questões centrais do estudo.

Deste modo, e na sequência das questões desenvolvidas, estabeleceu-se como objetivo geral da investigação:

- Analisar a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

Através do desenvolvimento da investigação, surgiu a necessidade de constituir objetivos mais diretos e específicos. Assim, os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- Identificar o perfil dos alunos inseridos nos PCA;
- Avaliar o sucesso e o insucesso dos Percursos Curriculares Alternativos.
- Avaliar a integração dos PCA no Projeto Educativo da Escola.

Deste modo, com esta investigação é pretendido fomentar no meio académico a discussão acerca da continuidade da criação de projetos de Percursos Curriculares Alternativos em espaços educacionais, nomeadamente na escola.

Assim, perante as questões e objetivos de investigação descritos anteriormente, estão estabelecidos os pontos de partida e pressupostos de análise para o desenvolvimento

do estudo, com o intuito de concretizar a proposta de investigação, aprovada pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

## **1.2 – Enquadramento Teórico**

O enquadramento teórico tem por objetivo clarificar as temáticas em estudo através da exposição da informação recolhida derivado da consulta e análise bibliográfica, que se considerou fundamental para a compreensão das temáticas em estudo, proporcionando desta forma ao investigador, um conhecimento científico capaz de ajudar a responder às questões de investigação.

Com efeito, a partir do próximo capítulo, serão abordados os principais domínios da presente investigação. Procurar-se-á compreender conceitos chave, pressupostos e outras considerações importantes para a investigação. É importante referir que, este processo permite ainda refletir sobre outras possíveis problemáticas relacionadas com os domínios do estudo.

## **Capítulo II- A Escola**

A escola é um espaço físico que tem como finalidade educar as crianças, os adolescentes e os adultos, mas, por outro lado, é vista como um espaço social, ou seja, um espaço onde é possível a interação humana, uma importante ponte de socialização que permite a criação de relações sociais. Assim, é importante realçar que, a escola é um lugar essencial no processo de desenvolvimento, educação e formação do ser humano.

Na visão de Formosinho (2003, p.5), “a escola como contexto organizacional, logo socialmente construído, desenvolve estruturas, cria regras e normas relativas à vivência nessa sociedade organizada que, explícita e implicitamente, veiculam princípios e crenças sociomorais.”

Na perspetiva de Formosinho (1988, p. 26), a escola como comunidade educativa deve ser compreendida como, “(...) comunidades de professores e alunos (inseridas nas comunidades locais), que proporcionem formas diversas de interação social essenciais para a socialização com capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva (...).”

Neste sentido, as escolas são organizações imprescindíveis para o desenvolvimento humano e social. É através destas, que é possível adquirir uma grande diversidade de conhecimentos e competências, tornando-se assim fundamental e insubstituível o seu papel no mundo atual. A escola possui características específicas que não podem ser esquecidas ou ignoradas, sendo estas: a justiça social, a igualdade, a solidariedade, o conhecimento, a igualdade de oportunidades e também, os seus princípios sociais e éticos.

Segundo Lima (1998, p.63), “(...) a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo. E é designadamente o sistema escolar que, nesta perspectiva, é apreendido como uma organização, uma macro-organização.”

O enquadramento legal do sistema educativo português surgiu através da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, descrito na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Deste modo, e através do artigo 1.º, é possível identificar a definição de sistema educativo:

2- O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Com efeito, Formosinho (2003, p. 5), refere que, “o processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos.”

Assim, é importante destacar que o interesse dos alunos pela escola é um elemento fundamental no ambiente escolar, visto que, a relação professor-aluno, que deve ser uma relação de profissionalismo e sobretudo afetividade, vai depender muito da relação que o aluno tem com a sua família. Quanto mais os alunos se sentirem motivados, maior será o seu desejo de educação, ou seja, o desejo de aprender e de perceber que a educação é um caminho seguro para o seu próprio desenvolvimento.

Na perspetiva de Nóvoa (1999),

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de

um projecto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de acção, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efectiva. (p.5)

A escola é assim, uma ponte de socialização, visto que, dentro da comunidade educativa se constrói relações sociais entre os vários agentes educativos que compõem a comunidade educativa, além disso, é um espaço que permite aos alunos adquirir uma cultura que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É também, uma organização com “vida” própria, que se constrói e reconstrói, tendo em conta os tempos e os contextos em que se encontram inseridas.

Contudo, a escola não se pode responsabilizar por todos os problemas e missões da sociedade. Naturalmente, e como indica Nóvoa (2021), é importante:

(...) promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões (...). (p.14)

A escola é neste conjunto de ideias, um elemento decisivo e fundamental para a vida social, porém não é exclusivo e/ou singular, pois existe uma grande quantidade de organizações relacionadas com a educação de crianças e jovens. Importa destacar que o ensino e a aprendizagem são assim dois processos importantes dentro de uma organização escolar.

Através da análise ao Artigo 7.º - objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é possível constatar que a escola desempenha um papel fundamental em:

“j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”

Posto isto, a escola necessita de trabalhar para uma educação mais inclusiva, onde os alunos com maiores dificuldades se sintam de facto apoiados garantindo assim uma educação com qualidade (Rodrigues, 2006).

Como destaca Gomes (2013),

O princípio da inclusão conduz ao desenvolvimento de culturas, políticas escolares e práticas pedagógicas que se comprometem com a diversidade humana e a diferença de estilos e ritmos de aprendizagem de cada grupo social representado nas comunidades escolares, onde todos são iguais, com os mesmos direitos, independentemente da condição física, social e económica. A multiplicidade e as diferenças individuais dos alunos devem ser valorizadas como pontos de partida, fatores importantes para promover as aprendizagens no grupo-turma e combater a exclusão, pois educação inclusiva não se reporta unicamente às pessoas com deficiência, ela direciona-se a todas as crianças e jovens que diariamente lutam contra as mais diversas barreiras. (pp. 46 e 47)

Neste sentido, a escola para garantir a inclusão deve aceitar a diversidade humana, os ritmos de aprendizagem de cada criança e jovem e promover a igualdade de oportunidades e direitos.

Como consta no ponto 6, do Artigo 19, do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho: “6 - As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem.”

Ainda na perspetiva de Rodrigues (2019), a inclusão está na escola toda e é um valor transversal da escola. O desafio inerente a este valor passa por mobilizar os alunos para atitudes inclusivas em relação a toda a comunidade escolar.

Este trabalho que compete às escolas, às lideranças educativas e a todos os envolvidos na organização escolar, precisa, na perspetiva de Canário (2005) de:

Pensar a escola a partir do não escolar. (...) A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal (...) são essas práticas educativas que hoje, nos aparecem como portadoras de futuro. (...) Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa visão de mudanças coletivas e adaptação às exigências do futuro (...). (p.88)

Atualmente, a educação necessita que as práticas educativas das escolas vão ao encontro do que se pretende das mesmas. As escolas necessitam assim, de se afirmar como espaços culturais significativos, e conseqüentemente, inclusivos.

Para tal, é importante perspetivarmos a escola centrada na aprendizagem. Na visão de Nóvoa (2021), existem duas questões essenciais por considerar:

Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. (p.12)

Com efeito, estas questões enunciadas pelo autor retratam os esforços da escola nos últimos anos. A aprendizagem tem sido estudada, analisada e discutida com intuito de melhorar cada vez mais o papel da escola e dos seus profissionais, com vista à obtenção de melhores resultados possíveis para os alunos. A aprendizagem é o fundamento principal da escola e é através da mesma que será possível formar indivíduos, capazes de se transformarem a si mesmos, a sociedade e o mundo. Para tal, Nóvoa (2021), refere que:

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. (p.13)

Para que o processo de evolução da escola continue a progredir, é importante, “(...) mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.” (Nóvoa, 2021, p.13)

Como refere Martins (2017), no prefácio do documento – O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador. (p.5)

Com efeito, é urgente que a sociedade esteja mais envolvida neste processo, de modo que, sejam criadas condições futuras para as próximas gerações e sobretudo, para promover as escolas como espaços culturais significativos, e conseqüentemente, inclusivos.

Indispensável a todas as organizações sociais, está associado o conceito de liderança, e a escola como organização social, depende de uma liderança capaz de responder positivamente aos desafios e objetivos propostos. Essencialmente, a organização escolar, a qualidade do ensino e também, os serviços prestados à comunidade.

### **Capítulo III- A Liderança**

A liderança desempenha um “status” essencial no seio de todas as organizações. É a partir da liderança que se dá a gestão e o funcionamento das organizações. No que toca à organização escolar, e em especial, na comunidade educativa, a liderança permite criar condições de sucesso a todos os níveis de ensino e formação.

Importa referir que o conceito de liderança não é universal, pois existe uma grande quantidade de conceitos desenvolvidos ao longo dos últimos anos. Pode-se afirmar que a liderança não é um dogma, mas sim, um conceito em constante evolução. Para tal, e com vista ao enriquecimento deste capítulo, mencionar-se-á diferentes concepções de liderança, de diferentes autores.

Segundo Terry (1960), podemos entender a liderança como um meio de influência sobre os indivíduos de forma a levá-los a cumprir objetivos ou sentirem-se motivados a trabalhar, especialmente em equipa.

Na opinião de Stoner e Freeman (1995), a liderança “é o processo de dirigir e influenciar actividades relacionadas com as tarefas dos membros de um grupo”. (p. 344) Esta designação defendida pelos autores remete-nos para o conceito de subordinado, onde existe diferenciação na articulação entre líderes e liderados, existindo assim uma distribuição do poder da organização.

A definição da GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness*) indica que, “a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.”<sup>1</sup> (p. 184)

Na opinião de Bento (2008), a liderança é a “(...) actividade de influenciar pessoas, fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos de grupo; (...) é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana com vista à prossecução de determinados objetivos.” (p.130)

Estas definições anteriormente apresentadas remetem-nos para conceitos extremamente importantes para a liderança. Podemos destacar os seguintes: líder, influência, objetivos e sucesso.

A liderança organizacional no âmbito escolar enquadra-se em todos estes conceitos abordados anteriormente.

Deste modo, os líderes escolares, perspetivam-se como intervenientes ativos e cruciais no estabelecimento de ligações infalíveis entre os diferentes níveis de ensino e formação. O trabalho de equipa que desenvolvem com os professores, os técnicos, os auxiliares e toda a equipa envolvida na comunidade escolar, é de facto essencial em todos os fatores, assim como, na deteção de alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a conseguirem aplicar medidas educativas, com o intuito de atingir os objetivos propostos, ou seja, o sucesso escolar, a organização e a qualidade do ensino.

Para Bento e Ribeiro (2013), a liderança pode ser traduzida como a “capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo, e confiança que estimulam a iniciativa

---

<sup>1</sup> House, et al., 1999, p. 184

desenvolvendo e atingindo os objetivos pretendidos (...) líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objetivos importantes e comuns” (p. 13).

Isto significa que a liderança, apesar de ter fatores internos e externos, tem um peso significativo no que toca à concretização do sucesso das organizações, principalmente, nas organizações escolares. Pode-se assim afirmar que, o líder desempenha um papel fundamental para todo o grupo de trabalho, na concretização dos objetivos delineados.

Na linha de pensamento de Kouzes e Posner (2007),

(...) a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, (...) E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino. (p.371)

Assim, é urgente enquadrar o papel importante do líder na liderança educacional. O seu principal objetivo na liderança terá de ser motivar todos os elementos a serem melhores e a irem de acordo com a visão, a missão e os valores da escola.

Na perspetiva de Teixeira (2005), a liderança é “o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade de influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo.” (p. 163)

Em síntese, a Liderança é um meio para atingir determinados fins e objetivos comuns. Em relação às organizações escolares, é possível destacar que a liderança permite um desenvolvimento das organizações escolares, de processos inovadores e eficazes, a procura de sucesso escolar e evolução da qualidade de ensino prestado à sociedade em geral.

### **3.1 – Estilos de Liderança**

Os estilos de liderança na sua pluralidade podem ter interferência nos resultados da escola, enquanto organização. Atualmente, o estudo da liderança e dos seus estilos adquiriu uma grande importância, surgindo diversos estudos sobre a liderança e os seus estilos.

Na perspectiva de Bennis (1995), a liderança é difícil de ser descrita, porém fácil de ser percebida e sentida.

Do mesmo modo, a palavra liderança, embora passe a sensação de que aqueles que se encontram no topo são automaticamente líderes, distorce totalmente a função da liderança, pois ela não é um lugar, mas sim um processo. (Kouzes & Posner, 1997)

O perfil do líder moderno na substituição do “grande homem” pelo “homem organizacional” é sustentado por postura mais flexível, adaptável a mudanças, conhecimento apropriado, habilidades e discernimento em condições de grande variabilidade. (Bennis, 1995)

Na perspectiva de Kouzes e Posner (2009), as pessoas enquanto líderes e quando estão no seu melhor desempenho, tendem a exercer ou a aplicar um conjunto de práticas de liderança, nomeadamente desafiar o estabelecido, inspirar uma visão partilhada, capacitar os outros a agir, mostrar o caminho e a encorajar a vontade. Os desafios da liderança passam por cativar todo o grupo para uma visão comum, procurar oportunidades e processos inovadores que sejam mais eficazes e práticos, estabelecer um equilíbrio entre o sucesso e o insucesso, e, calcular os riscos associados aos mesmos, promover objetivos comuns e reconhecer os contributos de todos os envolvidos.

Atualmente, e tendo em conta que se vive num mundo cada vez mais globalizado, e onde existe uma grande multiculturalidade, através da personalidade dos indivíduos, vão surgir variados estilos de liderança que, de certo modo, influenciam os resultados da Escola enquanto organização, pois, segundo (Fullan, 2003), tanto a direção como a liderança, são fundamentais para implementar as dinâmicas inerentes à mudança e melhoria da escola, sendo a liderança imprescindível para a mobilização dos vários atores para a resolução dos problemas difíceis de solucionar. Do mesmo modo, o autor reitera ainda que, a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos. Com isto, os líderes devem ter conhecimentos, ideias e estratégias que ajudam a lidar com problemas complexos que não têm respostas fáceis.

As lideranças nas organizações escolares podem assumir diversas teorias, tipos e estilos de liderança. A aplicabilidade de teorias, tipos e estilos de liderança irá exercer influência nos diferentes domínios da ação escolar e sobretudo, da escola enquanto organização.

Assim, os três grandes Estilos de Liderança: Liderança Transformacional, Liderança Transaccional e Liderança Liberal (“*Laissez-Faire*”), perspetivam-se numa primeira instância, como os mais relevantes para a presente investigação.

Relativamente à Liderança Transformacional, Gonçalves (2008), destaca que, “**Liderança Transformacional** é composta pelos itens influência idealizada, motivação inspiracional, estimulação intelectual e consideração individualizada.” (p.25)

Na opinião de Rego e Cunha (2003), a liderança transformacional demonstra a importância dos “valores e da ética na liderança”, pois, “é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e ação que líderes e seguidores abraçam e prosseguem.” (p.239)

Com efeito, Castanheira e Costa (2007), referem que, “(...) este tipo de liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.” (p.143)

A Liderança Transformacional estabelece assim a relação pessoal entre o líder e os seus seguidores um dos pontos fortes. O líder através da motivação, inspira o grupo para a concretização de objetivos definidos com base em valores e ideais.

A respeito da **Liderança Transaccional**, de acordo com Almeida (2004), a liderança transaccional tende a estar mais presente nas organizações que possuem uma estrutura formal e rígida, nas quais é esperado que os colaboradores sigam as regras e respeitem a hierarquia. Este estilo de liderança procura negociar os esforços em troca de recompensas, ou seja, promete recompensas em troca de bom desempenho, reconhecendo assim, os bons resultados.

Na perspetiva de Gonçalves (2008), a “Liderança Transaccional é composta pelos itens recompensa contingencial e gestão por excepção (activo)”. (p.25)

De acordo com Rocha (2017),

A Liderança Transaccional pressupõe obediência por parte dos seguidores atribuindo, para tal, recompensas materiais depois dos líderes identificarem as necessidades dos seus seguidores enquanto a Liderança Transformacional pressupõe uma relação baseada no respeito, no reconhecimento, na confiança e lealdade, bem como na admiração e no respeito pelo líder. (p.28)

No que concerne à **Liderança Liberal** (*Laissez-Faire*), o líder fortalece o foco nos subordinados, e segundo a linha de pensamento de Bento e Ribeiro (2013), “(...) a participação do líder é muito reduzida” (p.17), fazendo com que os envolvidos se sintam sem direção dentro da organização. Na perspectiva de Gonçalves (2008), “(...) ele evita aceitar suas responsabilidades e não está presente quando é necessário.” (p.26)

De um modo geral, o líder liberal concede liberdade total nas decisões individuais e/ou grupais. A sua participação é bastante reduzida, ou quase nula. Este estilo de liderança pode tornar-se prejudicial na obtenção de resultados, principalmente, no que toca, à concretização de objetivos específicos previamente definidos.

Assim, e para além dos três estilos de liderança supramencionados, é ainda possível identificar outros estilos de liderança praticados nas lideranças escolares.

Independentemente do estilo de liderança adotado, Fraga (2014) salienta que:

O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações. (p.163)

Os autores, Bento e Ribeiro (2013), reforçam a ideia de Fraga, referindo o seguinte:

Mediante os estilos de liderança, cabe a cada líder escolher qual o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos objetivos e ideais da organização onde está inserido. Assim, não se deve afirmar que existe um tipo de liderança perfeito, mas sim uma conjunção entre todos. Um líder que adopte um determinado estilo pode alterá-lo a qualquer momento adoptando outro estilo que para uma determinada situação se mostre mais adequado. (p.18)

Importa realçar que, o estilo de liderança adotado pelo líder, pode ter influência na concretização dos objetivos da escola, e o que os diferencia, na opinião de Cunha *et al* (2007), é, “a capacidade para atuarem de acordo com valores e convicções pessoais profundas, para construírem a credibilidade e conquistarem o respeito e a confiança dos seus colaboradores.” (p. 312)

Ainda na opinião de Fraga (2014):

A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo. (p.156)

De um modo geral, os autores supramencionados defendem que todos os estilos de liderança são eficazes, quando aplicados em determinadas situações e consoante os contextos. É importante realçar que, para que se concretize objetivos delineados, existem estratégias eficazes que um líder pode adotar, de modo a motivar os grupos de trabalho para a concretização dos objetivos.

### **3.2 – Liderança nas Organizações Escolares**

As Organizações Escolares desempenham um papel fundamental quer a nível social, como humano. Assemelham-se a outras organizações no que toca à gestão e à liderança. Contudo, e na visão de Sergiovanni (2004, p.172), “têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam.”

A Liderança nas Organizações Escolares é, deste modo, um tema atual, devido à sua complexidade, e tem, ao longo dos últimos anos, ocupado um lugar central na investigação, com enfoque na administração e gestão.

Primeiramente, é importante realçar o conceito de organização. Este conceito tem sido alvo de modificações ao longo do tempo. Na visão de Cunha, et al., (2007, p.38), “de uma forma simples, as organizações podem ser definidas como conjuntos de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns”.

Deste modo, a liderança numa organização escolar é sempre composta por um conjunto de pessoas, e de modo a atingir os objetivos propostos, este conjunto de pessoas devem criar um ambiente dinâmico, estabelecendo um trabalho cooperativo com vista à concretização de objetivos comuns.

Com efeito, Bento e Ribeiro (2013), defendem que:

para que a liderança seja eficaz e com ela se obtenham os melhores resultados possíveis é necessário ter em conta três fatores: a) o líder: os seus valores e as suas

convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras; b) os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros; e, c) o contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objetivos, entre outros. (pp. 18-19)

A importância dos processos de liderança para o bom funcionamento das organizações escolares engloba-se no quadro da autonomia, responsabilização e prestação de contas das organizações de ensino, e coloca os líderes escolares no centro de um desenvolvimento organizacional que tem o intuito de ser coeso, eficaz e de qualidade, mantendo o foco nas agendas políticas educativas, os desafios da valorização, do recrutamento, da seleção, do reconhecimento, tanto como, da formação dos líderes escolares. (Costa, 2000)

Neste sentido, a eficácia da liderança numa organização escolar, depende diretamente do estilo de liderança adotada, das relações estabelecidas, e, sobretudo, da visão sobre a especificidade da escola como organização.

Na visão de Sanches (1998),

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (p.49)

Todos os fatores enunciados pelo autor supramencionado são válidos para compreender a vida numa organização. Contudo, é importante frisar as diferentes perspetivas das organizações. Para tal, Cunha, et al., (2007), apresenta cinco perspetivas de organização:

**A organização racional:** através de níveis elevados de planeamento e formalização, a organização visa aumentar a eficiência e diminuir a incerteza. A racionalidade organizacional sobrepõe-se à racionalidade individual.

**A organização orgânica:** atenta às características da envolvente, esta perspetiva toma a organização como um ser vivo e oscila entre a adaptação e o desajuste de estratégias.

**A organização política:** as organizações são entendidas como arenas políticas pela diversidade de atores e interesses em jogo. Mas reduzi-las ao fator político é desviar a atenção de realidades complexas para realidades simplificadas e incompletas. A política nas organizações é apenas uma parte da sua amálgama de funções e características.

**A organização cognitiva:** a organização pode ser interpretada de diversas maneiras. Esta perspetiva ajuda a explicar o paralelismo de ideias sobre a mesma questão (Ex: negociação salarial entre patrões e sindicatos).

**A organização humana:** as organizações existem para as pessoas. Os objetivos individuais devem ser valorizados, uma vez que desempenham condições fundamentais para o alcance de competitividade entre as pessoas. Contudo, as organizações são realidades competitivas, paradoxais e conflituosas entre partes. (p.44)

Com isto, é possível afirmar que, independentemente da perspetiva de organização, todas as organizações apresentam as pessoas como motor das organizações. A sobrevivência das organizações depende inteiramente das pessoas.

Através da análise a estas perspetivas, constata-se que, a organização escolar é composta por todas estas perspetivas, contudo, ajustadas à sua realidade. Importa referir, que a escola como organização, existe por razões sociais e está inteiramente ligada a objetivos económicos, sociais e políticos. Contudo, importa referir que a escola tem como objetivo principal, o desenvolvimento humano e social.

Segundo Costa, Soares e Castanheira (2012, p. 168), “O líder escolar deve ter, como princípios orientadores da sua ação, princípios que lhe permitam cuidar da escola como instituição, promovendo o carácter moral da escola – a educação de jovens.”

Importa salientar que, a liderança escolar, nomeadamente, os seus constituintes, necessitam de ter sensibilidade aos valores, às crenças e sobretudo, às necessidades da comunidade local, que diferem sempre, da localização da escola.

Na perspetiva de Nóvoa (1999, p. 25), “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se

produzem no seu seio”. Ou seja, estas interações entre a liderança escolar e restante comunidade, têm influência no desenvolvimento de uma cultura/visão própria da escola.

A organização escolar contém especificidades que se distinguem de outras organizações, essencialmente, a pedagógica e a educativa. Depende de modelos de análise organizacional e orientação normativa derivado de outros contextos, como por exemplo, o empresarial. Não é só uma organização democrática, mas também é, o sítio onde as práticas da democracia têm de ser praticadas; é justa e contém uma pedagogia e educação de justiça; é uma organização de aprendizagem e um contexto onde ocorre a ação da pedagogia de aprendizagem e é autónoma e educa para a própria autonomia, tendo como principal foco, a pedagogia. (Costa, 2000)

É importante frisar que, a liderança numa organização escolar requer uma gestão flexível e uma liderança partilhada, promotora de autonomia e abertura, facilitando assim, a participação crítica e construtiva de todos. Se todos se sentirem envolvidos, existirá sem dúvida, uma maior valorização da cultura de escola e de trabalho em equipa, com vista ao aumento da qualidade da educação.

Ainda na perspetiva de Nóvoa (1999, p. 26), “a coesão e a qualidade de uma escola em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho.”

Na perspetiva do autor supramencionado, as estratégias dos líderes escolares devem passar pela motivação e compromisso pessoal e coletivo, pois só dessa forma é que os projetos e objetivos propostos, serão cumpridos.

Neste sentido, a finalidade da liderança nas organizações escolares é a implementação de políticas educativas adequando-as à realidade e às necessidades da comunidade educativa e é um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica. Concebe a “própria liderança com o objeto de ação pedagógica” (Costa, 2000, p. 26).

Deste modo, o líder escolar deve ser um modelo de conduta ética e de forte compromisso moral. Assim sendo, os valores são uma força orientadora na gestão da vida da escola e o líder escolar terá de trabalhar no sentido da sua implementação (Sergiovanni, 2004), citado por (Costa, Soares & Castanheira, 2012, p.168).

Assim, o líder deve desenvolver práticas de gestão saudáveis, planeamento e climas positivos de relações interpessoais, com vista à consecução dos objetivos a que a escola se propõe. A liderança numa organização escolar é um fator decisivo na obtenção de resultados positivos e encorajadores para o futuro dos alunos e das sociedades.

De um modo geral, as organizações escolares necessitam que exista um conjunto de pessoas que formem uma liderança, contudo, para que seja possível obter sucesso, necessita do comprometimento e envolvimento de toda a comunidade escolar e educativa.

A administração educacional desempenha um *status* essencial nas organizações escolares pois, como refere Caixeiro (2014),

As novas políticas educativas de administração e gestão da educação e as teorias de inovação educativa procuraram mostrar as organizações educativas como locais estratégicos abertos à mudança. No âmbito da cultura escolar, o modo como a liderança passou a ser percecionada pelas organizações escolares tornou-se um fator essencial na compreensão da própria. Estabelecer uma visão clara da escola, valorizar e executar tarefas pertinentes, entender a liderança como função que pode ser exercida por qualquer ator organizacional, mais do que um conjunto de responsabilidades reservadas a um único indivíduo, encontrar modos que facilitem o consenso sem impedir o sentido crítico são premissas que passaram a fazer parte do quotidiano organizacional das escolas. (p.199)

Importa assim referir que, o sucesso de uma organização, está dependente de um grande conjunto de fatores. Além das pessoas, que são o motor das organizações, a organização necessita de visão de escola, gestão, planeamento, objetivos e estratégias, como é o caso concreto, da escola.

### **3.3 – Liderança Escolar e Projeto Educativo de Escola**

Como visto anteriormente, a liderança numa organização escolar representa um grande e complexo desafio, pois existe uma pressão muito grande na concretização de objetivos delineados. Liderar uma escola, é definir o seu rumo e influenciar os atores sociais da melhor forma possível. A liderança e a gestão são tarefas muito complexas, que requerem um forte trabalho de equipa e também, uma equipa preparada para as adversidades.

No que concerne ao líder, Cabral (2012, p.33), afirma que, “O diretor deve procurar estruturar o seu dia (...) respeitando as prioridades da escola (...) de forma flexível, para permitir responder aos eventuais imprevistos, mas sem sucumbir em poder dos acontecimentos.”, visto que, o mesmo é responsável por todos os acontecimentos

dentro da escola, e está nele, a capacidade de promover a eficácia em todos os processos. Ainda na linha de pensamento de Cabral (2012, p. 34), o dia-a-dia de um diretor é sempre preenchido, havendo sempre coisas por tratar, como por exemplo, “(...) gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, desempenho de tarefas administrativas, papel de liderança, relações com o exterior, acompanhamento da gestão do currículo e avaliação global da produtividade da escola (...)”, entre muitos outros aspetos.

Neste sentido, é importante salientar a visão sobre a liderança escolar de Bento e Ribeiro (2013),

um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adotem e se mobilizem para a concretizar. Uma vez que os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta, mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola para que todos se sintam implicados no sucesso. (p.21)

Relativamente ao Projeto Educativo de Escola (PEE), é um instrumento de planeamento de toda a ação educativa e a sua utilidade é muito importante para o bom funcionamento da organização escolar, pois serve de orientação para todos os envolvidos da Comunidade Educativa, assim como, a atuação dos mesmos, de forma responsável, autónoma, solidária e comprometida na procura de um objetivo comum e essencialmente, de uma sociedade desenvolvida.

Na visão de Formosinho (1989), o PEE surge como um papel estratégico na melhoria das organizações escolares em ordem à construção de efetivas comunidades educativas.

O PEE, permite ainda entender as limitações e as potencialidades da respetiva escola, e de certo modo, estabelecer medidas/estratégias para todo o ano letivo.

Na perspetiva de Canário (1992),

O Projeto Educativo surge como um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular as tendências referidas: Investigação (produção de conhecimento), Inovação (mudança organizacional) e Formação (mudança de representações e práticas dos indivíduos). (p.12)

Este instrumento de planeamento permite, segundo a visão de Costa (2003a), uma conceção da escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria” (p.56).

Segundo Barroso (2005), “(...) os Projetos tornaram-se assim uma espécie de micro-ideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos) em função de determinados princípios ou valores.” (p.125)

É através do PEE, que a liderança e todos os envolvidos na comunidade educativa podem fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar, pois, como refere (Torres, 2013), “Quanto mais forte se revela, entre os atores escolares, o sentido de pertença e a partilha da missão estratégica, maior a propensão da organização escolar para ajustar as orientações políticas à sua matriz axiológica de referência.” (p.3)

Este sentido de pertença e a partilha da missão estratégica, defendidos pelo autor anterior, prevê que os líderes escolares sejam capazes de motivar todos os envolvidos na vida diária da escola, de modo que estejam todos na mesma linha de atuação, tendo em consideração, a missão, a visão e os valores da organização escolar.

No entanto, Leonardo (2011), afirma que:

A construção de um projecto educativo é algo complexa e morosa. Deverá nascer, indiscutivelmente, de uma reflexão colectiva da escola enquanto organização social, dos seus problemas mais comuns, da procura e preocupação pela qualidade e eficácia e pelo reforço das competências e da autonomia. Essa reflexão deverá partir de um pressuposto básico: o que é realmente um projecto educativo (conceito) e para que se quer que ele sirva (funcionalidade). (p.49)

Neste sentido, o Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que tem como objetivo, evidenciar os princípios, os valores, as metas e as estratégias, que a escola se propõe a cumprir.

O Ministério da Educação no Século XXI, tem vindo a adotar diversas medidas que visam o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que se apresentam como soluções às necessidades de todos os alunos. A autonomia, a administração e gestão das escolas têm sido as grandes áreas de intervenção.

Na publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, mais especificamente o artigo 12, oferece às escolas uma autonomia curricular de 25%. Deste modo, a partir do Artigo 12 do Decreto-Lei n.º 55/2018, é possível constatar que:

3 - Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Esta autonomia, apesar de limitada a nível de recursos humanos e financeiros, oferece a possibilidade às lideranças escolares de fazer a diferença, desenvolvendo novos e eficazes projetos, novas medidas internas a nível curricular que podem fazer muita diferença no sucesso escolar dos alunos, no fim do ano letivo. Entre outras vantagens, como por exemplo: uma maior aproximação com a comunidade local.

Assim, a construção do Projeto Educativo perspectiva-se como fundamental para a vida escolar, na medida em que, permite exercer esta gestão do currículo consoante as necessidades identificadas pela escola.

Mas, Costa (2003b), reitera que,

Assim, do mesmo modo que diversos estudos nos têm alertado para a necessidade de, na análise das organizações, distinguirmos entre a “inovação instituída” e a “inovação instituinte” (Correia, 1989), entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída” (Barroso, 1996), entre os “discursos e as práticas” (Costa, 1997), bem como para a necessidade de identificação dos “modos de funcionamento disjuntivo” e das “infidelidades normativas” (Lima, 2001), também no nível do projecto educativo de escola, poder-se-á falar do projecto decretado e do projecto construído. Ou seja, não só a moda, mas também a imposição normativa dos projectos educativos de escola – quer em termos dos dispositivos regulamentares que centralmente se aplicam a todas as escolas, quer na definição normativa que cada escola em particular possa atribuir à questão, quer ainda do próprio documento que cada estabelecimento de ensino exiba – não se traduz de forma linear e sequencial em práticas correspondentes: ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto. (p.1327)

Em síntese, o autor salienta que, por vezes, os documentos apresentados pelas escolas podem não corresponder às práticas educativas em contexto real. É assim necessário, ter em consideração no momento da construção do projeto, a sua aplicabilidade em contexto real.

De um modo geral, há assim uma pretensão de existir um maior suporte às escolas através de uma gestão autónoma e flexível sobretudo, a nível curricular. Isto possibilita quer aos alunos, às famílias e à comunidade, que todos os alunos tenham a possibilidade de alcançar as competências que estão estipuladas no documento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## **Capítulo IV- Educação Inclusiva e Percursos Curriculares Alternativos**

### **4.1- A Educação Inclusiva**

Na opinião de Ventura (2009),

Embora o modelo da “Escola para Todos” tenha surgido nos Estados Unidos América na década de 80 como forma de resolver, a montante, os problemas de exclusão social, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que surge o conceito de educação inclusiva, deixando de lado a postura de “ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (Bénard da Costa, 1999; 26). Este é um documento central na construção de uma Escola Inclusiva, pois dá-se início a uma outra fase – a Inclusão. (p.31)

Com efeito, a designação de Educação Inclusiva surgiu através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO, e também pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.

O foco essencial da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

(...) consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (pp. 11-12)

A Declaração de Salamanca, torna-se assim um documento central na construção de uma escola inclusiva, fazendo com que se inicie a fase da Inclusão. Este documento permite que todos os sistemas educativos se desenvolvam com o intuito de incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades de aprendizagem. A educação inclusiva surge assim, da obrigatoriedade no mundo atual, de todos partilharem o sentimento de pertença relativamente à escola. A escola que possibilita todos aprenderem com todos, um lugar físico que não se pode limitar a dogmas e paradigmas.

Através da linha de pensamento de Costa (1999), podemos constatar o seguinte:

para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia, e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre os diversos ministérios, especialmente, Educação, Emprego e Segurança Social e que todos os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que vale a pena lutar. (p.28)

Ou seja, é necessário estabelecer ligações fortes entre a escola e restantes serviços públicos e/ou organizações externas à escola, de modo que, os diferentes objetivos estabelecidos se venham a concretizar, fomentando assim, uma ação coesa, coletiva e colaborativa.

A Educação Inclusiva tem por objetivo “(...) ser o princípio orientador de políticas e estratégias que visam eliminar os obstáculos que se colocam a que todos tenham acesso à escola e nela encontrem as condições para realizar o seu processo de aprendizagem”. (Gaspar, 2009, p.14). No entanto, na visão de Ainscow (1997, p.27), “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil”. Neste sentido, a construção da escola inclusiva pressupõe

um processo longo e contínuo, pois é necessário que exista mudança de mentalidades de todos os envolvidos na vida escolar.

Na opinião de (Benavente, 2001),

reconhecendo a heterogeneidade das populações escolares a nossa rigidez da nossa oferta, consideramos 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 estruturais, capazes de flexibilizar os currículos e adequadas às necessidades de todos. (p.114)

Como refere Rodrigues (2000),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p.10)

De facto, no fim do século XX e início do século XXI, tornou-se urgente repensar a Escola e as visões que se tinham sobre a mesma. Existiu claramente uma transformação ao longo destes últimos anos sobre o conceito de Escola e uma adaptação contínua a esta nova visão de escola. Neste sentido, considera-se que cada vez mais, as pessoas envolvidas na vida escolar estão em consonância com os objetivos e comprometem-se com a execução e concretização dos mesmos.

Na opinião de Booth e Ainscow (2002, p.5), “a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens”, e que tem obrigação, na perspetiva de (Sanches, 2005, p.131), estar “assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não discriminação”. Através da linha de pensamento de Sanches (2005), é urgente reconhecer a heterogeneidade dos alunos como fonte de riqueza, requer

modificações estruturais importantes, quer a nível organizacional, quer a nível metodológico.

Na perspetiva de Rodrigues (2006), a educação inclusiva trata-se de um processo, e de modo a fundamentar esta ideia, Sanches (2006, p.79), afirma que, “aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo”. Por esta razão, Gaspar (2009, p. 14), reforça que a educação inclusiva modifica a visão sobre a educação em geral, e passa assim “a ser o princípio orientador de políticas e estratégias que visam eliminar os obstáculos que se colocam a que todos tenham acesso à escola e nela encontrem as condições para realizar o seu processo de aprendizagem.”

Atualmente em Portugal, os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, representam um papel muito importante na vida das escolas, pois trata-se, na perspetiva de Rodrigues (2019), de um processo de transição, onde o valor da inclusão sobrepõe-se. As conceções de educação especial e alunos com necessidades educativas especiais deixam de estar em constante questionamento, e a escola passa a assumir o papel central, na medida em que, como é que a escola se organiza para a inclusão, demonstrando assim, na perspetiva do autor, uma mudança conceptual muito grande. Valoriza a criação de centros de apoio à aprendizagem, a criação de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e a nova perspetiva sobre os professores de educação especial. Ainda na linha de pensamento de Rodrigues (2019), o mesmo reitera a importância do papel dos professores para a inclusão. Apesar de alguns constrangimentos, nomeadamente, o desenvolvimento da carreira profissional, estes são a esperança da inclusão.

Como refere Freire (2008, p. 11), “com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona”. Com efeito, o objetivo da inclusão passa por proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens, independentemente do seu *status* social, cultural ou económico.

Por outro lado, Costa (1996), citado por (Freire, 2008), afirmava que:

perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança”. (p.11)

Contrariamente, na opinião de Villas-Boas (1999, p.24), “o insucesso verifica-se sempre que a criança, ou jovem, não consegue atingir os objetivos propostos pelo professor ao nível do ensino que frequenta. Regra geral o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências (abandono escolar).”

Contudo, a perspetiva atual de inclusão transcende o discurso de limitação da criança ou jovem, razão pela qual deve ser dado ênfase à ação da escola que deverá adotar práticas de inclusão de todos, assumindo essa premissa como natural e espontânea num mundo multicultural e diverso, em que todos têm lugar e igualdade de oportunidades.

Na opinião de Ventura (2009),

O sistema educativo é gerido por políticas para a educação regular e geral e, simultaneamente, enquadrado por políticas que promovem a Inclusão. Estas políticas são mais evidentes nos países ocidentais, onde ocorre, por vezes, conflito ao nível do discurso dos valores, conceitos e abordagens da educação. É neste contexto que, reconhecer ou não reconhecer a diferença resulta em respostas efetivamente diferentes. Reconhecer a diferença pode ter implicações negativas e riscos associados ao estigma, e a recusa da identificação da diferença pode originar a desvalorização e a rejeição ou mesmo recusa de oportunidades. O desafio da resposta a estas questões coloca-se ao nível da combinação de formas de conjugar as necessidades individuais em contextos inclusivos, tentando minimizar implicações negativas. (p. 18)

Deste modo, a preocupação das escolas deve consistir em criar as oportunidades necessárias para que cada aluno possa aprender de acordo com as suas apetências e competências, com o seu ritmo próprio, com os seus projetos de vida, numa só palavra, de acordo com a sua singularidade. (Ainscow, 1997)

No seguimento desta ideia, é importante que a escola tenha em consideração a comunidade, implementando diferentes práticas educativas, mentalidades e metodologias de trabalho, procurando assim romper por completo com as práticas educativas tradicionais. Para que isto seja concretizável, todos os envolvidos no processo devem participar. Aqui, destaca-se que, os alunos, os professores, os assistentes operacionais e os órgãos executivos, devem caminhar na mesma direção de modo a promover o sucesso da inclusão, e conseqüentemente, da escola inclusiva que se pretende atualmente para a

educação. Este sucesso está inteiramente dependente da ação interventiva de cada envolvido e de todo o trabalho conjunto.

A partir da informação supramencionada, é necessário realçar a importância que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem na Educação em Portugal, no que toca à inclusão.

Assim,

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Através da análise ao decreto supramencionado, podemos afirmar que se rompeu com a conceção restrita de alunos com necessidades educativas especiais e assumiu-se, em Portugal, uma visão mais abrangente da escola. Ou seja, há um olhar para a escola como um todo, não esquecendo a multiplicidade das dimensões nela inseridas. Existe também um conjunto de recursos organizacionais de apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo estes: centros de apoio à aprendizagem; centros de recursos para a inclusão, centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial, e outros. Estes recursos garantem à escola atual, um conjunto de estratégias capazes de responder aos objetivos da educação inclusiva.

Além disto, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, indica-nos que:

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os

meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Neste sentido, a escola é, segundo Gomes (2013, p. 56), “(...) um processo de personalização em que os educandos se vão progressivamente autoconstruindo como pessoas neste espaço que se pretende que seja um local vivo de realização e de bem-estar, um lugar onde os alunos querem voltar amanhã.”

Com efeito, a escola continua a ter um papel fundamental na formação das crianças e jovens, pois, é através desta que as crianças e jovens adquirem conhecimentos e desperta áreas de interesse e vocação para o futuro dos alunos, das famílias e da sociedade em geral. Para que tal aconteça, os alunos devem-se sentir bem nos espaços de aprendizagem da escola, com o intuito de ir ao encontro dos seus interesses e que os consiga incluir não só na comunidade educativa, como também, na sociedade.

Na opinião de Armstrong e Rodrigues (2014), a pedagogia inclusiva envolve o seguinte:

- Um reconhecimento das diferenças individuais; valorização da diversidade cultural;
- Um compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar, assim como na sala de aula;
- Um reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão. (p.18)

De um modo geral, para que a educação inclusiva aconteça verdadeiramente em todas as escolas, é importante reconhecer flexibilização, abertura e autonomia às escolas. A escola necessita de estar conectada às comunidades envolventes para que trabalhe as diferentes problemáticas do seu público-alvo. Ao nível interno, necessita de apostar na formação dos docentes, melhorando assim, a qualidade dos seus docentes. Os processos de ensino e aprendizagem não podem ser esquecidos, pois, para que exista verdadeiramente uma educação inclusiva, é importante lutar pela redução de alunos por turma, motivando desta forma e dando condições aos docentes para uma melhor execução

da sua atividade profissional e apoio individualizado a cada aluno. O trabalho colaborativo entre anos e ciclos de escolaridade perspetivam-se também muito importantes para a concretização da inclusão. Por último, a educação inclusiva requer que sejam definidos métodos e estratégias de ensino/aprendizagem a pensar em cada aluno, requer também um trabalho em equipa unido e coeso, e por fim, é importante que sejam dadas mais responsabilidades aos pais e aos alunos, que, por vezes, se renunciam da culpa do insucesso escolar.

Em suma, e tendo em consideração a opinião de Rodrigues (2014), faz sentido trabalhar para uma educação mais inclusiva, onde os alunos com maiores dificuldades se sintam de facto apoiados, garantindo assim, uma educação com qualidade. A aposta na educação inclusiva permite trabalhar todos os fatores que contribuam para o sucesso educativo de todos os alunos. Assim, é importante entender realmente o significado de uma escola inclusiva.

#### **4.1.1 – Escola Inclusiva**

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem.

Com efeito, o desenvolvimento de uma escola inclusiva não é uma tarefa fácil e requer um trabalho contínuo para a aquisição de todas as condições necessárias. A escola inclusiva desenvolve-se através de um longo processo de mudança, e sobretudo, de rutura com práticas tradicionais.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho,

estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão na escola, de forma a responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (n.º 1 do artigo 1.º).

Este Decreto-Lei, permitiu desenvolver perspetivas mais inclusivas nas escolas portuguesas, e constitui-se como mobilizador e sustentador à aplicação de mudanças organizacionais da escola, assim como, dos próprios processos educativos das mesmas.

Segundo a publicação da Direção Geral da Educação, de 2018, *Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática*, Costa (2018), afirma que:

A construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. Há escolas em que os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. A construção do Decreto-Lei sobre Educação Inclusiva e do Decreto-Lei sobre o currículo do ensino básico e secundário assentou na recolha das melhores práticas destas escolas que, um pouco por todo o país, fazem a diferença. (p. 4)

De facto, a inclusão tem sido um processo de evolução desde o início do presente século. Em Portugal, tem sido notório estas práticas inclusivas nas escolas, facilitando assim a integração de todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, tem princípios orientadores para a inclusão que se perspetivam muito importantes para o rumo da educação em Portugal.

- a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola;
- c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Neste sentido, a implementação da educação inclusiva nas escolas não é um processo singular. A inclusão acontece num processo evolutivo, contínuo e coletivo, e tem como fundamentos, a igualdade de oportunidades e aceitação da diversidade cultural e social. Para tal, a liderança escolar desempenha um papel importante na identificação e superação de obstáculos na vida da escola, sejam a nível físico ou social, mas, principalmente, no corte com preconceitos e paradigmas tradicionais. A construção de uma escola inclusiva tem a responsabilidade de todos os envolvidos na vida escolar, por isso, trata-se de um processo evolutivo, contínuo e coletivo.

Assim, e na visão de Martins (2017), presente no prefácio do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (p. 6)

Como indicado no início deste enquadramento teórico, perspectiva-se a aprendizagem como principal prioridade da escola. Uma escola que se pretende inclusiva e capaz de dar resposta a todas as individualidades e especificidades dos alunos.

Neste sentido, e segundo a Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], (2016), é evidente que:

Abordar a temática da inclusão é falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas. (pp. 15-16)

Com efeito, a mentalidade inclusiva é um processo contínuo que requer a adoção de novas mentalidades e atitudes por todos os envolvidos na vida escolar, fomentando assim, a participação, a aprendizagem, a cooperação e a interação entre todos.

Para tal, para concretizar a escola inclusiva é importante destacar o papel do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como é possível verificar no preâmbulo que nos indica que:

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos. (...) A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

De um modo geral, este enquadramento normativo direciona a educação para uma organização escolar e curricular mais inclusiva e flexível. Para tal, as escolas precisam de estabelecer o foco nas aprendizagens essenciais e desenvolvimento de competências expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de modo que seja assegurado a todos os alunos as condições de inclusão, liberdade e sucesso pessoal.

#### **4.2- Percursos Curriculares Alternativos**

Os Percursos Curriculares Alternativos foram divulgados através do Despacho Normativo n.º 1/2006 e foi através destes que procurou-se assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Este Despacho Normativo regulamenta ainda a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com PCA.

Assim, podemos afirmar que tinha como finalidade, clarificar a importância da educação, definida como um bem universal, obrigatório e gratuito do ensino básico.

Deste modo, os PCA são uma medida de promoção do sucesso educativo, no ensino básico. Trata-se de uma oferta específica de natureza complementar a outras existentes tendo em vista a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória. (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho *in* Direção-Geral da Educação)

Os Percursos Curriculares Alternativos são direcionados para alunos sinalizados até aos 18 anos de idade em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar. A sua integração apenas acontece se tiverem pelo menos uma retenção no mesmo ciclo.

É importante realçar que, os PCA estão em concordância com a Lei de Bases do Sistema Educativo, pois procura ser um direito de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

Segundo a visão de Pacheco (2000, p. 385), os PCA constituem “(...) uma lógica administrativa de inovação, dependendo de uma flexibilização curricular que é totalmente tutelada pela administração, dentro da pura lógica burocrática.”

Os líderes escolares em conjunto com as equipas multidisciplinares podem recorrer aos Percursos Curriculares Alternativos, quando existe uma conclusão de uma avaliação feita aos alunos sinalizados que demonstrem disparidades significativas face aos resultados previstos para as respetivas faixas etárias.

Neste sentido e através do documento orientador da Direção-Geral da Educação, as Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (2018/2019), podemos constatar que:

A constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA), possibilita às escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa, despoletar mecanismos que considerem ajustados à gestão e aplicação do currículo, adequando-os às características dos alunos, permitindo-lhes a concretização das Aprendizagens Essenciais e contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.2)

No seguimento desta ideia, as constituições de turmas com Percursos Curriculares Alternativos requerem o cumprimento de alguns critérios. Primeiramente, a proposta de uma turma pode ser para qualquer ano de escolaridade do 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas, tem obrigatoriamente de ser constituída com um número mínimo de 10 alunos e um máximo de 20 por turma. A integração de um aluno num percurso curricular alternativo poderá ser temporária, visto que a mudança para o currículo regular “(...) pode ocorrer em qualquer altura do ano letivo.” (Pereira, 2012, p.152).

No entanto, é necessário que, a “(...) proposta do conselho de turma analisada e aprovada em Conselho Pedagógico, após parecer do serviço de psicologia e desde que não contrarie o disposto na regulamentação em vigor.” (p.9)

As escolas necessitam de submeter as propostas para a constituição de turmas com PCA, na plataforma SIGO<sup>2</sup>, e são validadas anualmente pelo Ministério da Educação.

Com efeito, importa compreender as matrizes curriculares-base para os Percursos Curriculares Alternativos de 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do ensino básico. Ambas são compostas pela Formação Geral e Formação Complementar.

Importa assim salientar que:

O elenco de disciplinas da Formação Geral e a possibilidade de desenvolver projetos multidisciplinares ao nível da Formação Complementar devem permitir, em articulação com as aprendizagens desenvolvidas nas áreas disciplinares da Formação Geral, o desenvolvimento transversal de competências de natureza diversa (cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática), bem como o desenvolvimento de literacias múltiplas consideradas fundamentais para trabalhar com o grupo de alunos específico de cada turma. (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p.4, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos)

**Matriz Curricular-Base**  
PCA - 2.º Ciclo  
5.º ou 6.º Ano de Escolaridade

Componentes do Currículo	Carga Horária Semanal <sup>(a)</sup>
<b>Formação Geral:</b> • Português • Matemática • Inglês • Cidadania e Desenvolvimento <sup>(d)</sup>	650
• Educação Física	135
<b>Formação Complementar:</b> <sup>(b)</sup> • Projeto(s) Multidisciplinar(es)	565 <sup>(c)</sup>
<b>Total</b>	<b>1350</b>

**Figura 1** - Matriz Curricular-Base PCA – 2.º Ciclo *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) (p.6)

A figura 1 permite-nos compreender a matriz curricular-base de uma turma de percursos curriculares alternativos no 2.º ciclo, ou seja, no 5.º e 6.º ano de escolaridade.

<sup>2</sup> SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

Deste modo, a matriz divide-se entre a formação geral e a formação complementar. Relativamente à formação geral, estão inseridas as disciplinas de português, matemática, inglês, cidadania e desenvolvimento, e por último, educação física. No que toca à carga horária semanal de referência, estão previstos 650 minutos em tempo letivo, sendo que, fica ao critério de cada escola, a divisão do tempo pelas disciplinas que compõem a componente da formação geral. Importa referir que a carga horária semanal deve ser respeitada em todas as componentes. Em relação à disciplina de Educação Física, estão previstos 135 minutos exclusivos para esta disciplina.

No que concerne à Formação Complementar, estão integrados todos os Projetos Multidisciplinares da Escola. Esta componente do currículo, “integra o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais das outras disciplinas constantes na matriz curricular-base aprovada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para o 2.º ciclo.” (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p.6, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos). Estão previstos 565 minutos de carga horária semanal para esta componente do currículo, sendo que, esta carga horária tem em consideração o projeto educativo da escola e o perfil dos alunos.

**Matriz Curricular-Base**  
PCA - 3.º Ciclo  
7.º, 8.º ou 9.º Ano de Escolaridade

Componentes do Currículo	Carga Horária Semanal <sup>(a)</sup>
<b>Formação Geral:</b> • Português • Matemática • Inglês • Cidadania e Desenvolvimento	560
• Educação Física	135
<b>Formação Complementar:</b> <sup>(b)</sup> • Projeto(s) Multidisciplinar(es)	805 <sup>(c)</sup>
<b>Total</b>	1500

**Figura 2** - Matriz Curricular-Base PCA – 3.º Ciclo *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) (p.7)

Por outro lado, a figura 2 permite-nos compreender a matriz curricular-base de uma turma de percursos curriculares alternativos no 3.º ciclo, ou seja, no 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade. De igual modo ao 2.º ciclo, a matriz do 3.º ciclo divide-se entre a formação geral e a formação complementar. Relativamente à formação geral, estão inseridas as disciplinas de português, matemática, inglês, cidadania e desenvolvimento, e

por último, educação física. No que toca à carga horária semanal de referência, estão previstos 560 minutos em tempo letivo, sendo que, fica ao critério de cada escola, a divisão do tempo pelas disciplinas que compõem a componente da formação geral. Importa referir que a carga horária semanal deve ser respeitada em todas as componentes. Em relação à disciplina de Educação Física, estão previstos 135 minutos exclusivos para esta disciplina.

No que concerne à Formação Complementar, estão integrados todos os Projetos Multidisciplinares da Escola. Esta componente do currículo, “integra o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais das outras disciplinas constantes na matriz curricular-base aprovada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para o 3.º ciclo.” (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p.7, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos). Estão previstos 805 minutos de carga horária semanal para esta componente do currículo, sendo que, esta carga horária “inclui a possibilidade de criar disciplinas de oferta complementar, de acordo com o projeto educativo da escola, o perfil dos alunos e os recursos disponíveis na escola e na comunidade.” (p.7)

Após a apresentação da matriz curricular base de um PCA, quer para o 2.º Ciclo, como para o 3.º Ciclo, destacam-se algumas diferenças significativas. Assim, a carga horária semanal difere de ciclo para ciclo. No 3.º Ciclo existe uma diminuição de 13,8%, ou seja, menos 90 minutos na carga horária para a formação geral, comparativamente ao 2.º Ciclo, mas, assiste-se a um aumento significativo na formação complementar de 42,5%, ou seja, mais 240 minutos.

No que toca ao Conselho de Turma de um PCA, “devem ser constituídos por professores com perfil adequado à natureza do projeto a desenvolver e ao seu público-alvo.” (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p.8, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos).

Importa referir que, os Conselhos de Turma de PCA devem seguir algumas orientações previstas pela Direção Geral da Educação (2018/2019, p.8, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos). Neste sentido, destacam-se as seguintes responsabilidades aos Conselhos de Turma de PCA:

1. Participar nas decisões de conceção e organização curricular da turma;

2. Decidir a organização curricular da turma e identificar aspetos que carecem de maior investimento para a melhoria das suas aprendizagens, tendo em conta o perfil e o historial dos alunos;
3. Elaborar um plano de trabalho individual com base na avaliação diagnóstica que permitiu referenciar o aluno para integrar esta medida, onde devem constar os critérios de progressão do aluno;
4. Definir, com periodicidade regular, as metodologias de trabalho que permitam um planeamento, realização e avaliação das aprendizagens da turma;
5. Envolver os encarregados de educação dos alunos, discutindo o plano de trabalho para a turma, dando-lhes feedback do trabalho realizado e mobilizando-os para iniciativas da turma;
6. Acompanhar, de forma próxima e regular, o desenvolvimento do plano de trabalho individual do aluno;
7. Elaborar proposta fundamentada sobre o percurso mais adequado a cada um dos alunos para o ano letivo seguinte (PCA ou 2.º e 3.º ciclo do ensino básico geral), ou para o próprio ano (caso se trate de transição para a medida PIEF<sup>3</sup> ou outro percurso que permita entrada de alunos a qualquer altura do ano) proposta essa que deve ser sujeita a análise e aprovação do conselho pedagógico após parecer dos serviços de psicologia.

Com efeito, é extremamente importante o papel do Conselho de Turma para o sucesso da medida de Percursos Curriculares Alternativos. Todo o processo envolvido nesta medida, desde a identificação das aprendizagens já adquiridas, assim como, as que ainda não foram adquiridas, as elaborações dos planos de trabalho individuais dos alunos, o planeamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido, é fundamental para o relatório final onde constará o trabalho desenvolvido e os resultados que apresentam se a medida foi eficaz. Importa salientar que todo este processo tem em consideração os referenciais – O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as

---

<sup>3</sup> **PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação** - O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excepcional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo. (Direção Geral da Educação *in* Decreto Lei n.º 139/2012)

Aprendizagens Essenciais. É fundamental a ligação do Plano de Turma a estes documentos orientadores.

Atualmente, as lideranças escolares têm mais autonomia e flexibilidade para encarar estes projetos, em comparação aos anos de implementação dos PCA. Podemos confirmar esta afirmação, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que já evidenciava a autonomia decretada às escolas.

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Assim, e como destaca (Pereira, 2012):

a escola tem, portanto, a responsabilidade de garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo. Esta possibilidade de criar e propor percursos curriculares alternativos reconhece às escolas novas competências no domínio do desenvolvimento curricular. Emerge uma nova lógica de implementação da mudança, centrada nos contextos escolares, acompanhada de um esforço para circunscrever as decisões tomadas a nível central a uma função mais reguladora e menos regulamentadora. (p.151)

De modo a confirmar o que foi dito anteriormente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, confirma esta autonomia e flexibilidade curricular, através do ponto n.º3, do Artigo 12.º:

3- Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Assim, é importante realçar o papel de toda a comunidade educativa/escolar no percurso individual de cada aluno, procurando assim responder às necessidades individuais, com vista à obtenção do sucesso escolar dos alunos.

Os PCA, ainda de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, tem por objetivo resolver situações de insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa. Como refere Gancho (2016), “(...) as turmas de percurso curricular alternativo pretendem constituir uma resposta de ação educativa que se adequa, tanto quanto possível, às necessidades de escolarização e de formação face às características dos alunos que as integram.” (p. 36)

Deste modo, e na perspetiva de Rodrigues (2006), os PCA permitem trabalhar para uma educação mais inclusiva, onde os alunos com maiores dificuldades se sintam de facto apoiados garantindo assim uma educação de qualidade.

Segundo (Gancho, 2016), os PCA têm como vantagens:

- 1) Ser uma turma com número de alunos reduzido (com um mínimo de 10), que permite um melhor acompanhamento por parte do diretor de turma e restantes professores;
- 2) Ter uma estrutura curricular diferenciada centrada nos interesses e capacidades dos alunos e ajustada à obtenção das competências essenciais do Ensino Básico;
- 3) Apostar-se em estratégias disciplinares com uma componente prática acentuada;
- 4) Ter um corpo de docentes selecionado com base num perfil adequado ao trabalho e motivação de alunos com percursos escolares inconstantes
- 5) Ser exigida a monitorização permanente dos resultados das aprendizagens e, logo, dos alunos, permitindo mais informação e melhor interação com os Encarregados de Educação. (p.26)

Caso todas estas vantagens sejam levadas em consideração, existe a possibilidade de ir ao encontro das necessidades e características destes alunos, na medida em que, a procura pelo sucesso escolar dos mesmos se tornará mais eficaz. Contudo, é importante salientar que:

Uma vez que a oferta de Percursos Curriculares Alternativos é de caráter excepcional, transitória e com a duração de apenas um ano letivo, nos anos não terminais de ciclo a possibilidade de cada aluno continuar o seu percurso escolar inserido numa turma PCA deve apenas ser equacionada como medida a aplicar em situações de caráter particular, devidamente fundamentadas e aprovada pelo Conselho Pedagógico, ouvidos o aluno, o encarregado de educação, a equipa técnico-pedagógica e os Serviços de Psicologia e Orientação. (Direção Geral da Educação, 2018/2019, p.9, *in* Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos).

Em síntese, os PCA são uma resposta educativa direcionada para alunos com diferentes situações problema, entre os quais, podemos destacar: insucesso escolar repetido, risco de abandono escolar, problemas ao nível do comportamento e comportamentos desviantes, no entanto, apenas é aplicada esta medida educativa quando existe aprovação de todos os envolvidos e caso sejam cumpridos todos os critérios para admissão de uma turma de percursos curriculares alternativos.

#### **4.2.1. O Insucesso Escolar e o Abandono Escolar**

O insucesso escolar e o abandono escolar continuam a ser uma grande preocupação não só dentro das escolas, mas a nível mundial, pois podem criar consequências individuais significativas e sociais. É possível destacar problemas como: desemprego, pobreza, exclusão social e outros.

Os motivos que levam ao insucesso escolar e conseqüentemente, ao abandono escolar, diferem de pessoa para pessoa, pois as situações não são totalmente iguais. Os mais comuns e estudados ao longo dos últimos anos, têm que ver com: problemas pessoais e/ou familiares, dificuldades de aprendizagem, situações socioeconómicas débeis e por último, o clima escolar no que toca às relações entre professor e aluno. Todos estes motivos mencionados irão estar depois relacionados com as consequências advindas dessas escolhas. Importa ainda destacar que, existem evidências que as famílias desfavorecidas apresentam taxas mais altas de insucesso e abandono escolar. Contudo, nem sempre o insucesso está ligado ao contexto sociocultural dos alunos, mas, as famílias desfavorecidas apresentam maior tendência para taxas mais altas de insucesso e abandono escolar. Contudo, e apesar das estratégias dos últimos anos terem sido proíficas, as

escolas denotam acrescidas dificuldades em combater as taxas de abandono de alunos provenientes de famílias desfavorecidas, pois em muitos dos casos, desistem da escola para ingressar no mundo do trabalho.

Deste modo,

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. (Citado por Gancho, 2016, p.17)

A perspetiva defendida por Meirieu, revela-nos que, o insucesso escolar e o abandono escolar estão interligados, pois um é resultado do outro, e trazem problemas não só ao indivíduo que tem insucesso escolar e abandona a escola, mas também resultam em problemas sociais, políticos e económicos graves para o país.

Em 2019, o Ministro da Educação – Tiago Brandão Rodrigues, afirmou que, “continua a haver enormes desigualdades sociais em Portugal (...)”, e destacou a necessidade de, “(...) implementar abordagens educativas distintas, envolvendo a comunidade para reduzir as desigualdades na educação e, conseqüentemente, na sociedade.” (Governo da República Portuguesa, 2019, retirado de:

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=podemos-encontrar-formas-de-inovacao-para-mitigar-o-insucesso-escolar>)

O abandono escolar está ligado a fatores individuais, familiares, escolares, socioculturais e comunitários.

Na opinião dos autores Azevedo, J., *et al.* (2021):

Entre os fatores individuais estão dimensões psicológicas (motivação, autoestima), comportamentais (absentismo, comportamentos disruptivos, gravidez precoce e abuso de drogas), físicas (doenças, deficiências), e escolares (como rendimento escolar, retenção, compromisso com a aprendizagem). Entre os fatores familiares contam-se o clima relacional pais-filhos, o baixo nível

socioeconómico, a escolaridade dos pais, o rendimento familiar, a situação ocupacional. Entre os fatores escolares enunciam-se a composição social dos alunos das escolas, a reprovação e a retenção repetida, o clima escolar da sala de aula e a dimensão das turmas. Entre os fatores socioculturais estão a inserção em comunidades com baixos recursos, a habitação em bairros sociais pobres e a inserção em grupos marginais e violentos. (pp. 12-13)

Neste sentido, e após compreendermos cada um dos fatores ligados ao abandono escolar, torna-se importante percebermos que “o descomprometimento dos alunos face à escola constitui, de facto, um fenómeno social complexo (...).” (Azevedo, J., *et al.* (2021, p.14). Neste sentido, todos os envolvidos na comunidade escolar, têm a responsabilidade de não desistir dos compromissos da escola atual e também de não desistir ou excluir “(...) aqueles que não conseguem ou não querem compreender nem aceitar no seu seio, aqueles de quem não sabem cuidar ou desistiram de cuidar.” (Azevedo, J., *et al.* (2021, p.14)

A tabela apresentada abaixo, tem como entidade responsável, o Instituto Nacional de Estatística (INE), e representa a taxa de abandono precoce de educação e formação, a nível total e por sexo. A taxa é a percentagem de pessoas entre os 18 e 24 anos que deixaram de estudar sem ter completado o secundário.

Esta taxa permite definir o peso da população residente com idade entre 18 e 24 anos, com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico, que não recebeu nenhum tipo de educação no período de referência sobre o total da população residente do mesmo grupo etário. (meta informação – INE)

**Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo**

Qual a percentagem de homens ou mulheres, entre os 18 e os 24 anos, que deixou de estudar sem completar o secundário?

Taxa - %

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2006	38,5	46,1	30,7
2007	36,5	42,8	30,0
2008	34,9	41,4	28,2
2009	30,9	35,8	25,8
2010	28,3	32,4	24,0
2011	± 23,0	± 28,1	± 17,7
2012	20,5	26,9	14,0
2013	18,9	23,4	14,3
2014	17,4	20,7	14,1
2015	13,7	16,4	11,0
2016	14,0	17,4	10,5
2017	12,6	15,3	9,7
2018	11,8	14,7	8,7
2019	10,6	13,7	7,4
2020	8,9	12,6	5,1
2021	5,9	7,7	4,1

Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo  
 Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego  
 Fonte: PORDATA  
 Última actualização: 2022-04-04

**Tabela 1** – Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo entre 2006 e 2021.

Importa referir que escolheu-se analisar o período compreendido entre 2006 e 2021, pois em 2006 foi o ano em que foi apresentado os Percursos Curriculares Alternativos, como explicado anteriormente, e em 2021, por se tratar do mais perto da atualidade possível, e também para realçar a importância da publicação dos Decretos-Lei nº 54 e 55, de 2018.

Deste modo, e analisando o gráfico, constata-se que em 2006, a taxa de abandono precoce de educação e formação era muito alta, cerca de 38,5%, e realizando uma análise geral de abandono, por sexo, verifica-se que, o sexo masculino abandona mais a escola, contrariamente ao sexo feminino. Importa ainda destacar que, esta percentagem baixou ano após ano. Entre 2019 e 2020, a educação em Portugal atingiu a meta europeia dos 10%. Em 2021, a taxa de abandono precoce de educação e formação diminuiu drasticamente, para um valor de 5,9%. Contudo, há ainda um longo percurso a percorrer. O insucesso escolar e o abandono escolar foram alvos de uma intervenção longitudinal, pois trata-se de um processo contínuo, mas profícuo. A aposta nas diversas medidas de melhoria na educação em Portugal, tornaram possível atingir este resultado positivo. As medidas focadas na prevenção e intervenção em jovens com maior risco de abandono escolar, a criação de ofertas educativas, formativas e profissionais claramente

definidas em função das necessidades dos jovens em risco de abandono, contribuíram claramente para estes resultados.

Em suma, considera-se que o prolongamento da escolaridade obrigatória e a obrigatoriedade de frequentar a escola continuam a ser medidas fundamentais para o acesso à igualdade de oportunidades de todos. Contudo, a escola e toda a sua comunidade, não pode assumir uma postura tranquila, porque não é por ser obrigatório que está concretizado e apesar de todos os progressos realizados nesta área, continuamos com percentagens de jovens que abandonam a escola sem habilitações ao nível do ensino secundário.

#### **4.2.2 - Apresentação do Projeto PCA**

Na presente investigação, procurou-se analisar como é que a escola em estudo se organiza para a inclusão dos alunos que frequentam os PCA. Importa referir que, a recolha desta informação surgiu através de análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário que são explicados e desenvolvidos na segunda parte do estudo, nomeadamente no Capítulo VI- Apresentação, Análise e Discussão dos Dados.

Inicialmente, é importante referir que o Projeto Educativo da Escola tem uma validade de quatro anos, teve início em 2018 e termina em 2022. A sua planificação teve por base uma avaliação efetuada ao Projeto Educativo anterior, nomeadamente aos seus pontos fracos e fortes. É importante referir que ao longo dos anos são encontradas fragilidades e que a escola se compromete a melhorar.

De acordo com essa avaliação realizada pela escola, podemos identificar no PEE (2018-2022) um dos grandes objetivos da escola: “I. Aumentar os níveis de sucesso, sem abdicar do rigor e da exigência, garantindo a qualidade das aprendizagens e a igualdade de oportunidades.” (p.16)

No Projeto Educativo da Escola é possível identificar também a criação de alternativas, assim como, a diversidade da oferta educativa no próprio Projeto Educativo, através do objetivo, “VI. Fomentar a flexibilidade curricular pela implementação de projetos interdisciplinares que desenvolvam competências transversais previstas para o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória.” (p.16)

A escola em estudo na presente investigação, tem uma turma de PCA de 8º ano, com mais um projeto para aprovação para o 9º ano. Esta turma é constituída por dez alunos, sendo que sete são rapazes e três são raparigas.

A seleção dos alunos que integram os projetos PCA é feita pelos Conselhos de Turma. Os professores ao longo do ano, sinalizam e informam sobre os alunos que poderão precisar de um currículo alternativo. Posteriormente, é feito um convite aos pais, uma reunião com os pais para perceber se os pais autorizam ou não, porque é necessário a autorização dos pais. Depois disso, o conselho executivo dispõe de uma lista e coloca os psicólogos a avaliar se é o percurso adequado para os alunos identificados ou não. A partir disso, a escola desenvolve o projeto e pede autorização.

O projeto é feito pelo conselho de turma, pelos professores do conselho de turma que vão trabalhar com a turma. E existe continuidade pedagógica, sempre. Os mesmos professores para os mesmos ciclos.

Em relação aos profissionais envolvidos com este projeto PCA, é possível afirmar que existem técnicos especializados noutras áreas que trabalham diretamente com estes alunos. Ou seja, além dos cargos administrativos, professores do conselho de turma e assistentes operacionais, existe uma psicóloga que desenvolve um projeto sobre atitude positiva, em que todos são alvo da intervenção. Existe também a professora do ensino especial que garante o apoio necessário e por último, estão envolvidos também quatro profissionais da Comissão de Proteção dos Direitos das Crianças de Machico (CPCJ).

No que toca à organização e gestão do currículo das áreas disciplinares, este projeto de PCA, tem uma própria matriz onde é dividido a formação geral e a formação complementar. Na formação geral, existe a determinação de horas para disciplinas como o português, o inglês, a matemática, a cidadania e a educação física. Em relação à formação complementar, a escola desenvolveu oficinas destinadas a uma vertente mais prática, onde os alunos têm o ensino mais dinâmico, enriquecedor e elucidativo. Desenvolveram assim a oficina da geografia, da robótica, da multimédia, das artes e de francês.

Assim, é possível afirmar que a escola tem em consideração as áreas curriculares, assim como, as necessidades e as características dos alunos. Contudo, é importante destacar que existem alunos com défice cognitivo e défice de atenção. Alguns destes alunos integrados no PCA já têm uma idade avançada, entre os 14 e os 18 anos. A nível das aprendizagens, são alunos que apresentam dificuldades, nomeadamente, a nível da aplicação de conhecimentos e da expressão escrita, e muitos deles já estão sinalizados com uma turma de PCA de outro ciclo. A nível dos comportamentos, alguns têm comportamentos mais desajustados e desafiadores, sendo que alguns necessitam de medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA). No

entanto, através de estratégias específicas conseguem ajustar e melhorar o seu comportamento.

Relativamente à dinâmica escolar, esta turma tem os tempos letivos iguais às turmas do currículo regular e a interação com os restantes é mantida, através de atividades internas ou externas, não existindo assim diferenciação. No entanto, a escola necessitou da criação de novas dinâmicas para a implementação do projeto. Nomeadamente, a criação de novos espaços e novas parcerias com entidades externas. As estratégias que são utilizadas com esta turma contêm uma vertente mais prática, pois é uma das maiores potencialidades destes alunos. É importante referir que existem áreas de interesse nestes alunos que são provindes das suas situações familiares e do meio em que estão inseridos. É possível destacar a pesca, os barcos e a agricultura. O projeto PCA tem como tema “do mar à serra”, e tem de ver, com tudo o que seja a parte náutica, procurando assim ir ao encontro das áreas de interesse destes alunos. Além disto, tem sido trabalhado também o tema da Proteção Ambiental.

Contudo, o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo destes alunos não é muito ativo. A escola procura estabelecer contactos próximos, no entanto, por vezes, sem sucesso, sendo mesmo necessário efetuar uma convocatória.

Após a apresentação do projeto PCA, é possível compreender a organização da escola para a inclusão dos alunos que frequentam este projeto, desde a organização do projeto e a gestão do currículo das áreas disciplinares, a criação de parcerias com entidades externas, o conjunto de estratégias internas definidas e tudo o que envolve as aprendizagens, as atitudes e os comportamentos destes alunos.

De modo geral, o projeto PCA acima descrito, possibilita e promove a igualdade de oportunidades, valoriza a Educação e procura, através de um processo contínuo, a melhoria da qualidade do ensino. Sendo que, para que essa qualidade aconteça, a escola procura inovar e encontrar novas e corretas formas de atuação, capazes de promover uma escola democrática inclusiva, orientada para o sucesso educativo, não só de todas as crianças e jovens, mas de todos os envolvidos no processo. Os projetos PCA desenvolvidos na escola em estudo, têm sido verdadeiros e únicos caminhos para conseguir reconciliar os alunos com a vida da escola. As especificidades do meio envolvente, as características, motivações e objetivos dos alunos têm também influência na forma como é planeado e estruturado o projeto de percursos curriculares alternativos.

### **4.2.3 – Contextualização do Referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O documento - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, está construído com base em Princípios, Valores e Áreas de Competências. Trata-se assim de um documento de referência para os gestores e atores educativos, que permite a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos. Contribui assim para as decisões das várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Contudo, importa referir que a construção do currículo do ensino básico e do ensino secundário, tem em consideração, a articulação das Aprendizagens Essenciais (AE), com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

Neste sentido, e segundo Roldão, Peralta e Martins (2017):

O PA<sup>4</sup> e as AE<sup>5</sup> são, assim, documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário. É, pois, indispensável que a sua articulação seja ela também integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA. O documento curricular designado por AE deverá, assim, explicitar para cada ano, de cada disciplina, os elementos definidores do conceito de AE, tal como a DGE as define (conhecimentos, capacidades e atitudes), os traços identificadores do desenvolvimento do PA (os traços do PA que se espera que cada disciplina ajude a desenvolver) e que, em síntese (visão, valores, competência), são identificados do modo que a seguir se explicita. (p.11)

Com efeito, a liderança escolar tem um papel preponderante no que toca às decisões pedagógicas, nomeadamente no currículo. Estas decisões devem ser tomadas de forma consciente e em articulação com o referencial – o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de modo que exista uma apropriação dos princípios, valores e áreas de competências expressos no documento. Contudo, as Aprendizagens Essenciais devem também ser tidas em consideração, pois irá definir para cada ano de escolaridade, seja no ensino básico ou no ensino secundário, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem desenvolver nos alunos.

---

<sup>4</sup> PA – Perfil Alunos

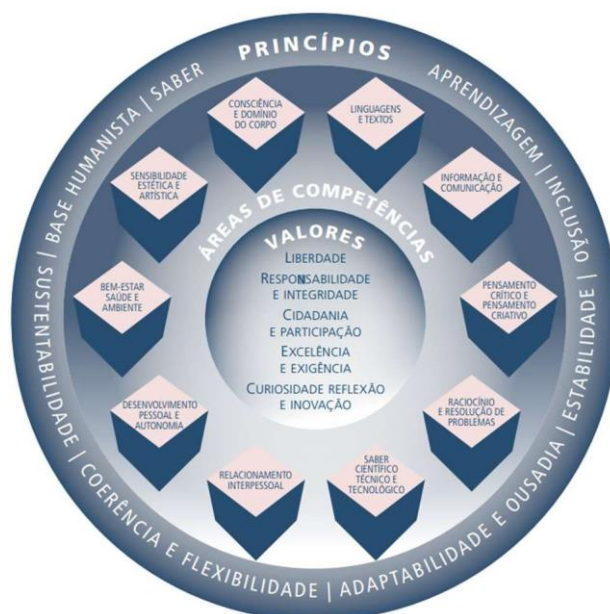
<sup>5</sup> AE – Aprendizagens Essenciais

Segundo Roldão, Peralta e Martins (2017),

O Documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, recentemente aprovado na sua versão final (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) após longo período de consulta pública, constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos - valores assumidos pela sociedade portuguesa e plasmados no documento em apreço. Como em todos os sistemas educativos que se reclamam de um conceito de educação deste tipo, o Perfil dos Alunos à saída do sistema formal de ensino constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo. (p.5)

Com efeito, é neste contexto que a escola, enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento de competências, necessita de se ir transformando para conseguir dar resposta às exigências do mundo atual.

Contudo, a construção do currículo pauta-se também pela articulação entre as aprendizagens essenciais com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Primeiramente, é necessário compreender o esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



**Figura 3** – Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Através da **Figura 3** – Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é possível compreender todas as áreas de competências, os valores e os princípios.

Assim, podemos destacar que os **valores** presentes são: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação. Relativamente aos **Princípios**, estão designados: a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber. Por último, as **Áreas de Competências** que estão designadas no esquema são: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Consciência e Domínio do Corpo. Importa salientar que todos estes domínios apresentados anteriormente (valores, princípios e áreas de competências), são articulados com as Aprendizagens Essenciais na operacionalização/harmonização das AE.

Segundo Roldão e Almeida (2018),

O pressuposto curricular básico é de que as Aprendizagens Essenciais correspondem ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade - bases da legitimação social do currículo), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno daquilo que estrutura cada aprendizagem essencial. Não se poderão, em caso algum, reportar ao que apenas alguns conseguirão, naturalizando a exclusão de outros. (p.44)

Neste sentido, importa ter em consideração o referencial – o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pois é importante destacar a justificação dos Princípios e dos Valores que sustentam este documento orientador para todas as escolas.

Deste modo,

os **Princípios** justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os **Valores**, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. (p.9)

Assim, podemos afirmar que este documento contribui para o desenvolvimento de todos os alunos. Em relação aos alunos que integram um PCA, podemos afirmar que todo o trabalho desenvolvido num PCA tem como referência este perfil, pois pretende-se que exista uma aquisição das áreas de competências definidas, mas sobretudo, dos valores e princípios que sustentam o documento – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo assim, que aprendam um conjunto de competências fundamentais para o futuro dos mesmos.

Através do PA, é ainda possível destacar que:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. (p.8)

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º).

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. (Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06)

Coloca-se agora o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além de implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola, onde todos possam aprender, importa sobretudo equacionar os processos pedagógicos que possibilitem uma efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (Nunes & Madureira, 2015).

Na visão de Rodrigues (2019), no Decreto-Lei nº 54/2018, entende-se inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência e de processo de aprendizagem.

Por esta razão, e no seguimento da ideia supracitada, Monteiro (2021) salienta que,

o artigo 3º determina um conjunto de princípios e orientações para uma educação inclusiva: **Educabilidade universal:** todos conseguem aprender e desenvolver; **Equidade:** acesso aos apoios necessários para a aprendizagem e desenvolvimento; **Inclusão:** acesso e participação; **Personalização:** processo centrado no aluno; **Flexibilidade:** currículo, espaços e tempos escolares; **Autodeterminação:** consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística; **Envolvimento parental:** direito à participação e à informação; **Interferência mínima:** intervenção por entidades e instituições efetivamente necessárias e capazes. (p.64)

Em síntese, todos os pontos apresentados pelo autor, remetem-nos para uma educação cada vez mais inclusiva e universal. Atualmente, o referencial – O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é fundamental para a orientação das decisões educativas tomadas pelas lideranças escolares, no que toca ao currículo.

Com efeito, e segundo a publicação da Direção Geral da Educação, de 2018, Para uma Educação Inclusiva – Manual de apoio à prática:

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é, na sua base, inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia. Introduce ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. A gestão flexível do currículo, fruto do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais. (p.11)

Por sua vez, o documento, Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil do Aluno, 2017, revela que:

O PA assume-se como o documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular: O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Professores, educadores, gestores, decisores políticos e também todos os que direta ou indiretamente têm responsabilidades na educação encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo. (p.10)

Neste sentido, e após tudo o que foi mencionado anteriormente, considera-se que este normativo desempenha, atualmente, um papel fundamental para as escolas e para o sistema educativo, como também, para os professores e alunos. Permite que todos trabalhem para os mesmos objetivos, fomentando assim, o compromisso com a inclusão. É ainda importante salientar, que este e outros objetivos estão fortemente dependentes do compromisso de todos os envolvidos na vida escolar. Importa ainda destacar, que é urgente que as lideranças escolares continuem a apostar numa visão de futuro, no que concerne ao desenvolvimento da organização educativa, e torna-se fundamental ter sempre em consideração as necessidades e características dos alunos.

Com isto, é importante frisar o seguinte parágrafo, presente no prefácio do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a

consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (p.5)

Em suma, e após realizada esta contextualização do referencial, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, conclui-se que este documento representa um papel muito importante na educação em Portugal, pois é um normativo de referência para todas as escolas, no que diz respeito à gestão do currículo. É importante frisar que o quadro referencial que o documento oferece, visa dar resposta às complexidades e imprevisibilidades da sociedade atual.

## **PARTE II – O ESTUDO**

## Capítulo V- As Opções Metodológicas

### 5.1- Uma Investigação Qualitativa

As opções metodológicas definidas pelo investigador são fundamentais para a investigação, pois resultam no sucesso da mesma. Primeiramente, o investigador define o seu paradigma de investigação. Segue-se a escolha do método adequado ao estudo e é importante que esteja em conformidade com a problemática e os objetivos da investigação. Relativamente à seleção de técnicas de recolha de dados, têm de ir ao encontro com os princípios do paradigma selecionado, assim como, as técnicas de análise e interpretação de dados. Por último, é realizada a integração dos resultados obtidos, momento, que se perspetiva como uma parte fundamental, no processo de toda a investigação.

Assim, é possível afirmar que a metodologia é vista como um processo onde é necessário “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1990, p.78).

De modo a responder às questões de investigação e tendo em consideração as temáticas centrais, verificou-se que o paradigma de investigação que vai ao encontro à realização da presente dissertação, é a abordagem qualitativa, essencialmente através do método de estudo de caso.

Segundo Pereira (2012),

A abordagem qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados designam-se de qualitativos, significando ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversações. As questões de investigação são formuladas com o intuito de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. «A abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), mas privilegia sobretudo a compreensão de comportamentos a partir da ótica dos sujeitos. Quanto à recolha de dados ocorre nos contextos naturais a partir do contacto com os indivíduos. (p.175)

Neste sentido, a presente investigação procura em contexto escolar compreender todos os processos relacionados com os domínios da investigação, através da abordagem qualitativa.

Assim, e tendo por base os estudos de Bogdan e Biklen, (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais:

(1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (pp. 47-51)

Já na perspectiva de Aires (2015), a abordagem qualitativa numa investigação tem em consideração seis níveis que estão totalmente relacionados uns com os outros. Assim,

Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa. (p.17)

Neste sentido, Neves (1996) sublinha que, “Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social” (p.2). Os investigadores têm de ter uma vivência real com o contexto e procurar integrar-se no meio, com o próprio objeto de estudo.

Voltando à linha de pensamento de Bogdan e Bilken (1994, p.16), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”

Ou seja, a abordagem qualitativa sobressai-se, pois, permite através da descrição e da interpretação, efetuar uma análise das temáticas da investigação.

Para estudos em contexto escolar, como a investigação aqui apresentada, as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas (Sousa & Fino, 2007).

Em suma, a investigação qualitativa procura compreender e descrever os fenómenos sociais. A presente investigação terá como base, um fenómeno que se desenvolve no interior de uma escola. Assim, define-se o paradigma qualitativo como o mais adequado na procura de resposta a questões de investigação particulares definidas pelo investigador.

### **5.1.1 - Um Estudo de Caso**

Uma investigação qualitativa pode assumir diversas formas de abordar e estruturar o estudo. Podemos destacar o de tipo Etnográfico e o Estudo de Caso, no entanto, a presente investigação assume como metodologia, o Estudo de Caso.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação, frequentemente utilizado nas Ciências Sociais e assume-se como o estudo de um fenómeno natural e tem por objetivo a recolha de dados de diversas fontes, normalmente desenvolvidos através de questões de investigação. Na perspetiva de Yin (1994), “os estudos de caso são a estratégia preferida quando questões “como” e “porquê” estão a ser colocadas, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, e quando o foco está nos fenómenos contemporâneos dentro do contexto da vida real.” (p.10)

A investigação de um estudo de caso de carácter qualitativo, permite ao investigador uma visão mais ampla do fenómeno em estudo, pois permite uma explanação minuciosa das temáticas basilares do estudo, acabando por oferecer mais clareza nas respostas às questões de investigação.

O investigador assume o protagonismo total na obtenção de resultados, sendo que é fundamental a sua integração no meio onde se vai inserir, descartando julgamentos pessoais ou teorias idealizadas.

Segundo Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (p.32).

Neste sentido, é essencial garantir a particularização do fenómeno em estudo, pois, segundo Stake (2005), o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”. (p.11)

A diversidade de raciocínios e características que fazem parte do estudo de caso leva a algumas designações e tipificações. O estudo de caso na perspetiva de Yin (2005) é classificado como: exploratório, descritivo, explicativo e avaliativo.

Na presente investigação, foi adotado o tipo descritivo, e tornar-se essencial, na medida em que, existe uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural, ou seja, é possível identificar o fenómeno com a temática central: os PCA, e o contexto natural com a escola.

A escolha do estudo de caso explica-se pelo facto de esta ser a metodologia mais apropriada às características da presente investigação, porque permite uma ligação direta com o objeto em estudo num contexto real, possibilitando ao investigador um conjunto de informações imprescindíveis para a compreensão total da temática em estudo.

### **5.1.2 - Contextualização do campo de investigação**

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal situa-se numa das freguesias do concelho de Machico – Caniçal, na Ilha da Madeira.

Com o intuito de complementar o estudo, surge a necessidade de contextualizar o meio e a escola em que aconteceu a investigação. Esta descrição é importante para a compreensão do estudo, ou seja, para se entender o contexto real da investigação.

O contexto social em que a escola está inserida, a sua localização, as acessibilidades, o corpo docente e por último as características dos alunos, definem a identidade desta escola.

Neste sentido, e segundo o historial presente no site da escola, (<http://eb23canical.pt/about/>):

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal foi criada ao abrigo da Portaria n.º 9-A/96 de 7 de Fevereiro, publicada no Jornal Oficial n.º 17, I Série de 19/02/96. Entre os anos letivos de 1996/2000, a Escola foi gerida por duas comissões

instaladoras. A partir do ano letivo 2000/2001 passou a ser administrada por uma Direção Executiva, em consonância com o estipulado no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de Janeiro, e mais recentemente por um Conselho Executivo, de acordo com o disposto no número um do artigo 13º do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 31 de Janeiro.

Deste modo, é uma escola com vinte e seis anos de existência, sendo constituída por um edifício único com três pisos, totalizando assim catorze salas de aula. Verifica-se que os estados físicos dos espaços têm uso intensivo derivado da idade de construção, no entanto, encontram-se em condições ajustadas às funções a que se propõem. A escola procura neste sentido apostar na manutenção do edifício e na aquisição e/ou substituição do material didático, tecnológico e de desgaste. Importa referir que a escola tem espaços destinados a outros serviços, nomeadamente: serviço de psicologia, serviço de educação especial, serviço de ação social escolar, uma biblioteca, uma reprografia, uma cantina para os alunos e um bar para o pessoal docente e não docente.

No que concerne à oferta educativa, a escola dispõe do curso geral do 2.º e 3.º ciclo, o percurso curricular alternativo para o 2.º e 3.º ciclo e por fim, o curso de educação e formação, tipo 2 – operador de informática. No entanto, a escola tem em atenção as necessidades efetivas dos alunos e quando necessário, não invalida a possibilidade de modificar a sua oferta educativa.

Além disto, a escola, além da componente letiva, oferece atividades de complemento curricular, clubes/projetos na escola, sendo estes: “(Clube Europeu, Parlamento Jovem, Eco Escolas, Rede de Bufetes Escolares Saudáveis – Clube da Alimentação Saudável, Plano Regional de Educação Rodoviária, Núcleo Artístico, Desporto Escolar – Modalidades de Andebol, Futsal, Voleibol, Ténis de Mesa, Multiatividades Desportivas *Outdoor*, Badminton, e Baú de Leitura).” (retirado de: <http://eb23canical.pt/about/>)

Relativamente aos alunos, a escola consta com 206 alunos dos 2.º e 3.º ciclos e as idades dos mesmos estão compreendidas entre os 10 e os 19 anos, sendo todos residentes na freguesia do Caniçal, concelho de Machico e todos com nacionalidade portuguesa. Em relação ao pessoal docente, no ano letivo de 2018/2019:

Encontram-se em funções efetivas 47 docentes. Atendendo à sua situação profissional 87% têm Contrato a Termo Indeterminado, 43% pertencem ao

Quadro de Escola (QE), que desce para 38% se considerarmos apenas os do quadro da nossa escola, 45% são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e cerca de 13% são contratados. Encontram-se 3 docentes (6,4%) em situação de destacamento, vindos de outras escolas. (retirado de: <http://eb23canical.pt/about/>)

O pessoal não docente, atendendo à mesma data:

Integrava 27 elementos, distribuídos pelas seguintes categorias profissionais: 59% (16) Assistentes Operacionais, sendo que destes 3 são cozinheiros, 1 Jardineiro (acrescente-se 3 elementos que são Trabalhadoras do Programa de Ocupação Temporária de Desempregados-POT); 19% (5) são Assistentes técnicos, elementos afetos ao Pessoal Administrativo e Biblioteca; 1 Técnico de Informática, 1 técnico superior-Psicólogo, 1 chefe de departamento, 1 encarregado do pessoal auxiliar de ação educativa, 1 encarregado operacional da área da cozinha e 1 coordenadora técnica. (retirado de: <http://eb23canical.pt/about/>)

De um modo geral, verifica-se que o corpo docente e não docente mantém alguma estabilidade, contudo existe uma certa tendência de diminuição do número de pessoal docente e não docente, relacionada com a redução do número de alunos ao longo dos últimos anos.

Por fim, com o propósito de conhecer para compreender e na tentativa de contextualizar a realidade da escola, segue-se a contextualização do meio socioeconómico e cultural da escola.

### **5.1.3 - Contextualização do meio socioeconómico e cultural**

A presente contextualização revela-se importante, na medida em que, permite compreender o meio socioeconómico e cultural, em que a escola está inserida.

O Caniçal apresenta a segunda maior densidade populacional do seu concelho, representando 18% da população local, e é, a freguesia da Ilha da Madeira com maior linha de costa.

Segundo os Censos 2021, a população do Caniçal é de 3549 habitantes, contando com 1180 agregados, denotando-se assim uma redução relativamente aos Censos de 2011, dado que era composta por 3924 habitantes.<sup>6</sup>

Relativamente aos níveis de escolaridade verificamos que as suas habilitações literárias são muito baixas, traduzindo um baixo nível cultural. (PEE)

A oferta cultural, segundo o projeto educativo, não é excessiva, sendo, no entanto, digna de interesse considerável. A freguesia dispõe do Museu da Baleia da Madeira, um Centro Cívico e agrupamentos musicais e etnográficos como os “Amigos da Música, o “Monte Real Banda” e o “Grupo Folclórico da Casa do Povo”. Em relação às atividades lúdicas e recreativas de ocupação de tempos livres estão representadas pelo Clube de Futebol do Caniçal, Centro de Dia e Associação “Calhau”. Conta ainda, com registos patrimoniais importantes a nível cultural e natural para a RAM. É possível destacar a ponte de basalto da Ribeira do Natal, a Capela de N. S<sup>a</sup>. Da Piedade, a Capela de São Sebastião, a Igreja Nova e o farol da Ponta de São Lourenço.

Em termos de serviços públicos, há a salientar a existência de um Centro de Saúde, um posto da Guarda Nacional Republicana e uma Farmácia. No que toca à educação, a freguesia conta com um Jardim de Infância “A Gaivota”, uma Escola Básica do 1º Ciclo e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniçal. (PEE)

A Ponta de São Lourenço, do ponto de vista turístico, é sem dúvida a maior referência local e um verdadeiro ponto de atração ao nível regional. Grande parte dos visitantes que se deslocam à Madeira, visitam e percorrem a Ponta de São Lourenço, sendo a nível paisagístico um verdadeiro culto geológico e natural, com cenários ímpares que transparecem o recorte da península, as baías recônditas e as praias de areia natural derivada do basalto, contribuindo para o mistério envolvente deste local.<sup>7</sup>

Em relação às características socioeconómicas do meio envolvente, o rendimento mensal de cerca de 80% dos agregados familiares é baixo ou muito baixo. Pode-se afirmar que a pesca é o setor económico mais predominante nesta freguesia, no entanto, o setor da construção civil e serviços também estão bem patentes na empregabilidade dos seus habitantes.

É na freguesia do Caniçal que está situada a Zona Franca e Industrial da Madeira, tornando assim o Caniçal uma porta de entrada e saída de mercadorias da Região,

---

<sup>6</sup> In INE- Instituto Nacional de Estatística

<sup>7</sup> <https://www.visitmachico.com/pt/sobre-machico/descobrir-machico/canical>

possibilitando assim novas potencialidades de emprego, quer nas empresas já implantadas, como também, através de novas atividades industriais, comerciais e turísticas, que aqui possam ou tencionem instalar. (PEE)

#### **5.1.4 - A autorização de acesso ao terreno**

Primeiramente, importa realçar a abertura da escola alvo do estudo para a aceitação da presente investigação. A primeira resposta via e-mail foi muito motivadora e demonstraram desde logo abertura em receber a investigação proposta à escola.

Segundo Pereira (2012, p. 185), “A entrada no campo é um momento crucial em que o investigador põe à prova as suas capacidades de empatia e de negociação determinantes para a sua aceitação pelo grupo.”

Neste sentido, e derivado de ser uma investigação a realizar numa Escola Pública da RAM, foi necessário efetuar a formalização de um pedido de autorização para a realização do estudo e consequente desenvolvimento do trabalho de campo, à Unidade de Divisão de Gestão de Projetos da Direção Regional de Educação, inserida na Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da RAM. Importa salientar que este processo demorou algum tempo, derivado também da situação pandémica do Covid-19. A solicitação foi realizada em setembro de 2020, contudo, face à necessidade de reunir alguns documentos necessários para obter autorização, apenas obtive autorização em fevereiro de 2021.

Posteriormente, procedeu-se ao primeiro contacto presencial onde se realizou a apresentação e entrega formal do projeto de investigação à Presidente do Conselho Executivo e Diretora de Turma de PCA, a fim de se dar a conhecer o intuito do estudo de caso na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal. Após estar tudo em conformidade, deu-se a conhecer aos professores do Conselho de Turma de Percursos Curriculares Alternativos, o estudo a desenvolver, através da apresentação do projeto de investigação. Solicitou-se assim, a importante e necessária participação e colaboração no estudo, sendo que, existiu espaço para explicar os motivos e os objetivos pretendidos da investigação, assim como, disponibilidade para esclarecer dúvidas.

Depois de realizados todos os procedimentos formais, procedeu-se ao levantamento das autorizações de todos os participantes na investigação, assim como, à recolha das assinaturas dos consentimentos informados em relação à proteção de dados.

Estavam assim lançadas as bases para a investigação principal que se iria seguir, aspeto fundamental conforme reconhece Woods, (1999), citado por Pereira (2012, p. 186).

Numa fase inicial, a presença no terreno ocorreu sem grandes interações com os participantes, contudo, e de forma progressiva, a interação com elementos do Conselho Executivo, Professores, Psicólogos e Assistentes Operacionais, foi acontecendo nos momentos destinados à concretização das técnicas de recolha de dados, fomentando assim uma maior proximidade com a escola. Por não existir disponibilidade profissional, optou-se por não interagir com os alunos e os encarregados de educação.

Neste sentido, afirma-se que, a concretização desta investigação apenas se tornou possível graças à contribuição de todos os profissionais que, de forma direta e indireta, participaram nesta investigação.

## **5.2 - Técnicas de Recolha de Dados**

A presente investigação é desenvolvida através de uma revisão inicial de literatura relacionada com as temáticas principais da investigação.

No seguimento desta revisão, realizou-se uma análise documental a vários documentos importantes para a realização do presente estudo e que, são identificados na análise documental.

Decorrente da investigação, recorreu-se também às entrevistas semiestruturadas, de modo a obter um maior conjunto de informações reais e atuais sobre a temática, assim como, conseguir um conjunto de dados que se relacionem com a Revisão de Literatura durante a fase de análise de conteúdo e triangulação de dados. Deste modo, e durante o processo da investigação, entrevistou-se os constituintes do Conselho Executivo da Escola e também, o responsável pelo Conselho de turma de PCA. Foi também utilizado um inquérito por questionário dirigido a todos os professores do Conselho de Turma de PCA.

Com efeito, as técnicas de recolha de dados escolhidas pelo investigador tornam-se assim essenciais para a concretização do estudo. Contudo, a fase da recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. Neste sentido, o registo áudio das entrevistas tornou-se numa técnica fundamental para a fase de tratamento da informação recolhida.

É de realçar que neste processo de recolha de dados, existem dois momentos muito importantes do ponto de vista da investigação: em primeiro, o contacto real com o

contexto escolar, durante largos meses, o que possibilitou compreender a organização da escola, contribuindo assim para a compreensão dos fenómenos em estudo. E em segundo, a partir da perspectiva de todos os participantes na investigação, desde as entrevistas semiestruturadas realizadas à Presidente do Conselho Executivo e à Diretora de Turma dos PCA, e também, através da aplicação do inquérito por questionário a todo o Conselho de Turma de PCA. De igual modo, os contactos informais com os professores e outros técnicos envolvidos foram também fundamentais para a investigação.

Contudo, importa referir que existiram dificuldades surgidas para a realização do trabalho de campo derivado do cumprimento do horário laboral do investigador. O trabalho de campo representou um grande esforço para o investigador devido à distância percorrida entre o Funchal e o Caniçal e principalmente, sobre a gestão do tempo entre o trabalho profissional e trabalho de investigação.

### **5.2.1 - Análise Documental**

A Análise Documental é uma técnica muito utilizada nas Ciências Sociais, e possibilita a consulta de documentos base para o desenvolvimento do estudo e pesquisa, facilitando assim o cumprimento dos objetivos definidos pelo investigador. Permite ainda, efetuar uma ligação com outros dados obtidos através das outras técnicas adotadas.

Assim, e na perspectiva de Stake (2009), a análise documental permite “recolher dados através do estudo de documentos (...)”, e compensa observações ou registos que o investigador não conseguiu obter, tornando-se assim “(...) a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar”. (p.84)

A Análise Documental perspetiva-se como fundamental no desenvolvimento da presente dissertação, pois na perspectiva de (Moreira, 2005), consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Torna-se assim pertinente esta técnica de recolha de dados, visto que é necessário consultar e retirar dados reais através de documentos essenciais relacionados com os grandes domínios da presente investigação: Liderança, Inclusão e PCA.

Deste modo, é possível destacar os seguintes documentos analisados:

- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Aprendizagens Essenciais;
- Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos;
- A Inclusão nas Escolas;
- Projeto Educativo Escola: “Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com PCA”;

É de realçar também a consulta a diferentes referências normativas imprescindíveis para a presente investigação, tais como:

- Despacho Normativo n.º 1/2006, 18 de janeiro;
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Com o intuito de compreender melhor a dinâmica da escola em estudo, também foi alvo de análise os documentos estruturantes da escola, sendo estes:

- Projeto Educativo 2018/2022 da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal;
- Plano de Inovação Pedagógica;
- Plano Pedagógico de Organização do Ano Letivo.

Neste sentido, Yin (2005, p. 114) faz alusão ao importante papel atribuído à análise de documentos, “Devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados (...).

Na presente investigação, os dados e/ou informações recolhidas disponibilizados pelos documentos acima mencionados, adicionaram riqueza ao estudo e contribuíram para a descrição das temáticas em estudo.

### **5.2.2 – Entrevista Semiestruturada**

A entrevista no Estudo de Caso perspectiva-se como uma técnica de recolha de dados com um grau de importância elevado pois, permite ao investigador obter muita informação real e relevante para o desenvolvimento da investigação.

Na opinião de Lüdke e André, (1986, pp. 33-34), “(...) A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da

informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”

Na perspectiva de Fontana e Frey (1994), (citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.62), a entrevista semiestruturada é “(...) uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos (p.361)”. Assim, a entrevista semiestruturada perspectiva-se mais eficaz na presente investigação, na medida em que, o investigador através do diálogo com o entrevistado(s), obtém um conjunto muito vasto e valioso de informações. Cabe ao investigador, conseguir captar todo o tipo de informação, mesmo que não seja parte integrante da temática e dos objetivos do estudo. Parte de si, saber filtrar a informação e perceber as partes valiosas para a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Segundo Flick (2004), a entrevista semiestruturada tem como interesse principal “a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário.” (p. 89)

Segundo Minayo (2010) a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada. A entrevista semiestruturada não segue uma ordem previamente delimitada relativamente às perguntas, o que permite ao investigador ter a liberdade total para realizar outras questões pertinentes conforme o desenvolvimento da Entrevista.

Assim, podemos afirmar que a entrevista semiestruturada tem como vantagens, a flexibilidade, pois o investigador pode ajustar ou adicionar questões que não estejam no guião previamente estabelecido, conforme o contexto ou o entrevistado. Outra vantagem, é ser uma conversa informal, onde o investigador poderá ter acesso a informações sensíveis do entrevistado, se for, naturalmente bem-sucedido.

Seguindo a linha de pensamento de Minayo (2010), a relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de visões da realidade resultantes da dinâmica social onde os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca.

Deste modo, assumiu-se este instrumento de recolha de dados como o mais adequado, pelas suas características e pertinência, com vista à obtenção de respostas às questões de investigação.

Ao longo do presente Estudo de Caso é utilizado este tipo de entrevista ao Conselho Executivo e ao Conselho de Turma da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal. Teve como objetivo obter as informações reais e necessárias para a análise e fundamentação dos dados, inteiramente relacionada com a revisão de literatura, e de forma, a manter uma entrevista aberta e suscetível a eventuais perguntas momentâneas que possam surgir com o decorrer da mesma, fornecendo assim maior riqueza aos dados recolhidos.

<b>Entrevistas</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Observações</b>
Entrevista 1 (Presidente do Conselho Executivo)	6 maio/2021 14h30	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal -Biblioteca	Duração de 60m.
Entrevista 2 Diretor de Turma do Conselho de Turma de PCA	14 maio/2021 14h00	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal -Biblioteca	Duração de 45m.

**Tabela 1** – *Datas e Locais da realização de entrevistas*

As entrevistas decorreram no mês de maio de 2021 (tabela 1). A primeira entrevista foi realizada ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, pois trata-se do responsável máximo pela organização escolar. A segunda entrevista foi realizada ao Diretor de Turma do Conselho de Turma de PCA.

Cada entrevista tinha um guião de questões previamente definido pelo investigador. No entanto, existe espaço para combinar perguntas abertas e fechadas, ou seja, o investigador tem a possibilidade de improvisar e reconduzir a entrevista aos pontos de interesse, sendo que as questões base pré-definidas são seguidas através de uma conversa informal. Consoante as respostas dos entrevistados, o investigador pode colocar questões que não estão definidas no guião, isto é, questões momentâneas.

Na primeira entrevista, e com o intuito de conhecer melhor a Presidente do Conselho Executivo da Escola, colocou-se questões de cariz mais pessoal e relacionadas com a liderança, sendo que, procurou-se compreender o papel da entrevistada como líder. Posteriormente, as questões foram direcionadas para a organização da escola

relativamente aos Percursos Curriculares Alternativos. De seguida, questionou-se como era realizada a integração dos professores no projeto PCA e por último, de igual forma, a integração dos alunos no projeto PCA. No fim da entrevista, existiu espaço para um balanço final de toda a entrevista.

Na segunda entrevista, e também com o intuito de conhecer melhor a Diretora de Turma do Conselho de Turma do Projeto PCA, colocou-se questões de cariz mais pessoal e relacionadas com a lecionação em turmas de PCA. Posteriormente, as questões foram direcionadas para as políticas educativas. De seguida, colocou-se questões sobre o projeto da turma de PCA. Realizaram-se questões sobre o trabalho dos professores com a turma e também da turma de PCA. No final da entrevista, existiu espaço para um balanço final de toda a entrevista.

Após a realização das entrevistas, foi necessário passar à fase da transcrição integral das mesmas. É importante realçar que, a transcrição é fundamental para a investigação, pois permite a veracidade dos dados recolhidos e sobretudo, para que não se perca nenhuma informação recolhida.

É importante referir que, por uma questão de proteção de dados, durante a apresentação, análise e discussão dos dados, os entrevistados serão representados por entrevistado 1 (E1) e entrevistado 2 (E2). Os guiões das entrevistas encontram-se nos apêndices da investigação, assim como a transcrição das mesmas. As questões identificativas dos entrevistados não foram colocadas na transcrição, por uma questão de proteção de dados.

### **5.2.3 – Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário perspectiva-se como fundamental na presente investigação. Torna-se numa técnica de recolha de dados muito eficaz, uma vez que, permite ao investigador abranger um grande número de pessoas, salvaguardando a identidade dos participantes.

Deste modo, o “inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7 e 8). Esta técnica deve ser utilizada em grupos e amostras que revelem ao investigador o maior conhecimento possível em relação à temática da investigação.

O questionário é um instrumento de medida que traduz os objetivos do estudo com variáveis mensuráveis e ajuda a organizar, normalizar e a controlar os dados para que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. (Fortin, 2009)

A presente técnica de recolha de dados foi desenvolvida em cinco etapas: (1) construção do guião do questionário; (2) pré-teste do questionário (de forma a identificar inconsistência ou complexidade nas questões, assim como, a linguagem utilizada e dimensão do questionário); (4) recolha e tratamento dos dados; (5) por último, análise dos resultados. (Ghiglione & Matalon, 2001)

O inquérito por questionário utilizado foi elaborado, exclusivamente, para esta investigação e teve como público-alvo, o conselho de turma de PCA da escola em estudo. O anonimato e a confidencialidade da informação adquirida foram salvaguardados. Procurou-se que as questões fossem claras, simples e curtas, de forma a não provocar dúvidas nos inquiridos. O inquérito por questionário foi desenvolvido através da plataforma *Google Forms* e partilhado com os participantes através de correio eletrónico. A taxa de participação foi de 100%, tendo os inquiridos, respondido à totalidade das questões. As respostas foram convertidas em gráficos percentuais.

O objetivo principal da realização deste inquérito por questionário, prende-se com o facto de querer conhecer a perceção da equipa docente que trabalha diretamente com a turma de PCA da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal, no ano letivo de 2020/2021, sobre os modos de organização da turma.

Teve como finalidade, ajudar o investigador na aquisição de conhecimentos que permitam garantir um conjunto de informações enriquecedoras, com vista à obtenção de respostas às principais questões de investigação.

As questões do inquérito por questionário incidiram sobre 3 temáticas: a **escola**, os **PCA** e os **alunos**. Relativamente às questões relacionadas com a **escola**, as mesmas procuraram ir ao encontro de uma das grandes temáticas da investigação: a liderança. Colocou-se questões relacionadas com a autonomia curricular, o papel da liderança e também, sobre a relação entre a liderança e a escola.

As questões direcionadas para os **PCA**, procuraram conhecer a perceção destes profissionais envolvidos sobre esta temática. Questionou-se o sucesso desta alternativa curricular, assim como, as suas dificuldades. Tentou-se entender se o PCA, é, efetivamente, a resposta mais adequada para aquele grupo de alunos, a relação entre o conselho de turma e a liderança, a utilização de metodologias e estratégias diversificadas, e também, se o PCA permite assegurar a igualdade de oportunidades.

Por último, nas questões direcionadas para os **alunos**, procurou-se entender a opinião destes professores sobre os benefícios para estes alunos, ou seja, se há alterações significativas a nível escolar, social e comportamental destes alunos, fazendo assim com que se perceba se existe uma congruência entre as respostas do sucesso do PCA, com a aquisição de competências que estão expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Todas estas questões procuram responder aos objetivos e questões de investigação desenvolvidos pelo investigador. Através das questões atribuídas à escola e aos PCA, permite ao investigador obter respostas à seguinte questão de investigação: Como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos PCA?

De igual modo, as questões direcionadas para os alunos, permite compreender outra questão de investigação, como é que os percursos curriculares alternativos (PCA) se apropriam das competências que estão expressas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

### **5.3 - Técnicas de Análise e Interpretação de Dados**

Através da recolha dos resultados derivados das técnicas de recolha de dados referidos anteriormente, analisar-se-á os dados com a finalidade de dar resposta às questões de investigação, de modo a validar a investigação.

Como defendem os autores Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um

processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades 210 manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p. 205)

Esta fase da investigação permite ao investigador identificar novas descobertas na construção de conhecimentos e significados para si mesmo, como também, para a comunidade científica e académica. Além disso, é um momento fulcral para a

investigação, pois irá permitir ao investigador, analisar e interpretar dados recolhidos em contexto real com o intuito de dar resposta às questões e objetivos de investigação.

A presente dissertação utiliza assim, como técnicas de análise e interpretação de dados, a análise de conteúdo e a triangulação de dados, que são concretizadas no capítulo de apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

### **5.3.1 – Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica de análise e interpretação de dados utilizada, maioritariamente, nas ciências sociais. Esta, permite ao investigador entender o comportamento humano de forma indireta, através da análise da comunicação. É um modo de estudar a interpretação das pessoas e das suas experiências.

Segundo Ferreira (1986, p.443), (citado por Devesa, 2016, p.15), “a comunicação (...) é a transmissão de uma mensagem entre uma fonte e um destinatário (...)”.

Esta técnica permite ao investigador seguir e ser congruente com a escolha anteriormente efetuada do paradigma qualitativo definido na presente investigação. Ou seja, além de ser um processo descritivo, inclui interpretações realizadas ao longo da investigação.

Na perspetiva de Bardin (1995), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38)

A Análise de Conteúdo procura equilibrar o rigor da objetividade com a riqueza da subjetividade. Segundo a linha de pensamento de Bardin (2004) este tipo de análise é, “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.37).

Segundo Bardin (2004) a análise de conteúdo deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo com o apoio de indicadores. Ou seja, primeiramente, o investigador através da análise, irá trabalhar a parte descritiva, isto é, trabalhar a comunicação, e após isto, a inferência, que permite ao investigador passar da parte descritiva, à interpretativa.

Esta técnica de análise e interpretação de dados centra-se no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

A presente técnica de análise e interpretação de dados tem um grau de importância elevado na presente dissertação, na medida em que, possibilita analisar a comunicação dos entrevistados, levando o investigador, a questionar um conjunto de dados que possam não estar claramente bem definidos e clarificados.

As ilações podem ser realizadas sobre o emissor, como também, ao recetor da comunicação, ou seja, sobre a origem da mensagem e do próprio destinatário.

No caso da presente investigação, os documentos identificados na análise documental, as entrevistas e o inquérito por questionário foram essenciais para tornar possível a análise de conteúdo, procedendo à análise de toda a informação adquirida pelo investigador, organizando e relacionando de acordo com os diferentes momentos da investigação.

### **5.3.2 – Triangulação de Dados**

O início do conceito de triangulação remonta a 1950, quando os psicólogos Campbell e Fisk levantaram as primeiras discussões sobre triangulação. Porém, podemos identificar que através dos estudos de Denzin, clarificou-se o conceito de triangulação.

Segundo Sousa (2009), a triangulação significa uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (p.173)

Stake (2009) defende, para que se possa triangular, a descrição do caso terá de apresentar um corpo substancial de descrição incontestável. O relato deverá ser minucioso, relatando-se, por vezes, o que o leitor já conhece, assegurando-lhe que a descrição está correta. Contudo, para qualquer afirmação descritiva e interpretação poderá ser necessário a triangulação.

Na perspetiva de Bento (2015) a triangulação de dados “é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo.” (p.85)

Assim, a triangulação de dados é o cruzamento de métodos, técnicas, teorias ou instrumentos para conferir à análise realizada, sustentabilidade e confiança nos resultados da investigação.

Na obra de Denzin (1989), o autor descreve quatro tipos distintos de triangulação: triangulação das fontes de dados, triangulações de investigadores, triangulação teórica e triangulação metodológica. Na presente investigação qualitativa, a triangulação seguida foi a triangulação metodológica, porque através deste tipo de triangulação, é possível aumentar os horizontes e procurar possibilidades de recolha e de análise de dados, de modo a corresponder ao fenómeno em estudo, dando clareza às respostas das questões de investigação.

A triangulação de dados na presente investigação, procura olhar para as diferentes técnicas de recolha e análise de dados utilizadas. Tem por objetivo, o cruzar de informações, possibilitando uma maior reflexão sobre as temáticas centrais da investigação.

Tem como finalidade, na presente investigação, garantir uma análise aprofundada dos dados obtidos, seguindo-se de uma reflexão e ligação, de modo a dar resposta às questões de investigação.

Resultante deste processo, permite ao investigador verificar se o que foi observado está em concordância de ser relatado e inalterado, de modo a conseguir uma maior visão e compreensão dos resultados obtidos ao longo de toda a investigação.

Em suma, pretendeu-se neste momento de investigação, cruzar os dados obtidos provenientes de diversas metodologias utilizadas pelo investigador, sendo estas: revisão de literatura, análise documental, a entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e análise de conteúdo. Este procedimento revelou-se bastante útil, visto que permitiu apresentar os dados obtidos, analisar e relacionar com perspetivas de autores de referência.

## **Capítulo VI- Apresentação, Análise e Discussão dos Dados**

O presente capítulo tem como foco a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através das técnicas de recolha de dados. Com o intuito de responder às questões de investigação, utilizar-se-á as técnicas de análise e interpretação de dados, nomeadamente, a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

Devido à situação pandémica atual e às suas conseqüentes restrições, não foi possível captar respostas em contexto formal de sala de aula, pois não foi utilizada como técnica de recolha de dados, a observação participante. Estabeleceu-se assim respostas

através da realização de entrevistas, realização de inquérito por questionário à equipa docente, conversas informais e análise documental. As perspetivas dos participantes na investigação contribuíram e possibilitaram a construção e compreensão do fenómeno em estudo, garantindo assim um conjunto de dados enriquecedores ao investigador, capazes de responder às perguntas de investigação.

Assim, procurou-se aceder a toda a informação disponível sobre a turma de modo a garantir um conhecimento geral sobre o contexto da presente investigação. Esta informação permitiu, posteriormente, perceber o trabalho desenvolvido neste projeto.

As entrevistas possibilitaram aceder às perspetivas, emoções e sentimentos da equipa envolvida na turma do projeto de PCA. De igual forma, foi possível entender as preocupações, frustrações, motivações e limitações relativamente ao tema central da investigação, os percursos curriculares alternativos.

Entrevistei igualmente a Presidente do Conselho Executivo da Escola, que se revelou um elemento-chave para a compreensão da dinâmica e funcionamento da organização escolar, assim como o processo de criação e implementação de um projeto de PCA, dando foco aos outros dois temas da investigação: liderança e inclusão.

Deste modo, as respostas às questões de investigação e de compreensão do objetivo principal desta investigação, são apresentadas em triangulação, ou seja, através de excertos das entrevistas realizadas aos participantes durante a investigação, apresentação das respostas do inquérito por questionário e dados fundamentais recolhidos através da análise documental. Sempre que possível, demonstrar-se-á o conhecimento partilhado pelos participantes, assim como algumas interpretações de cariz mais pessoal.

## **61 - Que apropriação é feita nos percursos curriculares alternativos, das competências expressas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?**

A primeira questão de investigação surgiu com intuito de compreender se os alunos integrados na turma de PCA da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal, conseguem alcançar as competências que estão estipuladas no documento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O documento – O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, define o que se pretende que os alunos alcancem no final da escolaridade obrigatória.



**Figura 4** – Esquema das áreas de competências, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Com base no esquema retirado do documento – O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), é possível afirmar que as áreas de competências expressas são:

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Saber Científico Técnico e Tecnológico;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- Bem-Estar Saúde e Ambiente;
- Sensibilidade Estética e Artística;
- Consciência e Domínio do Corpo.

Com o intuito destas competências serem adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível toda a ação educativa durante todo o percurso escolar do aluno. Isto é, a concretização das aprendizagens deve ser realizada através de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas, com base na utilização de recursos eficazes, com o intuito de existir uma apropriação bem-sucedida de conhecimentos, capacidades e

atitudes que devem ser trabalhadas coletivamente ou individualmente, consoante as necessidades individuais de cada aluno.

As respostas das entrevistas serão representadas em excertos e as do inquérito por questionário, irão ser apresentadas através de gráficos com a devida análise. Importa referir que o cruzamento destas técnicas de recolha de dados permite ao investigador apresentar dados reais do estudo de caso.

### **6.1.1 – Competências nos Percursos Curriculares Alternativos**

Após a identificação das competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, será apresentado, analisado e discutido os dados obtidos, com o intuito de responder à primeira questão de investigação, **que apropriação é feita nos percursos curriculares alternativos, das competências expressas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?**

Com base na análise às entrevistas, os Percursos Curriculares Alternativos conseguem cumprir com o referencial, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, na turma de PCA da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, no entanto, é adquirido com muitas adaptações face às características dos alunos.

Como refere a primeira entrevistada:

*“É cumprido com muitas adaptações, como já referi, muitas e muitas adaptações. Se calhar não se consegue cumprir na totalidade como era desejado, mas saem daqui com alguma aprendizagem que, se não fosse um PCA, nem isso se tinham.” (E1)*

Na opinião da segunda entrevistada:

*“(...) Eles alcançam os objetivos mínimos, mas é os mínimos dos mínimos. Nós temos que adaptar muito e temos que reajustar muito as aprendizagens essenciais para eles alcançarem, a verdade é essa.” (E2)*

Ainda na perspetiva da segunda entrevistada:

*“(...) são muitas as adaptações que nós fazemos, mas eles conseguem atingir os objetivos mínimos, como eu já referi. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória é atingido, mas não vamos comparar com uma turma regular. Não podemos, porque os objetivos são atingidos de uma forma diferente.” (E2)*

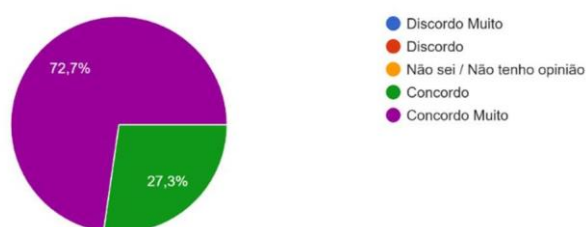
De modo a fundamentar esta ideia, (Sanchez, 2006) afirma que, “aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo”. (p.79)

Na opinião da segunda entrevistada em relação ao PCA:

*“O projeto é eficaz na medida em que proporciona aos discentes a capacidade de alcançar o sucesso de uma forma mais prática e motivadora e que vá ao encontro das suas necessidades.” (E2)*

Considera-se assim, que o projeto de PCA contribui para alcançar as competências estipuladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mas também, para suprir as necessidades individuais de cada aluno.

14. O projeto dos PCA é uma oportunidade para os alunos garantirem a aquisição de novas competências pessoais e sociais.  
11 respostas



**Gráfico 1** – Questão nº 14 do Inquérito Por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA

O gráfico 1 demonstra que, todos os professores consideram que o PCA é uma oportunidade para os alunos garantirem a aquisição de novas competências pessoais e sociais.

Como realça a Presidente da Escola:

*“No fundo, o PCA faz com que eu consiga cumprir as aprendizagens estipuladas ... As aprendizagens essenciais e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, neste caso do 9º ano que eu só estou até ao 9º ano.” (E1)*

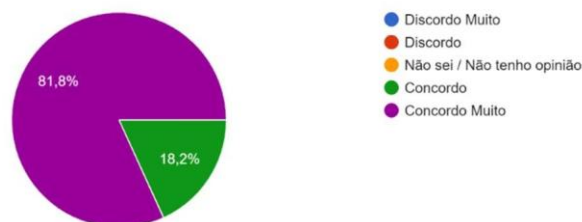
Os alunos têm demonstrado mudanças comportamentais, sociais e educativas, após integrarem este projeto.

Na opinião da Presidente da Escola:

*“É assim, nós notamos isso no último ano. Às vezes não parecem os mesmos que iniciaram o 5º e quando chegam ao 9º, já são homenzinhos. Já dizem bom dia, boa tarde. Já têm outras competências.” (E1)*

Através inquérito por questionário, podemos constatar que um dos focos da intervenção com estes alunos é a mudança comportamental.

20. Quando estou a lecionar, tenho a preocupação de corrigir comportamentos dos alunos, ajudando-os a desenvolver novas competências pessoais e sociais.  
11 respostas



**Gráfico 2** – Questão nº 20 do Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA

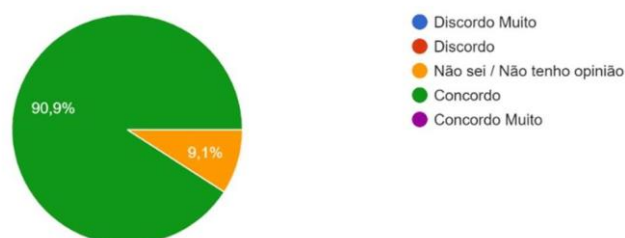
Verifica-se que todos os professores do Conselho de Turma PCA têm como preocupação, a mudança comportamental, com vista a aquisição de novas competências pessoais e sociais.

Na perspetiva da segunda entrevistada, os alunos procuram efetuar mudanças comportamentais:

*“Sim, eles tentam. Apesar dos comportamentos, às vezes notamos que tentam reajustar os seus comportamentos em contexto de sala de aula. Nós trabalhamos muito o saber estar nas aulas. A nossa maior preocupação, para além dos conteúdos e tudo o mais, é também o saber estar, saber se comportar, saber estar na sociedade, porque também é isso que eles vão precisar no futuro. Para o emprego. E nós tentamos sempre apelar para essa parte deles.” (E2)*

Tendo em conta a opinião dos inquiridos, é possível constatar através do gráfico abaixo, que a maioria do corpo docente acredita que os alunos têm desenvolvido novas competências de trabalho em equipa.

31. Os alunos têm vindo a desenvolver competências de trabalho em equipa.  
11 respostas



**Gráfico 3** - Questão nº 31 do Inquérito Por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA

Através da análise ao gráfico 2, é possível constatar que dez professores do Conselho de Turma de PCA, concordam que os alunos têm vindo a desenvolver competências de trabalho em equipa. Apenas um professor, indicou que não sabia ou que não tinha uma opinião formulada.

Construir por isso a escola do futuro, pressupõe a adoção do procedimento de transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições, a escola poderá assumir -se para todos como um lugar de hospitalidade (Canário, 2005, p. 88).

Em suma, e através de toda a informação apresentada, analisada e discutida, podemos constatar que os Percursos Curriculares Alternativos conseguem se apropriar das competências expressas no referencial - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No entanto, para que seja possível esta apropriação, é necessário que exista um trabalho árduo por parte das equipas envolvidas com estes alunos. Ou seja, é importante que exista uma preocupação sobretudo com a mudança comportamental, promovendo assim a correção de comportamentos, com vista a aquisição de novas competências pessoais e sociais. É ainda importante realçar que, para que esta aquisição seja real, é importante trabalhar a motivação, a valorização, a estimulação e a igualdade de oportunidades nestes alunos.

Concluindo, toda a ação educativa é fundamental para que se desenvolvam as competências que estão previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e no caso da turma de PCA em estudo, as competências são adquiridas, no entanto, requerem muitas adaptações devido às características individuais destes alunos.

## **62 – Como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos PCA?**

A segunda questão de investigação surgiu com intuito de compreender como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e de que forma, consegue transpor para o projeto de PCA da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal.

Deste modo, é importante estabelecer uma ligação entre a liderança e o discurso normativo sobre a educação inclusiva, através dos Decretos-Lei analisados, como também, analisar os diversos documentos institucionais, reguladores da vida da escola em estudo. Entre os quais, podemos destacar os seguintes: Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Escola (PAE), Plano de Inovação

Pedagógica (PIP), Plano Pedagógico de Organização do Ano Letivo (PPOAL) e Avaliação do Plano de Melhoria 2019/2020.

Feita esta ligação, é também importante compreender as perspetivas dos entrevistados e dos inquiridos, de modo que, se consiga dar resposta à segunda questão de investigação.

As respostas das entrevistas serão apresentadas em excertos, e as do inquérito por questionário, serão representadas através de gráficos com a devida análise.

Após a identificação dos dados necessários para responder à segunda questão de investigação, (**como é que a liderança da escola se apropria do discurso normativo sobre a educação inclusiva e o corporifica nos PCA?**), será apresentado, analisado e discutido através da criação de diferentes subtópicos, sendo os seguintes: **6.2.1**– Liderança e Discurso Normativo da Educação Inclusiva **6.2.2** – Análise das relações sociais promovidas e **6.2.3** – Percursos Curriculares Alternativos.

### **6.2.1 – Liderança e Discurso Normativo da Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva em Portugal tem sido discutida desde o início do presente Século XXI. As medidas governamentais ao longo dos anos tem passado por uma aposta numa escola inclusiva, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018)

A Liderança Escolar desempenha um papel fundamental na concretização do discurso normativo da Educação Inclusiva, pois é através desta que é colocado em prática a visão, a missão e os valores da escola.

Assim, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, através do seu (Projeto Educativo 2018-2022), procura concretizar a visão, a missão e os valores, através de, “lideranças integradoras e mobilizadoras do sentido da missão da escola, com tradução no bom ambiente organizacional e sentido de identidade”, como também, “lideranças influentes na responsabilização e motivação dos profissionais, com reflexo na boa gestão de recursos, na adoção de estratégias globais de melhoria e na organização geral da escola.” (p.13)

Neste sentido, é importante referir que o ambiente escolar da escola em estudo, procura estabelecer, “relações interpessoais entre os diferentes membros da comunidade educativa propiciadoras de um bom clima educacional.” (PEE 2018-2022, p.14)

Tendo em consideração os objetivos gerais da escola em estudo, é importante destacar o objetivo geral nº IV do (PEE 2018-2022): “IV. Mobilizar os alunos para a realização de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que promovam o sucesso escolar e o gosto pela escola.” (p.16)

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se defronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. (Preâmbulo Decreto Lei 54/2018)

Como referido anteriormente, a liderança escolar tem a responsabilidade de definir o rumo de cada aluno, promovendo respostas inclusivas que se revelem capazes de superar as barreiras de aprendizagem de cada um, promovendo assim estratégias que respeitem o discurso normativo da Educação Inclusiva.

O discurso dos intervenientes nas entrevistas da presente investigação, deixa claro a importância da liderança e da criação do projeto de PCA, defendendo de uma forma geral, que a Educação Inclusiva só irá acontecer quando se conseguir dar resposta às necessidades individuais de cada aluno.

Assim, e na perspetiva da primeira entrevistada:

*“Acho que a liderança é fundamental para os resultados porque não é ele que faz, mas ele vai por as equipas a trabalhar, vai moderar, vai gerir conflitos porque isto de lidar com muitas pessoas, isto é difícil, porque cada pessoa tem a sua personalidade, mas se não houver uma boa liderança, não poderá haver sucesso na escola.”*

Em relação aos PCA, realçou que:

*“(...) eu penso que sem esse projeto eu não tinha tanto sucesso na escola (...) nós optamos por criar percursos alternativos para estes alunos porque para além de eles não estarem motivados, muitos deles não tinham capacidade para avançar. Tinha que ser*

*mesmo num currículo adaptado, onde os professores vão adaptando e adaptando até eles atingirem.” (E1)*

E também:

*“(...) Se não fosse com um Percurso Curricular Alternativo eles iam estar até aos 18 anos e se calhar, não iam acabar o 9º ano, que acontecia isto no passado (...)” (E1)*

Ou seja, a integração de alunos com insucesso escolar repetido e risco de abandono escolar neste tipo de projeto pode levar ao sucesso da escola e do próprio percurso escolar dos alunos.

Defendeu que *“A planificação de um PCA é a medida da capacidade da criança.” (E1)*

Realçando a importância deste projeto, a entrevistada enalteceu que todos ficam a ganhar neste processo educativo. Isto é, existem sempre aspetos positivos para todos os envolvidos, e que esta integração vai de encontro ao discurso normativo da Educação Inclusiva.

*“É assim, eu acho que eles estão todos integrados (...) têm mais ou menos as mesmas características: dificuldades de aprendizagem, comportamento, indisciplina, desinteresse, às vezes, famílias destruídas. Então eles acabam por estarem todos integrados. São muito semelhantes e daí acho que estão bem integrados.” (E1)*

*“E com os Percursos Alternativos, veio dar uma nova vida a estes alunos, eles vão-se sentir mais integrados (...)” (E1)*

### **6.2.2 – Análise das relações sociais promovidas**

Relativamente à possibilidade de exclusão, questionou-se como era gerida a dinâmica escolar, e que tipo de relação mantinham com os restantes alunos da escola, ao nível das relações sociais e interações.

Na perspetiva da segunda entrevistada:

*“(...) A turma está integrada na escola, não é uma turma à parte nem há aquele preconceito como já havia antigamente, de a turma dos menos inteligentes para não dizer uma palavra menos correta. Não há esse paradigma nem esse estigma. Só que eles realmente nesta altura, com os horários desfasados como há, porque as turmas estão a*

*entrar em horas diferentes para não haver cruzamento. Dão-se mais entre si e convivem mais entre si, mas eles dão-se bem com os outros.” (E2)*

É importante justificar a resposta supramencionada em relação às turmas estarem a entrar em horas diferentes para não existir cruzamentos. Esta situação advém das medidas do contexto da pandemia do Covid-19, da respetiva evolução epidemiológica e do levantamento das medidas de confinamento na Região Autónoma da Madeira. Assim, esta medida encontra-se estipulada no Plano de Contingência elaborado pela Escola, assim como, no Plano Pedagógico para a organização do ano letivo. No entanto, é importante destacar que existe naturalmente interações entre todos os alunos.

Como afirma a primeira entrevistada:

*“Pronto, na dinâmica escolar não se nota muito. É como já disse, eles têm o currículo, têm as aulas, têm os tempos letivos como os outros também têm. Os turnos são os mesmos, manhã e tarde. Convivem com os outros, não são postos à margem.” (E1)*

Em relação à questão da interação e da participação em atividades, a primeira entrevistada afirmou: *“Sim, às vezes a gente faz atividades, por exemplo, desporto escolar. Eles também vão lá no desporto escolar.”*

É notório a preocupação de dinamizar atividades conjuntas com outras turmas da escola. A segunda entrevistada respondeu: *“Sim, existe. Ainda mais este ano com a DAC<sup>8</sup>, ao ano passado também, mas como nós fomos para o confinamento. Nós temos, não é o mesmo tema, mas trabalhamos as mesmas áreas. O novo tema é a Proteção Ambiental e nós fazemos atividades em conjunto. Agora vamos ter uma quarta-feira, em que os dois 8.º anos, vão fazer uma atividade náutica e a limpeza da praia. Não há divisões.” (E2)*

A segunda entrevistada reforçou ainda a sua opinião pessoal:

*“Eles estão a ser incluídos. Pronto, há muita ideia de que tudo tem de ser incluído, mas eu acho que eles não se sentem excluídos. Se calhar vão se sentir mais excluídos numa turma normal porque se calhar lá vão ser mais apontados, ou porque têm uma dificuldade, não sei, isto é a minha opinião muito pessoal, eu acho que os Percursos Curriculares Alternativos são importantes, eu sei que são limitadores, sei que esses alunos se não fizerem exame nacional nunca podem tirar uma licenciatura, mas será que esses alunos tinham capacidade de tirar uma licenciatura? Será que todos os alunos têm de ter uma licenciatura? Será que todos têm essa capacidade? Eu acho que nós também*

---

<sup>8</sup> Domínios de Autonomia Curricular

*precisamos de outras profissões: canalizadores, cozinheiros, pintores, eletricitas, mecânicos...” (E2)*

De um modo geral, é notório que existe uma preocupação em garantir que existam relações sociais entre todos, não existindo diferenciação entre os alunos integrados num PCA, com os alunos do ensino regular. Além disto, integram atividades internas e externas juntamente com os restantes colegas.

Conclui-se assim que, existe efetivamente inclusão e que não são excluídos, fomentando assim a ideia de educação inclusiva. O facto de estarem integrados num PCA não significa que estão excluídos da restante comunidade escolar e educativa, pois a sua participação na vida escolar, seja ao nível interno ou externo, está assegurada.

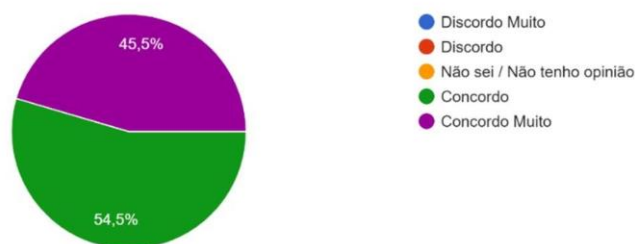
### 6.2.3 – Percursos Curriculares Alternativos

No seguimento do que foi abordado anteriormente, procurou-se abordar o projeto PCA e de que forma, este contribui para o discurso normativo da Educação Inclusiva.

Assim, e com o intuito de compreender como é que o projeto de PCA promove a inclusão destes alunos na escola e que se trata da medida educativa mais ajustada para os mesmos, recorreu-se às opiniões de todos os professores envolvidos neste conselho de turma através do inquérito por questionário, como também, às opiniões das pessoas entrevistadas.

Primeiramente, importa destacar que é notório o grau de concordância de todos os envolvidos neste conselho de turma relativamente à implementação deste projeto para estes alunos, assim como, a importância que este projeto tem para conseguir ir ao encontro das necessidades individuais destes alunos.

3. O Conselho de Turma acreditou neste projeto PCA em alternativa ao currículo regular para estes alunos.  
11 respostas



**Gráfico 4 - Questão nº3 do Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA**

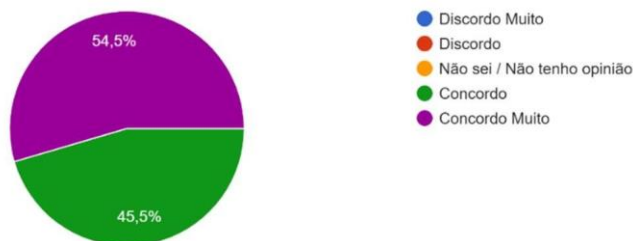
Como é possível verificar no gráfico 4 apresentado acima, a totalidade dos docentes concorda com a implementação do projeto de PCA para estes alunos, em alternativa ao currículo regular.

A aposta no projeto PCA permite assim, dar resposta às necessidades reais dos alunos e da comunidade.

Na opinião da segunda entrevistada:

*“O projeto é eficaz na medida em que proporciona aos discentes a capacidade de alcançar o sucesso de uma forma mais prática e motivadora e que vá ao encontro das suas necessidades.” (E2)*

24. De modo a dar respostas às necessidades reais dos alunos e da comunidade é fundamental que a escola tenha iniciativa, criatividade e procure diversificar.  
11 respostas



**Gráfico 5 – Questão nº 24 Inquérito por Questionário aplicado ao Conselho de Turma PCA**

Como é possível observar no gráfico 5 apresentado acima, o conselho de turma PCA está totalmente em concordância, no que toca à necessidade de a escola ter iniciativa, criatividade e diversidade.

Como refere a primeira entrevistada:

*“Bom, no próprio Projeto Educativo de Escola, eu já faço referência à criação de alternativas, já falo da diversidade da oferta educativa no próprio Projeto Educativo.” (E1)*

Constata-se assim que, a liderança da escola tem em consideração o discurso normativo sobre a educação inclusiva e procura que todos os seus projetos tenham em consideração a inclusão de todos, independentemente das suas características. O projeto PCA é uma prova realista que na escola em estudo, os alunos não são postos à margem e não são excluídos em toda a dinâmica escolar. Pelo contrário, a necessidade de os incluir e de os motivar em contexto escolar é o motor deste projeto.

Importa ainda referir que, a liderança da escola procura aplicar a educação inclusiva em todos os seus projetos, pois a inclusão de todos os alunos é fundamental para o sucesso dos projetos, mas sobretudo, para os alunos. No entanto, é importante que exista uma continuidade deste trabalho quando os alunos mudam o seu ciclo escolar.

Assim, e numa crítica construtiva, a segunda entrevistada reitera:

*“(...) Nós temos casos em que eles foram para um curso profissional e muitos acabam por desistir porque nós aqui temos ao nível do PCA, nós acompanhamos muito os alunos, temos uma oportunidade, o contacto família-escola é feito muito próximo. E o que eu acho que falha quando eles saem daqui, é exatamente esse acompanhamento. Não haver um trabalho para acompanhá-los, saber qual é o perfil deles, que tipo de alunos é que eles são, as estratégias a aplicar. Ou seja, são alunos que vão aqui de um PCA e são inseridos numa turma profissional e são alunos que não têm aquele acompanhamento que eles estão habituados.” (E2)*

Conclui-se deste modo, que as lideranças escolares têm um papel fundamental no sucesso de cada projeto. A inclusão de todos é fundamental, pois só assim, irá existir sucesso no projeto, e nos alunos. Apenas deste modo será possível atingir o sucesso educativo de todos e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

Atualmente, o discurso normativo da educação inclusiva, representa um papel muito importante na educação, pois o objetivo passa por incluir todos os alunos, independentemente das suas dificuldades educativas, económicas ou sociais. A inclusão, a participação e a dinâmica escolar podem mudar assim, o percurso e o sucesso escolar de cada aluno.

## Capítulo VII- Conclusões Finais

O presente capítulo tem um papel muito importante na finalização da presente investigação, pois permite ao investigador concluir todo o trabalho que foi efetivamente desenvolvido.

Os resultados desta investigação, apresentados e discutidos no capítulo anterior, interligam os três grandes domínios da presente investigação: Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos e representam a concretização do objetivo geral do estudo, sendo este, analisar a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

Ao refletir sobre os contributos deste estudo, o investigador identifica duas vertentes de enriquecimento: a primeira, a nível pessoal, pois reconhece este trabalho como uma fonte de crescimento pessoal e profissional, uma vez que constituiu uma oportunidade para adquirir novas aprendizagens, tendo fomentado a prática reflexiva durante todo o processo e a implementação de práticas relevantes. A segunda, ao nível profissional, na qual permitiu ao investigador compreender o contexto real da área em estudo – a Administração Educacional, em contexto escolar.

Esta investigação torna-se assim um documento de análise ao Projeto de Percursos Curriculares Alternativos desenvolvido na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, realçando a importância que ele tem para a aprendizagem dos alunos integrados numa turma de percursos curriculares alternativos, e também, ao trabalho desenvolvido por toda a equipa multidisciplinar da escola em estudo. O estudo permite, ainda, uma oportunidade para a escola analisar a investigação e refletir sobre a necessidade de proceder a algumas alterações que possam revelar-se importantes.

Assim, e com o intuito de compreender se o que foi proposto inicialmente, foi cumprido na totalidade, será efetuada uma análise a cada domínio da investigação, através da apresentação das conclusões que se retiraram de cada domínio, concretizando assim, o estudo de caso. Por último, serão redigidas algumas recomendações sobre os domínios da investigação, tendo por base, todo o trabalho desenvolvido na presente investigação.

De um modo geral, considera-se que os objetivos propostos para a realização deste estudo, bem com a problemática, e também, as questões de investigação, foram alcançados. Contudo, importa destacar que a pesquisa apresenta alguns pontos que foram abordados de modo global e destaca-se que podem ser alvo de outras reflexões mais aprofundadas.

## **7.1 – Liderança e Inclusão**

A análise realizada à Liderança e à Inclusão permitiu uma vasta compreensão sobre estas dimensões. A Liderança é de facto essencial no seio das organizações, especialmente nas organizações escolares, pois é o fio condutor de toda a ação da escola e dos seus envolvidos.

Deste modo, a Liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do Líder (como é normalmente o caso das organizações empresariais) ou perspetivas partilhadas (como deveria acontecer nas escolas).” (Sergiovanni, 2004b, p.124).

Neste sentido, o líder deve saber motivar as equipas e tem de compreender o significado de trabalhar em equipa, pois ele não pode trabalhar sozinho, procurando desta forma, o estabelecimento de perspetivas partilhadas. O líder desempenha um papel fundamental no funcionamento das equipas, pois irá executar tarefas de supervisão, moderação e gestão.

Além das dificuldades e responsabilidades inerentes ao cargo, a liderança representa um conjunto de desafios. O líder deve ter uma visão diferenciada, ou seja, deve olhar para além do momento imediato, questionando sempre o que se está a exigir da educação. Outros grandes desafios são a comunicação e a motivação. O líder deve inspirar a ação de todos os colaboradores e para isso, necessita de saber comunicar, pois a comunicação é fundamental. O líder deve ainda apoiar e facilitar, criando as condições necessárias para a concretização dos objetivos propostos. Por último, o maior desafio do líder é a decisão. As decisões devem ser sempre bem ponderadas e com base nos reais interesses da escola.

Neste estudo de caso, verifica-se que, sem a existência de uma liderança direcionada para os objetivos, não existe a possibilidade de atingir bons resultados. A liderança é assim, fundamental para os resultados, pois é o elo de ligação entre toda a multidisciplinaridade presente na organização escolar, nomeadamente, entre as diferentes equipas de trabalho. A investigação permitiu confirmar que a escola, alvo do estudo, tem uma boa liderança e, também, boas equipas de trabalho.

Em relação à Inclusão, constatou-se que a escola e a sua liderança desempenham um papel muito importante no que toca a esta dimensão. A escola assume um papel central na sua organização para a inclusão.

As concepções tradicionais de educação especial e alunos com necessidades educativas especiais, são cada vez mais diminutas, e existe certamente uma aposta na criação de centros de apoio à aprendizagem, na criação de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e ainda na formação dos professores.

A Inclusão tem sido debatida e estudada ao longo dos anos, e é possível afirmar que cada vez mais, é notório o corte com as concepções tradicionais.

Para que se concretize a educação inclusiva, é importante que as escolas tenham em atenção três dimensões: a **dimensão ética**, que estabelece os princípios e os valores.

A **dimensão da política educativa** no que concerne à implementação e execução de medidas, promovendo e enquadrando a ação das escolas e das suas comunidades educativas. E por último, a **dimensão das práticas educativas**, que deve ter sempre em consideração, o reconhecimento de todas as diferenças de cada indivíduo. Nenhuma destas dimensões devem ser negligenciadas para que se concretize a educação inclusiva. Deste modo, a liderança escolar deve incutir, “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018)

Neste sentido, considera-se que a escola em estudo, é uma escola inclusiva, pois procura promover a aprendizagem de todos os alunos e tem em consideração todos os pressupostos e normativos legais em vigor. Destaca-se ainda os diferentes projetos inclusivos e inovadores desenvolvidos pela escola, presentes no Projeto Educativo.

## **7.2 – Percursos Curriculares Alternativos**

Relativamente aos Percursos Curriculares Alternativos, é possível afirmar que este tipo de projeto, procura suprir as necessidades individuais dos alunos que o frequentam. É feito um trabalho exaustivo por parte de todos os profissionais envolvidos, nomeadamente entre a liderança, o conselho de turma do projeto PCA e também, com os técnicos envolvidos, quer a nível interno como externo, existindo assim um trabalho cooperativo entre todos, com o objetivo de conseguir dar resposta às necessidades dos alunos integrados neste projeto.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, cada escola tem a possibilidade de ajustar o currículo conforme as necessidades da população escolar. A escola tem também um papel importante, na aposta em diversificação de lecionação das aulas tendo em

consideração as características do público-alvo dos PCA, que frequentam a escola básica. A escola deve procurar assim diminuir algumas lacunas que são resultantes de fatores económicos e socioculturais.

O estudo foi elaborado, não com a pretensão de descrever a turma de 8º ano de Escolaridade com esta proposta curricular, pois não foi realizada uma observação participante em contexto de sala de aula, mas sim, com o propósito de descrever e compreender a dinâmica desta proposta curricular, possibilitando assim, entender as dificuldades que estes tipos de projeto representam atualmente.

Na fase inicial da investigação, existiu uma introspeção da proposta de Percursos Curriculares Alternativos, com o intuito de conhecer esta oferta educativa do sistema educativo português, que, como demonstra o enquadramento teórico, é a base desta investigação. Existiu uma análise teórica que possibilitou ao investigador compreender como é que surgiu este projeto, e sobretudo, os benefícios para alunos com características idênticas, no que toca ao abandono escolar e insucesso escolar.

Assim, procurou-se entender atualmente toda esta dinâmica em contexto escolar, assim como, realçar as perceções dos envolvidos nesta investigação. Uma vez que, atualmente, os Percursos Curriculares Alternativos são cada vez mais ausentes das escolas, derivado também da afirmação dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º55/2018 e sobretudo de novas estratégias. No entanto, os Percursos Curriculares Alternativos continuam a ser uma opção estratégica, caso seja verificado resultados insatisfatórios da implementação de medidas universais de inclusão.

De modo evolutivo, ao longo da investigação, compreendeu-se algumas das rotinas, das expectativas dos profissionais, das avaliações e sobretudo das conclusões que em partilha com o investigador permitiram o conhecimento desta oferta educativa.

Compreendida de forma generalizada, o modo como a escola se organiza para a inclusão dos alunos a frequentar Percursos Curriculares Alternativos, procurou-se ainda, perceber o perfil dos alunos inseridos no projeto de Percursos Curriculares Alternativos, compreender o sucesso e o insucesso do projeto na escola em estudo e ainda a integração do projeto no Projeto Educativo da Escola.

As perspetivas dos professores sobre o projeto de Percursos Curriculares Alternativos direcionam-se para um reconhecimento desta alternativa curricular, possibilitando a flexibilização e gestão curricular.

O Percorso Curricular Alternativo, na opinião dos professores da turma, é visto como, uma medida necessária consoante as características e necessidades de um

determinado grupo de alunos. É ainda necessário compreender as realidades destes alunos, percebendo as suas motivações e/ou crenças, de modo que, seja possível criar uma estrutura organizacional específica e adaptada, capaz de ir ao encontro das necessidades dos alunos.

A análise ao projeto demonstrou que, o currículo da turma de Percursos Curriculares Alternativos não é elaborado de uma forma singular e estática, ou seja, existe definitivamente uma gestão flexível do currículo que procura um desenvolvimento dos alunos, e que, tem em consideração as características individuais de cada um, aceitando e valorizando as suas diferenças e/ou, realidades sociais. Identifica-se também a procura de novas e diferenciadas práticas e estratégias educativas, e também, autonomia profissional do professor.

Contudo, e ao analisarmos o projeto de PCA na sua totalidade, constata-se que todo o trabalho desenvolvido pela escola em estudo com turmas de PCA, por vezes é insuficiente quando os alunos terminam o 3º ciclo. Ou seja, existe sempre a sensação que o trabalho proposto para cada ano de projeto de PCA foi cumprido e que os alunos garantiram nos mínimos, a aquisição das competências expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no entanto, quando os alunos partem para o ensino regular ou profissional no ensino secundário e/ou profissional, questiona-se o porquê de não existir um acompanhamento técnico destes alunos, o que nos leva a interrogar, deve existir acompanhamento entre os diferentes níveis de ensino para alunos que vêm de um Percorso Curricular Alternativo?

Esta interrogação leva-nos à principal conclusão/recomendação deste estudo, ou seja, deve existir um maior trabalho cooperativo e sobretudo, uma maior comunicação entre as escolas primárias e básicas do 2.º e 3.º Ciclo, e por último com as escolas profissionais e/ou secundárias, de modo que, exista uma sinalização e acompanhamento de alunos que estiveram integrados num projeto de Percursos Curriculares Alternativos. Esta sinalização e acompanhamento, irá permitir ir ao encontro do sucesso escolar destes alunos.

Em suma, é importante salientar que a medida de percursos curriculares alternativos na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, cumpre com as orientações previstas para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. É importante destacar que todos os envolvidos demonstraram através da participação na investigação, preocupação com a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos, evocando diversas vezes, documentos de orientação que se revelam

fundamentais para a concretização de uma educação inclusiva e o sucesso educativo. Importa ainda referir que: “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”; “O Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho”, e “As Aprendizagens Essenciais”, assumem um papel de relevo nas decisões tomadas pela escola em estudo.

### **7.3 – Recomendações**

A investigação realizada, com base num estudo de caso, incidiu sobre três grandes dimensões: Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos, com mais enfoque na última, contudo, as três estão interligadas e dependentes umas das outras.

Deste modo, foi possível a partir das respostas às questões de investigação, a construção de um conhecimento mais aproximado ao contexto real destas dimensões, mais concretamente a esta proposta concreta de PCA.

Com base em toda a investigação, propõe-se a continuidade desta medida educativa, sempre que for necessário garantir a inclusão e o sucesso escolar de alunos em risco de abandono escolar e com insucesso escolar repetido, evitando assim a exclusão social e escolar de alunos com as características anteriormente mencionadas.

A estrutura curricular do PCA deve ter em consideração as características e os interesses de cada aluno integrado e optar por uma vertente pré-profissional ou profissional, tendo em vista não só o cumprimento da escolaridade obrigatória, mas o futuro profissional de cada um. O presente estudo, confirmou que é possível adotar estratégias inovadoras e inclusivas. A matriz curricular da turma de percursos curriculares alternativos do 3.º ciclo, comprovou que a formação complementar permite desenvolver projetos multidisciplinares, a nível interno ou externo, capazes de modificar percursos escolares direcionados para o sucesso escolar dos alunos.

Na presente investigação, foi possível entender que o capital cultural de origem familiar e social dos alunos tem um papel decisivo nos interesses dos mesmos, e recomenda-se assim, um trabalho cooperativo entre a escola e organizações empresariais, fomentando, deste modo, parcerias, com vista a aquisição de experiências pré-profissionais a estes alunos.

De modo que o PCA seja valorizado por toda a comunidade educativa, é importante que se desenvolva ligações entre as escolas locais e entre os diferentes níveis de ensino. Isto é, defende-se a comunicação entre as diferentes lideranças para que exista sinalização e acompanhamento de alunos integrados em PCA ou com vista à integração

de um PCA. Esta ligação permite a estes alunos a continuidade de um trabalho desenvolvido anteriormente, pois, muitas vezes, a transição realizada para o ensino secundário é feita sem nenhum acompanhamento e sinalização, no que resulta em muitos dos casos, no abandono escolar.

Em suma, a educação atualmente necessita que todos trabalhem para um objetivo em comum, independentemente das responsabilidades de cada um. As escolas têm a obrigação de se preocupar e precaver com os alunos que irão receber nos próximos anos e a comunicação e ligação entre escolas é fundamental para garantir o sucesso da escola, mas principalmente, dos alunos.

Importa neste momento voltar a frisar o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

A concretização da escola inclusiva por parte de todas as escolas nacionais é fundamental para atingir o pressuposto de uma educação de qualidade.

Finalmente, termino esta investigação com a frase que deu início ao estudo. A escola pode não mudar realidades sociais e/ou familiares, mas pode ajudar a transformar crianças e jovens provenientes dessas realidades. A principal recomendação desta investigação resume-se na seguinte frase pronunciada por Paulo Freire, na medida em que, engloba os grandes domínios da investigação: Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos. Esta transformação da sociedade, do mundo e dos sujeitos, defendida pelo autor, podem definitivamente partir da Liderança, da Inclusão e dos Percursos Curriculares Alternativos (caso seja realmente necessário).

*“a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de  
fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”*

*Paulo Freire*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow., M. Porter., & M. Wang. (Ed.), *Caminhos para Escolas Inclusivas* (pp. 11-32). Instituto de Inovação Educacional.

Azevedo, J., Azevedo, M., Oliveira, A., & Melo, R. (2021). *Mapeamento do Abandono Escolar Precoce em Portugal*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa.

Disponível em:

[https://www.fmleao.pt/wpcontent/uploads/2021/09/AEP%20em%20PT\\_versa%CC%83o%20curta\\_2021Set.pdf](https://www.fmleao.pt/wpcontent/uploads/2021/09/AEP%20em%20PT_versa%CC%83o%20curta_2021Set.pdf)

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*.

Universidade Aberta. Disponível em:

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)

Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *Teoria e investigação empírica nas ciências sociais*.

Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223912596D11PA2iy3Nz71OD5.pdf>

Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. 1ª Edição. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bardin (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed.: Edições 70.

Barroso, J. (2005). “*Políticas Educativas e Organização Escolar*”. Universidade Aberta, p. 55-76, 125,127,128.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1999) *Training full range leadership: A resource guide for training with the MLQ*. Mind Garden.

Benavente, A. (2001). *Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. Revista Iberoamericana de educación. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002706.pdf>

Bennis, W. (1995). *A invenção de uma vida: reflexões sobre liderança e mudanças*. Campus São Paulo, 1995.

Bento, A. (2008a). *Liderança Contingencial: Os Estilos de Liderança de um Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>

Bento, A. (2008b). *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Lideranca2008.pdf>

Bento, A., & Ribeiro, M. (2013). *A Liderança Escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9560>

Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. António V. Bento Editores.

Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. CSIE.

Cabral, A. (2012). *O Diretor – Gestor e Líder na Escola*. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T\\_23262.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T_23262.pdf)

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) Cultura(s) Organizacional (ais) Escolar (es)*. Universidade de Évora. Disponível em:

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416?locale=pt>

Canário, R. (1992). *“Inovação e projecto educativo de escola”*. Educa Organizações, p.12. Disponível em:

[http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?Database=10200\\_GLOBAL&SearchText=AUT=%22Can%C3%A1rio,%20Rui%22](http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?Database=10200_GLOBAL&SearchText=AUT=%22Can%C3%A1rio,%20Rui%22)

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar sociológico”*. Porto Editora.

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto Asa.

Costa, B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Ministério da Educação.

Costa, J. A. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura. (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 15-33). Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003a). *“O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas”*. 2ª Edição. Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003b). *Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (Des)Construção*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1319-1340, dezembro 2003.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/47867954\\_Projectos\\_educativos\\_das\\_escolas\\_um\\_contributo\\_para\\_a\\_sua\\_desconstrucao](https://www.researchgate.net/publication/47867954_Projectos_educativos_das_escolas_um_contributo_para_a_sua_desconstrucao)

Costa, J. A., & Soares, S., & Castanheira, P. (2012). *Liderança Escolar, Projeto e Trabalho em Equipa: Explorando Cruzamentos Concetuais*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/235890387\\_Lideranca\\_Escolar\\_Projeto\\_e\\_Trabalho\\_em\\_Equipa\\_Explorando\\_Cruzamentos\\_Concetuais](https://www.researchgate.net/publication/235890387_Lideranca_Escolar_Projeto_e_Trabalho_em_Equipa_Explorando_Cruzamentos_Concetuais)

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 6.<sup>a</sup> Edição. Editora RH.

Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice.

Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.). *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.

Devesa, L. (2016). *A Importância da comunicação no contexto organizacional*.

Disponível em:

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17915/1/Laura%20Devesa\\_140327005%20Ci%C3%A2ncias%20Empresariais.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17915/1/Laura%20Devesa_140327005%20Ci%C3%A2ncias%20Empresariais.pdf)

DGE. *Percursos Curriculares Alternativos*. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/percursos-curriculares-alternativos>

DGE. *Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)*. Ano Letivo 2018/2019. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PCA/pca\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PCA/pca_net.pdf)

DGE. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal. Disponível em: <http://www.eb23canical.pt>

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal. *Projeto Educativo 2018/2022*. Disponível em: <http://eb23canical.pt/documentos/>

Ferreira, V. (1987). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. 9ª ed. (pp. 165-196). Edições Afrontamento.

Flick, U. (2004) *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman, 2004.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

Formosinho, J. (1988). *Organizar a Escola Para o Sucesso Educativo*. In CRSE, *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. (p. 26). GEP/ME.

Formosinho, J. (1989). *De serviço de estado a comunidade educativa. Uma nova concepção para a escola portuguesa*. *Revista Portuguesa de Educação*.

Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*.

Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação – da Concepção à Realização* (5ª Ed.). Lusociência.

Fraga, N. (2014). *As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em torno da cidadania democrática*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12 (5), 151-171. Disponível em:  
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2833/3050>

Freire, S. (2008) *Um olhar sobre a Inclusão*. Instituto Superior D. Afonso III. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº1, 2008. Disponível em:  
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Asa Editores.

Gancho, S. (2016). *Percursos Curriculares Alternativos nos TEIP – Expectativas dos Alunos de uma Turma de PCA sobre o seu futuro Estudo de caso*. Disponível em:

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7335/S%c3%93NIA%20CRISTINA%20SENA%20GANCHO%20com%20j%c3%bari.pdf?sequence=1>

Gaspar, T. (2009). *Educação para a Inclusão a Caminho do Futuro*. Artigo publicado na *Revista Noesis*, Nº 76. Disponível em:

<https://pt.calameo.com/read/0000175195b858eea6308>

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001, [1977]). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Ed. (Trad. Portuguesa). Celta Editora.

Gomes, M. (2013). *Os Nós da Escola e a Inclusão*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13612/1/LuziaFerraRelatMestrado..pdf>

Gonçalves, M. (2008). *Estilos de Liderança: Um estudo de Auto-Percepção de Enfermeiros Gestores*. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em:

<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1063/2/marianarcisagoncalves.pdf>

House, R., Hanges, P., Ruiz-Quintanilla, S., Dorfman, P., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). *Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. Advances in global leadership, (vol. 1, pp. 171- 233)*. Stamford: JAI Press.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *Escola Inclusiva: Desafios*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Kouzes, J., & Posner, B. (2007) *O Desafio da Liderança*. Caleidoscópio.

Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Leonardo, R. (2011). *Liderança e Projecto Educativo de Escola. Estudo de caso numa escola de 1ºCiclo com Pré-escolar da Região Autónoma da Madeira*. Disponível em:

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/379/1/MestradoRitaLeonardo.pdf>

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. IEP/Universidade do Minho. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12031>

LÜDKE, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU, 1986.

Martins, I., Peralta, H., & Roldão, M. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a construção das Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)

Meirinhos, M., & Osório A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*. V.2(2). Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Minayo, M. C. S. (2010). *Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. Hucitec, 2010.

Monteiro, I. (2021). *Projeto Euni4all – European Network of Inclusive Universities: Um contributo da Universidade do Porto*.

Moreira, S. V. (2005). *Análise documental como método e como técnica*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/448625999/Analise-Documental-como-Metodo-e-como-Tecnica-Sonia-Virginia-Moreira>

Neves, J. (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, V.1, N°3, 2º SEM./1996. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/97730-Pesquisa-qualitativa-caracteristicas-usos-e-possibilidades.html>

Nóvoa, A. In Ventura, A. (org.) (1999). *Para uma análise das instituições escolares. As organizações escolares em análise*. Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252762/mod\\_resource/content/2/N%C3%B3voa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252762/mod_resource/content/2/N%C3%B3voa.pdf)

Nóvoa, A. (2021). *Educação 2021: Para uma história de futuro*. Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.

Pereira, M. (2012). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.

Porter, & M. Wang. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.

Rego, A., & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Editora RH. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260012372\\_A\\_essencia\\_da\\_lideranca\\_mudanca\\_resultados\\_integridade](https://www.researchgate.net/publication/260012372_A_essencia_da_lideranca_mudanca_resultados_integridade)

Rocha, M. (2017). *A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Um estudo de caso na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço*. Dissertação de Mestrado in <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1786/1/MestradoSusanaRocha.pdf>

Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão.*

Rodrigues, D. (2006a). *Defender a educação inclusiva.* Página da Educação. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11653&mid=2>

Rodrigues, D. (Ed) (2006b). *Educação inclusiva - Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições.

Rodrigues, D. (2015). *A boa educação é inclusiva.* Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008>

Rodrigues, D. (2019). *Inclusão de forma ampla.* Disponível em: <https://www.vindas.pt/davidrodrigueseinclusao-2/>

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores.* Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Sanches, M. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial.* In Revista de Educação, VII (1), 49-63.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/>

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.* Revista Lusófona de Educação, vol. 8, 63-83. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas.* Edições ASA.

Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2007). *Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica*. Atas do VIII Congresso da SPCE. Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Stake, R. (2005). *Investigación com Estudio de Casos*. Ed. Morata.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Glubenkian.

Stoner, J., & Freeman, E. (1995). *Administração*. Prentice-Hall.

Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. McGrawHill

Terry, G. (1960). *Principles of Management*. 3 ed. Homewood, Ill: Richard D.

Torres, L. (2013). *A política educativa em estado prático*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27069>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao\\_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais*. Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1528>

Villas-Boas, M.A.P. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Dissertação de Doutoramento não editada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos*. (2 ed.). Bookman.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

## **REFERÊNCIAS NORMATIVAS**

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 18 de janeiro que regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro que estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que aprova os princípios e as normas que garantem a inclusão.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que aprova o currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Declaração do Orientador



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

#### DECLARAÇÃO DO ORIENTADOR

Para os devidos efeitos, declaro que estou a orientar o trabalho de investigação do mestrando **João Ribeiro**, no âmbito da sua dissertação, inserida no Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira. Mais informo, que concordo e aprovo a metodologia a utilizar com vista à concretização dos objetivos propostos, bem como as técnicas de recolha e de análise de dados selecionadas.

Funchal e UMa, 06 de outubro de 2020

A Orientadora

  
(Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira)



## **Apêndice B – Solicitação para a realização de entrevista ao Presidente do Conselho Executivo**



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

### **Solicitação para a realização de Entrevista**

Excelentíssimo(a) Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2. e 3. Ciclos do Caniçal:

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista que, tem como base o tema central da minha investigação, sendo este relacionado com Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa escola básica dos 2.º e 3.º ciclos da RAM, cujo objetivo é analisar a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

Partindo do princípio de que uma das metodologias de recolha de dados será a realização de entrevistas, solicito a sua autorização para a gravação e transcrição integral da mesma de modo a garantir a fidelidade da informação fornecida e, posteriormente, a análise dos dados recolhidos.

É de salientar que, a qualquer momento pode ser solicitada a interrupção da entrevista. Prometo-me a garantir o sigilo em relação aos seus dados pessoais, mantendo assim o anonimato.

A entrevista terá uma duração prevista entre os 45 e 60 minutos de duração.

Agradeço a sua contribuição por permitir a compreensão dos fenómenos em estudo e a realização da presente investigação.

Atenciosamente,

João Ribeiro nº2022715

**Data:**

**Assinatura do Entrevistador:**

**Assinatura do(a) Entrevistado(a):**

## **Apêndice C – Solicitação para a Realização de Entrevista ao Diretor(a) de Turma**



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

### **Solicitação para a realização de Entrevista**

Excelentíssimo(a) Diretor(a) de Turma de Percurso Curricular Alternativo,

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista que, tem como base o tema central da minha investigação, sendo este relacionado com Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa escola básica dos 2.º e 3.º ciclos da RAM, cujo objetivo é analisar a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

Partindo do princípio de que uma das metodologias de recolha de dados será a realização de entrevistas, solicito a sua autorização para a gravação e transcrição integral da mesma de modo a garantir a fidelidade da informação fornecida e, posteriormente, a análise dos dados recolhidos.

É de salientar que, a qualquer momento pode ser solicitada a interrupção da entrevista. Prometo-me a garantir o sigilo em relação aos seus dados pessoais, mantendo assim o anonimato.

A entrevista terá uma duração prevista entre os 45 e 60 minutos de duração.

Agradeço a sua contribuição por permitir a compreensão dos fenómenos em estudo e a realização da presente investigação.

Atenciosamente,

João Ribeiro nº2022715

**Data:**

**Assinatura do Entrevistador:**

**Assinatura do(a) Entrevistado(a):**

## **Apêndice D – Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de Investigação**



### **Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de Investigação**

#### **Dados do Investigador**

**Nome:** João Manuel Rodrigues Ribeiro

**Categoria Profissional:** Técnico Superior de Educação

**Email:** [joaoribb21@gmail.com](mailto:joaoribb21@gmail.com)

**Contacto:** 963625036

#### **Identificação da Orientadora**

Professora Doutora Gorete Pereira

#### **Enquadramento**

A presente investigação surge a determinada altura do meu percurso académico, no âmbito de uma dissertação de mestrado a desenvolver na área da Administração Educacional, integrado em Ciências da Educação que decorreu na Universidade da Madeira.

Da minha experiência pessoal e profissional decorreu a motivação inicial para esta investigação. Foi através de um contacto com uma aluna em risco educacional, integrada numa turma PCA, que me causou inquietações e dúvidas acerca de todo o processo dos PCA, assim como o seu grau de eficácia e se efetivamente dá resposta às necessidades individuais destes alunos.

Os Percursos Curriculares Alternativos surgem após a aprovação do Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro. Este projeto enquadra-se no sistema educativo como uma estratégia de flexibilização do currículo, contextualização e reconstrução do mesmo, tendo em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Esta investigação irá basear-se na Liderança, na Inclusão e nos PCA. Com o desenvolvimento deste estudo pretende-se compreender a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar PCA.

### **Participantes**

A presente investigação terá como participantes os seguintes elementos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal:

1. Presidente do Conselho Executivo;
2. Professores da Turma PCA.

### **Objetivo Geral**

A presente investigação tem como objetivo geral compreender a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

### **Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos do estudo são os seguintes:

- 1- Identificar o perfil dos alunos inseridos nos PCA;
- 2- Avaliar o sucesso e o insucesso dos Percursos Curriculares Alternativos.
- 3- Avaliar a integração dos PCA no Projeto Educativo da Escola.

### **Confidencialidade e Anonimato**

Os dados recolhidos a partir desta entrevista, bem como a sua análise serão confidenciais e apenas utilizados para fins académicos. Não haverá registos de identificação e todos os possíveis contatos posteriores serão feitos em ambiente de privacidade. As entrevistas serão gravadas e facultados as transcrições aos entrevistados. A gravação áudio será feita mediante a autorização dos entrevistados.

O investigador compromete-se a cumprir o disposto na legislação em vigor em matéria de proteção e livre circulação de dados de pessoas singulares, nomeadamente o RGPD, executado, em Portugal, pela Lei n.º 58/2019, designadamente, a 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

## **Apêndice E – Declaração de Consentimento Informado**

### **Declaração de Consentimento**

**Tema da Investigação:** “Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM”

#### **Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_ aceito de minha livre vontade, participar nesta investigação intitulada “Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM”, realizado por João Manuel Rodrigues Ribeiro, sob a orientação da Professora Doutora Gorete Pereira, na instituição, Universidade da Madeira.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que estou a participar, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que considere necessárias.

Assim, consinto a participação na presente investigação, respondendo a todas as questões propostas e permito que estas informações sejam utilizadas na presente investigação, podendo desistir de participar a qualquer momento, sem que daí resulte qualquer prejuízo para o entrevistado(a).

O investigador compromete-se a cumprir o disposto na legislação em vigor em matéria de proteção e livre circulação de dados de pessoas singulares, nomeadamente o RGPD, executado, em Portugal, pela Lei n.º 58/2019, designadamente, a 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Os dados recolhidos a partir desta entrevista, bem como a sua análise serão confidenciais e apenas utilizados para fins académicos. Não haverá registos de identificação e todos os possíveis contatos posteriores serão feitos em ambiente de privacidade. As entrevistas serão gravadas mediante a autorização dos entrevistados e posteriormente facultados as transcrições aos entrevistados.

Assinaturas,

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Investigador:** \_\_\_\_\_

(nome completo do investigador)

Funchal, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2021

Agradecido pela sua colaboração.

## **Apêndice F – Entrevista Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal**



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

### **Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM**

#### **Guião de Entrevista (Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal)**

##### **Objetivo Geral**

1. Compreender a organização da escola relativamente à sua capacidade de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

##### **Objetivos Específicos**

- 1- Identificar o perfil dos alunos inseridos nos PCA;
- 2- Avaliar o sucesso e o insucesso dos PCA;
- 3- Avaliar a integração dos PCA no Projeto Educativo da Escola.

##### **Questões Pessoais:**

1. Com vista a uma caracterização pessoal, poderia fazer uma breve apresentação pessoal?
2. Qual é a sua formação académica?
3. O que a fez escolher esse percurso?
4. Desempenhou algum cargo de liderança antes de se tornar Presidente do Conselho Executivo?
5. Quais os motivos que a levaram a se candidatar a Presidente do Conselho Executivo?

6. Há quantos anos desempenha o cargo de Presidente do Conselho Executivo?
7. Que motivos levaram as pessoas a votar em si?

### **Compreender o seu papel como líder:**

1. Na sua perspetiva, o que entende por liderança?
2. Liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do Líder (Como é normalmente o caso das organizações empresariais) ou perspetivas partilhadas (como deveria acontecer nas escolas.)”

(Sergiovanni, 2004b, p.124)

### **Concorda com a afirmação do autor? Até que ponto a sua conceção de liderança se enquadra na perspetiva de Sergiovanni?**

3. Como sabe, existem vários estilos de liderança, tais como: **Liderança Autocrática** – onde o líder estabelece as diretrizes e os objetivos a atingir e desempenha funções sem envolvimento do grupo; a **Liderança Democrática** – onde há inclusão e destaque do grupo; e a **Liderança Laissez-Faire** – onde o líder dá a liberdade aos membros do grupo para a tomada de decisões tanto individualmente como coletivamente. Na sua opinião, em que estilo se enquadra a sua ação enquanto líder?
4. Considera que existe uma relação entre o estilo de liderança e o sucesso escolar/resultados/objetivos da escola?
5. Nos processos que a levam a tomar decisões enquanto Presidente, decide sozinha ou em equipa? Pode descrever esse processo?
6. Quais são os grandes desafios inerentes ao cargo de Presidente do Conselho Executivo de uma Escola?
7. Atendendo ao facto de que o Presidente do Conselho Executivo é simultaneamente um líder subordinado, ou seja, tem o seu poder controlado por superiores, em que medida considera que isso afeta a sua ação? De que modo?

### **Compreender a organização da Escola relativamente aos PCA:**

1. Como é elaborado o Projeto Educativo da Escola?
2. Qual é a sua influência como Presidente do Conselho Executivo no planeamento do mesmo? Fez parte da equipa que o planificou e elaborou?

3. O que pensa dos PCA?
4. Como é que estes se articulam com o Projeto Educativo da Escola?
5. Como é feita a seleção da população alvo dos PCA?
6. Consegue descrever o processo de integração dos alunos nos PCA?
7. Existem diferenças de orientação curricular dos PCA em relação ao ensino regular, no que toca à gestão e flexibilização do currículo? Se sim, quais?
8. Na dinâmica escolar, como é feita a gestão entre a turma de PCA e os restantes alunos?
9. Existe algum intercâmbio com outras escolas da região que disponham de turmas com PCA?
10. Existe interação entre esta turma com as restantes turmas?
11. Foi necessário a criação de novas dinâmicas na escola para a implementação do projeto?
12. Que avaliação é possível fazer a este tipo de projeto?

#### **Integração dos Professores no Projeto PCA:**

1. Tem sentido muita dificuldade na gestão dos professores disponíveis para integrar este projeto?
2. De que modo foram selecionados os professores para este projeto?
3. Considera que existem dificuldades dos professores em relação aos PCA? Se sim, quais?
4. Tendo conhecimento da sua equipa, sente falta de algum professor especializado em alguma disciplina?
5. Tendo em conta que esta turma de PCA se encontra atualmente ao nível do 8ºano, houve continuidade por parte do corpo docente que iniciou este projeto? Se não, porquê?
6. Tendo em conta o documento curricular **Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória**, onde constam as Aprendizagens Essenciais até ao 12º ano, numa turma PCA é cumprido ou não? Se sim, de que forma?
7. Em termos de sucesso deste projeto, que percentagens têm alcançado?

#### **Alunos integrados no Projeto PCA:**

1. Que particularidades identifica nos alunos da sua escola para continuar a apostar neste tipo de projeto?

2. Considera que a integração de alunos com insucesso escolar repetido e risco de abandono escolar neste tipo de projeto pode levar ao sucesso da escola e do próprio percurso dos alunos?
3. Qual é o feedback que lhe chega dos alunos que integram o ensino secundário?
4. Da totalidade de alunos que integram esta turma, qual o rácio de sucesso/insucesso?
5. No caso concreto da sua escola, tem aumentado ou diminuído o insucesso escolar? Enumere algumas razões que considere pertinentes?
6. O abandono escolar tem aumentado ou diminuído?
7. Sente os alunos motivados na integração deste projeto?
8. Os alunos demonstram mudanças comportamentais, sociais e educativas, após a integração neste projeto?
9. Aceitam a integração no mesmo de forma pacífica? Se não, que tipo de manifestações apresentam?
10. Quando os alunos não se identificam com o projeto, qual é a resposta da escola?

**Questões Finais:**

1. Finalizando, considera que os PCA são uma mais-valia para as escolas e para os alunos? Porquê?
2. Devem ser implementados quando necessários?
3. Na sua opinião, por que razão estes projetos deixaram de constar nas escolhas da maioria das escolas?
4. Como balanço final de toda a entrevista, considera que o projeto dos PCA tem respondido às necessidades dos alunos envolvidos?

**Obrigado pela sua colaboração!**

## Apêndice G – Transcrição da Entrevista Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal

### Questões Pessoais:

**8. Com vista a uma caracterização pessoal, poderia fazer uma breve apresentação pessoal?**

**9. Qual é a sua formação académica?**

**10. O que a fez escolher esse percurso?**

*R: “Percurso de Presidente? Inicialmente, há 21 anos atrás fui convidada para fazer parte da direção da escola, aceitei o desafio, eu gosto de desafios, aceitei o desafio e posteriormente a minha colega que me convidou por motivos de saúde teve que sair da direção e na altura, concorri, porque na escola houve pessoas que me motivaram a concorrer. Fizeram-me esse pedido e na altura concorri, ganhei as eleições na altura (...) É um cargo de eleição, tinha duas listas e a minha equipa venceu, e foi por aí.”*

**11. Desempenhou algum cargo de liderança antes de se tornar Presidente do Conselho Executivo?**

*R: “Pronto, eu já tinha alguns anos de experiência, já tinha sido diretora de Turma, já tinha sido delegada, vice-presidente da direção executiva. Já tinha alguma experiência na área.”*

**12. Quais os motivos que a levaram a se candidatar a Presidente do Conselho Executivo?**

*R: “Ora bem, isto aqui foram vários os motivos. Na altura, a escola do Caniçal tinha muitas problemáticas. A indisciplina, a falta de acompanhamento dos pais, a forma como os professores trabalhavam. E havia muita coisa que me desagradava e que eu achava que podia ajudar. E sentia que tinha uma missão a cumprir, por uma escola aberta à comunidade, envolvente e um crescente envolvimento dos pais e encarregados de educação nos processos educativos dos seus educandos, corresponsabilizando no sucesso educativo destes. Isto era uma das minhas missões porque os pais aqui, omitia-se um bocado do papel de educadores também. Portanto e achava que teria que ser feito aqui um trabalho com os pais. Os pais tinham que também, quando os filhos chegassem a casa organizar o estudo dos miúdos e isso não estava a acontecer e achava que esse papel seria importante. Sentia que devia de criar um espaço próprio ao*

*desenvolvimento de algumas competências, ao aperfeiçoamento profissional do pessoal docente e não docente, para poder ter níveis de excelência também na escola. Sentia que teria que ter uma ação orientada com vista à formação global dos alunos, preparando-os para a vida ativa e para a continuidade dos estudos. Isto é muita coisa (...) [Risos] (...) Sentia que tinha como missão construir uma escola com rigor, com exigência, na abordagem curricular. E sentia que tinha o dever de reduzir o ruído da escola, a indisciplina que era grave na altura e também sentia que tinha que as equipas tinham de cooperar mais, tinha que haver mais trabalho colaborativo, cooperativo porque as pessoas era uma para cada lado e não havia muita articulação, havia muita falha aí. Sentia que tinha uma grande responsabilidade e uma grande missão aí. Sentia que tinha que haver mais vigilância nos espaços exteriores porque na altura, quando iniciei havia, não digo que na escola houvesse consumos, mas era uma zona problemática e tinha que... havia alguns miúdos que eram suspeitos e que estavam sinalizados na Comissão de Proteção. Então aí, resolvemos equipar a escola com câmaras de vigilância, resolvemos criar projetos com equipas de intervenção lá fora para encaminhar os alunos para dentro das salas de aulas, que os alunos faltavam muito e corriam o risco mesmo de abandono. E sentia que tinha essa missão, que tinha que trabalhar isso. Sentia que tinha um corpo docente que não era fixo e que tinha que trabalhar isso. Tinha que exigir e fazer acontecer, fazer com que a equipa docente fosse de quadro de escola, havia poucos professores de quadro e embora, pudesse não ter muitos de quadro, mas que tivesse pelo menos de quadro de zona e que permanecessem aqui por algum tempo, para haver continuidade de funções e isso era importante. E sentia que tinha que reduzir o insucesso que a escola tinha porque quando eu entrei, no primeiro ano que eu entrei como Presidente, a escola foi a pior a escola com os resultados.” [Pergunta] Da Região? R: “A pior escola com os resultados no português e a matemática. E nós neste momento, conseguimos evoluir muito.”*

**[Pergunta] Acha que esses motivos que a levaram a se candidatar, estes anos todos, considera que houve uma evolução?** R: “*Houve, houve uma evolução.*”

**[Pergunta] E acha que a sua missão está a ser cumprida?** R: “*Está, está a ser cumprida.*”

*“Só queria referir que também foi preciso investir na formação dos professores, que foi fundamental e estabelecer parcerias com algumas entidades locais, foi*

*também importante para o desenvolvimento e para o sucesso que a gente tem conseguido.”*

**13. Há quantos anos desempenha o cargo de Presidente do Conselho Executivo?**

*R: “Pronto, como já referi há bocado, há 16 anos que eu estou como Presidente e há 21 na escola e sempre em cargo de direção.”*

**14. Que motivos levaram as pessoas a votar em si?**

*R: “Bom, eu penso que tem a ver com o meu carisma, pelo meu estilo de liderança se calhar, pela minha visão, pela minha missão, pela minha dedicação à escola, acho que as pessoas. Já estou aqui há alguns mandatos, já tenho pelo menos 4 ou 5 mandatos [risos] acho que tem um bocado a ver com isso.”*

**Compreender o seu papel como líder:**

**8. Na sua perspectiva, o que entende por liderança?**

*R: “Bom, isto aqui, às vezes é mais fácil liderar do que falar da liderança. Bom, para mim, o líder tem que se fazer ouvir, tem que saber gerir as mudanças, não é fácil gerir as mudanças. Tem de definir objetivos realistas, tem que ser muito realista. Tem de estar sempre atento. Tem de acompanhar os trabalhos e orientar os trabalhos. E eu acho que toda a Comunidade Escolar tem que confiar no líder, respeitar o líder e quase que admirar o líder porque se isso não acontecer, se não houver este respeito, se a Comunidade não tem confiança no líder, ele tem que se fazer confiar. Também tem de saber delegar funções, não pode fazer tudo, tem que saber delegar funções e tem que escolher bem as suas equipas e isto é uma tarefa difícil às vezes, escolher bem as equipas, tem que ter olho para escolher as equipas. [risos] Também às vezes tem que tomar as rédeas das coisas, quando as coisas correm mal, ele tem que moderar, tem que ter a sensibilidade de conversar com as pessoas, de ouvi-las. Tem que inspirar os trabalhadores.”*

**[Pergunta] Tem que fazer de tudo um pouco?** *R: “É, tem que inspirar os trabalhadores.”*

**9. Liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do Líder (Como é normalmente o caso das organizações empresariais) ou perspectivas partilhadas (como deveria acontecer nas escolas.)”**

**(Sergiovanni, 2004b, p.124)**

**Concorda com a afirmação do autor? Até que ponto a sua conceção de liderança se enquadra na perspetiva de Sergiovanni?**

*R: “Eu concordo com a afirmação dele, acho que esta perspetiva das partilhas, do trabalho de equipa, do trabalho colaborativo, acho que um líder tem que saber motivar as equipas e tem que saber trabalhar em equipa, ele não pode trabalhar sozinho, não consegue, tem mesmo que trabalhar em equipa, tem que mesmo haver aqui estas perspetivas partilhadas.” [Pergunta] **É quase como uma união?** R: “É, é um corpo. A escola é (...) todos são uma peça fundamental.”*

**10. Como sabe, existem vários estilos de liderança, tais como: Liderança Autocrática – onde o líder estabelece as diretrizes e os objetivos a atingir e desempenha funções sem envolvimento do grupo; a Liderança Democrática – onde há inclusão e destaque do grupo; e a Liderança Laissez-Faire – onde o líder dá a liberdade aos membros do grupo para a tomada de decisões tanto individualmente como coletivamente. Na sua opinião, em que estilo se enquadra a sua ação enquanto líder?**

*R: “É assim, eu sou uma líder democrática. É claro que às vezes tem que haver um bocadinho de equilíbrio entre aqui o democrático e o laissez-faire. Acho que às vezes também tem que haver, dar oportunidade que os outros também tomem decisões, mas sempre de uma forma democrática, através do diálogo, ouvir os grupos disciplinares, os coordenadores, apresentar no pedagógico, discutir e esperar que também que tragam ideias para que depois possamos pôr em prática, mas a minha liderança é uma liderança democrática.”*

**11. Considera que existe uma relação entre o estilo de liderança e o sucesso escolar/resultados/objetivos da escola?**

*R: “Acho que sem líder não pode haver bons resultados. Acho que a liderança é fundamental para os resultados porque não é ele que faz, mas ele vai por as equipas a trabalhar, vai moderar, vai gerir conflitos porque isto de lidar com muitas pessoas, isto é difícil, porque cada pessoa tem a sua personalidade, mas se não houver uma boa liderança, não poderá haver sucesso na escola.”*

**12. Nos processos que a levam a tomar decisões enquanto Presidente, decide sozinha ou em equipa? Pode descrever esse processo?**

*R: “É assim, eu decido sempre em equipa. Eu tenho uma equipa de trabalho e para além da equipa de trabalho, eu tenho algumas pessoas na escola, ao qual*

*eu reconheço algumas competências, eu conheço as pessoas da escola. Sei quais são os papéis que cada um desempenham e sei onde é que posso ter uma opinião acerca de qualquer projeto que queira avançar e então, primeiro começo por ouvir essas pessoas que eu sei que têm determinadas competências que me vão ajudar. Depois tudo é apresentado no pedagógico. O pedagógico é constituído pelos quatro departamentos, que são: das ciências exatas, das ciências humanas, das línguas e das artes. E também tem coordenador TIC, tem coordenação da formação, tem a psicóloga por exemplo, tem o ensino especial. E tudo o quanto é projeto, é apresentado no pedagógico e pedagogicamente vai ser analisado se é viável ou não é viável. Por sua vez, desce aos próprios departamentos, aos delegados onde cada departamento vai analisar, vai dar também dar a sua opinião. Volta, é aprovado ou não é aprovado, ou é remodelado e é assim que as coisas funcionam.”*

### **13. Quais são os grandes desafios inerentes ao cargo de Presidente do Conselho Executivo de uma Escola?**

*R: “Bom, isto aqui é que é, são muitos os desafios de um Presidente. Acho que um dos maiores desafios de um Presidente é ter visão, é olhar para além do momento imediato, não se pode ficar só no presente, tem sempre de projetar as coisas para o futuro, o que é que o futuro está a exigir da educação. Ele tem que ter essa noção e isso é um grande desafio. É preciso procurar, é preciso estar atento, é preciso estar informado e isso é muito importante. Outro desafio, é inspirar a ação dos trabalhadores. A gente até pode não acreditar muito, mas a gente tem que motivar os trabalhadores, temos que inspirar os trabalhadores. E tem que pegar nas equipas de trabalho quando vem a Pedagógico, e venho defender um projeto, toda a gente tem que acreditar no projeto. E depois, fazer com que toda a gente porque a escola não é só professores, também tem os funcionários (os assistentes operacionais), os serviços administrativos e todos eles são peças fundamentais na escola. Na minha escola não há (...) todos são valorizados. Eu não posso dizer que um auxiliar só porque limpa “ah é um auxiliar”, não! Ele tem um papel tão importante como o papel do professor. Ele faz parte da engrenagem, se ele não limpar bem a sala, a aula já não corre bem. Porque o professor tem que entrar, tem que pedir aos alunos para arrumar e em vez de o professor ter 45 minutos de aula, vai ter 25. E aí, o objetivo que já estava ali para ser traçado já não foi cumprido. Portanto, o papel do auxiliar é muito*

*importante. E nós tivemos agora um grupo de auxiliares que entraram há pouco tempo, e fiz formação para eles e foi mesmo dar este animo a eles. Porque muitas vezes eles vêm “Ah, eu venho limpar”, mas eles perceberam que não vêm só limpar, eles fazem parte da escola e fazem parte da engrenagem, são uma peça. Eu começo aqui por eles, e os professores igual. Não há professores porque são de matemática ou português que são melhores que o professor de moral ou que o professor de educação física. Todos eles fazem parte do currículo do aluno e dão o seu contributo e o seu papel. Um dos grandes desafios aqui, é também saber comunicar. O líder tem que saber comunicar, se não houver comunicação, se ele não souber comunicar, vai ser muito difícil depois de conseguirmos atingir os objetivos sem comunicação. A comunicação é fundamental. Outro aspeto que é um grande desafio, é apoiar e facilitar. Criar as condições para que as coisas aconteçam. Criar os projetos quando há necessidade, criar os espaços quando há necessidade, facilitar o papel do professor. E muitas vezes o professor diz que não sabe, que não faz, mas ele não faz porque não sabe. Ninguém lhe disse como é que é, e às vezes ao facilitar, ou criar já o documento, os passos que ele tem que dar, eu estou a facilitar o trabalho do professor e o professor diz “Ah, mas eu não tinha visto isto nesta perspetiva, afinal eu até sei.” Isto é importante, o apoiar e facilitar. E temos sempre outro desafio, temos que ser sempre otimistas [risos]. Sempre pensar positivo e não pensar negativo porque o otimismo é contagiante, as pessoas depois deixam-se contagiar e se a pessoa é negativa, é muito difícil. E às vezes é difícil ser sempre otimista, é um desafio.”*

**[Pergunta] Dentro destes desafios todos que enumerou, qual é que é, a seu ver, o mais difícil?** *R: “Olha, há um que eu não disse que ia dizer, que é a decisão. Muitas vezes é difícil de a gente tomar uma decisão. Eu acho que ela tem que ser bem ponderada, temos que levar o tempo necessário e às vezes, o nosso impulso é dizer na hora, ou as pessoas esperam que tu digas logo na hora a receita toda e às vezes é difícil para nós. Temos que ter o nosso tempo, o nosso espaço para que a decisão seja a melhor, para não ferir porque às vezes, as decisões também são difíceis. Acho que a decisão é um grande desafio.”*

**14. Atendendo ao facto de que o Presidente do Conselho Executivo é simultaneamente um líder subordinado, ou seja, tem o seu poder controlado por superiores, em que medida considera que isso afeta a sua ação? De que modo?**

*R: “Olhe é assim, eu quando vi esta questão, eu não me sinto castrada [risos]. Não me sinto subordinada. Digamos que eu tenho orientações vindas da Secretaria da Educação e tenho uma lei, leis. E se eu cumprir a lei e se eu cumprir as orientações, eu tenho que estar descansada. Eu tenho autonomia, é uma escola com autonomia financeira e uma escola com autonomia pedagógica cumprindo a lei e cumprindo as orientações da Secretária Regional da Educação. Eles já nos dão um leque de opções que eu não preciso de inventar muito. Se eu pegar no que está lá, já tenho muita coisa para fazer, e se fizer dentro da lei, não sinto que haja isto. Sinto que há um pouco como eu faço que é, eles próprios reúnem quando têm de reunir, quando eu preciso deles eu converso com eles, há o diálogo, há a interajuda, não o encaro assim como travão. Não há um travão aqui. Desde que cumpra a lei e as orientações.*

### **Compreender a organização da Escola relativamente aos PCA:**

#### **13. Como é elaborado o Projeto Educativo da Escola?**

*R: “Pronto, o Projeto Educativo da Escola é um documento que foi sofrendo alterações ao longo dos tempos. Eu como já estou há muitos anos na escola, eles têm uma grande evolução. Antigamente e ainda hoje é, quando há uma candidatura para um Conselho Executivo, há um conjunto de ideias que chama-se... digamos um projeto para a candidatura. Esse conjunto de ideias vai ser divulgado à comunidade e desse conjunto de ideias vai nascer o Projeto Educativo. Atualmente, já é um bocadinho diferente, embora, neste momento quando as direções vão se candidatar, também têm esse projeto, têm que ter sempre esse projeto, mas já há um estudo feito, há uma avaliação feita ao Projeto Educativo, antigamente fazíamos uma avaliação ao plano anual de atividades, mas não era tão exaustivo, não tinha assim um modelo próprio para todas as escolas, agora não, todas as escolas têm um modelo de avaliação e na avaliação ao Projeto Educativo, ao qual eu me comprometi e a minha equipa, e a escola toda. Nessa avaliação vai existir os pontos fortes e os pontos fracos. E mediante os pontos fracos, nós vamos fazer um projeto, que é o Projeto Educativo de Escola para colmatar aqueles pontos fracos, para conseguir suprir e melhorar. É daí que é feito o Projeto Educativo. Ele é constituído por uma equipa, a direção é da minha responsabilidade, a equipa e eu junto com a equipa, a gente constrói o Projeto Educativo. Agora, ele não é unicamente feito por essa equipa e por mim.*

*Nós vamos ouvir o Pedagógico e vamos ouvir os departamentos e daí também vai surgir ideias para haver um projeto, para conseguir superar aqueles pontos fracos que estavam delineados na avaliação deste projeto aqui que acaba em 2022. Tem quatro anos, tem uma validade de quatro anos, de quatro em quatro anos há eleições, nesses quatro anos ele é avaliado. Ao longo dos quatro anos, nós vamos encontrando fragilidades e vamos melhorando ou aumentando a fasquia. Por exemplo, em relação ao sucesso e insucesso, nós estamos com níveis bastante elevados, temos disciplinas que têm sucesso de 80 e tal, de 90 e tal e tinham uma meta de 60 e tal. Não, já atingimos os 60 e tal, agora vamos aumentar aqui a fasquia e fazemos essa negociação ao longo do tempo.”*

**14. Qual é a sua influência como Presidente do Conselho Executivo no planeamento do mesmo? Fez parte da equipa que o planificou e elaborou?**

*R: “Pronto, eu penso que já respondi. Faço parte sempre do planeamento desde o primeiro momento, já com a missão, a visão, tudo.”*

**15. O que pensa dos PCA?**

*R: Ora bem, Percursos Curriculares Alternativos... Penso que é uma mais-valia para as escolas durante muito tempo porque é um caminho diferente para um grupo de alunos com características diferentes e específicas que num percurso normal, não conseguem avançar. Poderá haver muito insucesso escolar, poderá haver abandono escolar, poderá haver os miúdos enveredarem noutros caminhos que a gente não pretende se não tiverem um percurso adaptado, um percurso ... um PCA. É importante que haja a criação de PCA'S e ao longo do tempo, esta escola teve e sentiu essa necessidade de ter PCA'S. Neste momento temos um no 8º ano, com mais um projeto para aprovação para o 9º ano e é uma forma de garantir que saiam desta escola com o 9º ano. Se não fosse com um Percurso Curricular Alternativo eles iam estar até aos 18 anos e se calhar, não iam acabar o 9º ano, que acontecia isto no passado. E com os Percursos Alternativos, veio dar uma nova vida a estes alunos, eles vão-se sentir mais integrados. No fundo, o PCA faz com que eu consiga cumprir as aprendizagens estipuladas ... As aprendizagens essenciais estipuladas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, neste caso do 9º ano que eu só estou até ao 9º ano.”*

**16. Como é que estes se articulam com o Projeto Educativo da Escola?**

R: “Bom, no próprio Projeto Educativo de Escola, eu já faço referência à criação de alternativas, já falo da diversidade da oferta educativa no próprio Projeto Educativo.”

### **17. Como é feita a seleção da população alvo dos PCA?**

R: “Bom, em primeiro lugar, ela é feita pelos Conselhos de Turma. Portanto, nós temos Conselhos de Turma semanais com toda a equipa de professores. E os professores ao longo do ano, já vão sinalizando e vão dizendo este aluno num currículo normal não consegue, ele precisa de um currículo alternativo. Depois é feito um convite aos pais, uma reunião com os pais para perceber se os pais autorizam ou não porque temos de ter autorização dos pais. Inicialmente, quando começamos há muitos anos atrás, os pais estavam um bocadinho reticentes porque achavam que era uma turma diferente e para alunos diferentes e “o meu aluno é capaz”, mas depois começaram a perceber que eles tinham que ir e já vinham pedir. Eles próprios a seguir já vinham pedir, “eu quero que o meu filho vá para um percurso alternativo”, porque viam que eles não iam conseguir num percurso normal. Depois disso, os conselhos de turma vão sinalizar, nós vamos ter uma lista, o conselho executivo tem a lista e vamos por o psicólogo a avaliar, se aqueles alunos realmente, é o percurso adequado para eles ou não e a partir daí nós fazemos o projeto e pedimos autorização. O projeto é feito pelo conselho de turma, pelos professores do conselho de turma que vão trabalhar com a turma. E fazemos continuidade pedagógica, sempre. Os mesmos professores para o ciclo todo. Ao longo de todo o ciclo, claro que o 2º ciclo acaba no 6º ano, chega ao 3º ciclo, começa um novo ciclo, um novo projeto e os professores que começam no 7º vão até ao 9º.”

### **18. Consegue descrever o processo de integração dos alunos nos PCA?**

R: “É assim, eu acho que eles estão todos integrados porque eles são todos (...) têm mais ou menos as mesmas características: dificuldades de aprendizagem, comportamento, indisciplina, desinteresse, às vezes, famílias destruídas. Então eles acabam por estarem todos integrados. São muito semelhantes e daí acho que estão bem integrados.” **[Pergunta] Este processo de integração, eles entrando num Percorso Curricular Alternativo não quer dizer que não saem até ao fim do projeto?** R: “É assim, eles têm sempre a possibilidade de sair até porque a lei mudou e antes eles também tinham essa possibilidade, mas agora são projetos anuais, o que dificulta bastante. Ao ser um projeto anual, se aquela

criança, imagina que ela acha que já não quer ou que já acha que já tem competências, que já desenvolveu as competências necessárias para entrar num percurso normal. Nunca acontece isso.” [Pergunta] **E nunca aconteceu a família vir pedir para sair?** R: “Já aconteceu, já aconteceu 1 caso. A miúda saiu e no ano seguinte voltou, porque perdeu o ano. A planificação de um PCA é a medida da capacidade da criança.”

**19. Existem diferenças de orientação curricular dos PCA em relação ao ensino regular, no que toca à gestão e flexibilização do currículo? Se sim, quais?**

R: “Bom, agora, neste momento quase não se nota a diferença. A matriz talvez, a matriz é diferente. Nós temos a formação geral e a formação complementar. Na formação complementar, podemos e temos a flexibilidade de criar um projeto. Um projeto que digamos que vá ao encontro das características, do grupo de alunos que estão propostos para um percurso alternativo. Na formação geral nós temos o português, a matemática, o inglês e a cidadania. E na formação complementar, vamos ver as outras disciplinas, muitas vezes a gente vai agrupar disciplinas. Tipo, pegar no francês, trabalhar um projeto aí com francês e educação visual, ou pegar em determinadas disciplinas como ciências e físico química e trabalhar uma horta e aí vamos criar um projeto à medida.”

[Pergunta] **Portanto, é consoante a área?** R: “Sim, consoante a área e consoante a necessidade daqueles miúdos, as características deles. Nós já tivemos formações ao nível do desporto, já tivemos uma área que foi, os miúdos era mais na área da educação visual e na área da música. Os miúdos tinham aulas na escola e tinham aulas no museu da baleia e fizeram um barco e o barco funcionou. Foi um projeto que nós tivemos que foi muito bom também. Já tivemos um de agricultura biológica, onde os meninos iam para a horta, e as meninas que tinham características diferentes, iam para a costura. E havia aqui muitas falhas nestes miúdos, nem sabiam comer, por exemplo. Tivemos que dar aulas de etiqueta, na cozinha, desde preparar um prato, até o servir a mesa e até o como comer, como estar.”

**20. Na dinâmica escolar, como é feita a gestão entre a turma de PCA e os restantes alunos?**

R: “Pronto, na dinâmica escolar não se nota muito. É como já disse, eles têm o currículo, têm as aulas, têm os tempos letivos como os outros também têm. Os

*turnos são os mesmos, manhã e tarde. Convivem com os outros, não são postos à margem.”*

**21. Existe algum intercâmbio com outras escolas da região que disponham de turmas com PCA?**

*R: “Não, nunca chegamos a fazer intercâmbios com outras escolas.”*

**22. Existe interação entre esta turma com as restantes turmas?**

*R: “Sim, às vezes a gente faz atividades, por exemplo, desporto escolar. Eles também tão lá no desporto escolar, inscrevem-se e tem alunos de outras turmas e tão no desporto escolar.”*

**23. Foi necessário a criação de novas dinâmicas na escola para a implementação do projeto?**

*R: “Sim, tivemos que criar um espaço para uma horta por exemplo nesse projeto. Tivemos que usar das parcerias para trabalhar fora. Como já referi há bocado, o museu da baleia é um dos nossos parceiros. Às vezes, a junta de freguesia também, a câmara municipal também às vezes, com projetos de pintura de murais. E a escola teve que criar outras dinâmicas e outras formas de trabalhar com estes alunos.”* **[Pergunta] De certa forma estas dinâmicas servem para corresponder às necessidades dos alunos?** *R: “Sim, sempre para corresponder às necessidades.”*

**24. Que avaliação é possível fazer a este tipo de projeto?**

*R: “É assim, eu penso que sem esse projeto eu não tinha tanto sucesso na escola porque estes miúdos iam estar inseridos numa turma normal e iam prejudicar essas turmas. Portanto, iam criar mais indisciplina, que era um fator que eu queria combater tanto. Porque, as matérias que iam ser lidas para estes miúdos da forma como estão num currículo normal, não ia ser cativante para eles. Eles iam estar distraídos, iam perturbar as aulas, não iam deixar os outros aprenderem e foi essa a razão, pelo qual que também, nós optamos por criar percursos alternativos para estes alunos. Porque para além de eles não estarem motivados, muitos deles não tinham capacidade para avançar. Tinha que ser mesmo num currículo adaptado, onde os professores vão adaptando e adaptando até eles atingirem.”*

**Integração dos Professores no Projeto PCA:**

**8. Tem sentido muita dificuldade na gestão dos professores disponíveis para integrar este projeto?**

R: “No início sim, no início...há 16 anos atrás, ninguém queria percursos alternativos porque são miúdos que são muito indisciplinados, às vezes acabam por desrespeitar o professor e não é qualquer professor que tem o perfil. Mas agora não, agora há um grupo de professores que já está habituado, aliás porque eles começam logo no início de um ciclo e vão sempre acompanhando. E também já têm as estratégias, já têm o cale, o cale formado.” [Pergunta] **Se calhar têm a formação agora, que há 16 anos os professores não tinham, certo?** R: “É, não tinham, exatamente.”

**9. De que modo foram selecionados os professores para este projeto?**

R: “[risos] vendo o perfil do professor, a dedo.”

**10. Considera que existem dificuldades dos professores em relação aos PCA? Se sim, quais?**

R: “Existe sempre dificuldades, é preciso o professor adaptar, investigar, é preciso o professor ser um professor com um perfil mesmo muito calmo, que a nível de gestão de sala de aula tenha pulso porque estes miúdos testam sempre o professor.” [Pergunta] **Testam os limites?** R: “Testam os limites.” [Pergunta] **E os professores convém, neste caso, conhecerem as especificidades de cada aluno?** R: “Sim, é logo feito no início do ano o retrato do aluno, no caso dos alunos quando saem do 6º ano, o Diretor de Turma de 6º ano, vai à turma de 7º e faz o retrato de cada um dos miúdos e às características deles, portanto os professores já vão um bocadinho preparados.” [Pergunta] **É quase um trabalho de equipa de ciclo para ciclo?** R: “Sim, sim é.”

**11. Tendo conhecimento da sua equipa, sente falta de algum professor especializado em alguma disciplina?**

R: “Pronto, eu não sinto falta porque eu tenho psicólogo, tenho ensino especial e alguns desses miúdos já têm essas limitações também. Para já, não tenho sentido falta de nenhum professor.”

**12. Tendo em conta que esta turma de PCA se encontra atualmente ao nível do 8ºano, houve continuidade por parte do corpo docente que iniciou este projeto? Se não, porquê?**

R: “Eu penso que já respondi, há sempre continuidade. Pode haver uma mudança porque saiu de escola e aí tenho que substituir esse docente, mas isso

*é raro acontecer, até porque eu consegui fixar os docentes cá na escola, daí que eles acompanham sempre, é sempre o mesmo grupo a acompanhar.”*

**13. Tendo em conta o documento curricular Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, onde constam as Aprendizagens Essenciais até ao 12º ano, numa turma PCA é cumprido ou não? Se sim, de que forma?**

*R: “É cumprido com muitas adaptações, como já referi, muitas e muitas adaptações. Se calhar não se consegue cumprir na totalidade como era desejado, mas saem daqui com alguma aprendizagem que, se não fosse um PCA, nem isso se tinham.”*

**14. Em termos de sucesso deste projeto, que percentagens têm alcançado?**

*R: “É assim, a gente tem alcançado 100 por cento com muito trabalho [risos] até agora não tive nenhum aluno, acho que houve um aluno há uns anos atrás, apenas um que chumbou.”* **[Pergunta] Inserido no Percurso Curricular Alternativo?** *R: “Sim, e foi novamente inserido no outro Percurso porque eu cheguei a ter mais do que um Percurso.”*

#### **Alunos integrados no Projeto PCA:**

**11. Que particularidades identifica nos alunos da sua escola para continuar a apostar neste tipo de projeto?**

*R: “É assim, neste momento eu não tenho alunos para mais nenhum projeto. Porquê? Porque com as novas regras do PCA e com o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de junho, veio-se alterar um bocadinho as formas. E com a flexibilidade curricular, com a abordagem multinível, com as medidas universais, acabamos chegando a todos e já não precisamos de criar porque hoje em dia é difícil de um aluno perder o ano. Se as coisas forem bem feitas, é difícil de um aluno perder o ano. E depois há aquele entrave que é, um aluno tem de perder dois anos, tem de ter dupla retenção. Ele até pode perder um ano, e até podemos achar, ah eu até tinha ali um grupo se calhar não é de 10, porque tem um mínimo que é 10. São seis ou sete, mas eu não posso criar porque não tenho 10 e eles só perderam um ano. Mas nós até podemos saber, mas nós já sabemos que para o ano se ele continua assim, vai perder e já podíamos iniciar mais cedo.”* **[Pergunta] Já podia haver uma intervenção mais cedo?** *R: “Mas não há, porque a lei não permite.”*

**12. Considera que a integração de alunos com insucesso escolar repetido e risco de abandono escolar neste tipo de projeto pode levar ao sucesso da escola e do próprio percurso dos alunos?**

R: *“Sim, considero. Só que é preciso criar percurso alternativo a partir do 10º. Porque eles até ao 9º ano têm esse percurso e chegam ao 10º ano, eles têm que ir para aqueles cursos técnico-profissionais e muitas vezes eles nem têm capacidade também para isso. Tinha que haver aí um trabalho que não é feito.”*

**[Pergunta] Tinha que haver uma continuidade?** R: *“Uma continuidade, e não há essa continuidade. Mas embora, muitos destes alunos, pelas suas duplas e triplas retenções já saem daqui com 18 anos, e já não querem mais a escola. Mas aqueles, que tiveram apenas uma retenção ou duas, porque antes ainda se conseguia fazer PCA’S dessa forma, saem daqui aos 16, 17 e ainda têm que ir para o secundário e muitos deles conseguem sucesso nalgumas escolas que estão preparadas para os receber, mas há outros que não porque a escola não está preparada. Nem todas as escolas preparam ou têm a sensibilidade de se preparar para estes alunos porque não estão habituados a trabalhar com PCA’S também.”*

**[Pergunta] Considera que era uma área a melhorar no futuro?** R: *“Sim, considero que esses alunos deviam continuar sempre na mesma escola até ao final. [Risos] Se calhar era o ideal. Nesta aqui é impossível, mas que pelo menos, que Machico trabalhasse isso, sabendo que aqui tem, que houvesse um trabalho para acolher estes alunos de outra forma.”*

**13. Qual é o feedback que lhe chega dos alunos que integram o ensino secundário?**

R: *“É como já referi há bocadinho, alguns conseguem, mas alguns não conseguem e acabam por desistir a seguir, não concluem. Porque alguns deles já vão também com quase 18 anos.”*

**14. Da totalidade de alunos que integram esta turma, qual o rácio de sucesso/insucesso?**

R: *“É como já disse, até agora só tivemos 1 aluno que chumbou há uns anos atrás, mas eles passam todos. Mas com muitas adaptações.”*

**15. No caso concreto da sua escola, tem aumentado ou diminuído o insucesso escolar? Enumere algumas razões que considere pertinentes?**

R: *“Tem diminuído. Os projetos que a gente tem desenvolvido, inclusive os PCA, os CEF... Um projeto que nós temos que é o projeto tutorias, um projeto da*

*melhoria dos resultados do português e da matemática. Todos esses projetos são responsáveis pelo sucesso que nós temos vindo a ter.”*

**16. O abandono escolar tem aumentado ou diminuído?**

*R: “Tem diminuído. A gente tem uma coisa visória.”*

**17. Sente os alunos motivados na integração deste projeto?**

*R: “Sim, acho que sim. Eles se não tivessem PCA. Aliás, eles até têm medo de sair do PCA porque sabem que não conseguem. E então, quando eles se portam mal, às vezes os professores dizem “olha que vocês correm o risco de sair. Se continuarem assim, vais perder o ano e depois vais para uma turma normal.” E eles abrem bem os olhos, porque têm um bocadinho de receio, porque sabem que é o único caminho. Acho que eles têm essa noção, essa consciência.”*

**18. Os alunos demonstram mudanças comportamentais, sociais e educativas, após a integração neste projeto?**

*R: “É assim, nós notamos isso no último ano. Às vezes não parece os mesmos que iniciaram o 5º e quando chegam ao 9º, já são homenzinhos. Já dizem bom dia, boa tarde. Já têm outras competências.”*

**19. Aceitam a integração no mesmo de forma pacífica? Se não, que tipo de manifestações apresentam?**

*R: “É assim, eles nunca manifestaram não querer. Aliás, infelizmente, hoje em dia, quase que é os alunos que escolhem, não é propriamente os pais. Às vezes a gente tem uma conversa com os pais e os pais dizem “ah, mas ele não quer.” e dizemos, “mas isso é o melhor para o seu filho, ele não tem 18 anos ainda.” Aconteceu alguns casos de os miúdos não quererem. E esses miúdos, um deles ainda está aí, no 7º ano e já devia estar no 10º porque o miúdo não quis e a mãe também não quis ir contra e é um problema que nós temos cá na escola. Que é um miúdo que vai sair daqui com 18 anos e que não vai sair do 7º ano. Precisamente que os pais não autorizaram a entrada no Percorso Curricular Alternativo. Os outros querem, eles próprios é que reconheceram que era um caminho porque já tinham o exemplo dos outros PCA.”*

**20. Quando os alunos não se identificam com o projeto, qual é a resposta da escola?**

**[Pergunta] No caso desse aluno?** *R: “No caso deste aluno, a gente tem as tutorias, mas este aluno já é um aluno que tem 17 anos e há suspeitas que consome, por exemplo. Já é um miúdo que já está sinalizado, foi sinalizado para*

*a comissão, por incumprimento já está nos tribunais, já é acompanhado pela EMAT<sup>9</sup>. Já é um aluno que muito pouco a gente pode fazer. O que a gente quase faz, tem tutor, mas não aceita. Os pais já se demitiram do papel também. São aqueles casos bicudos.”*

### **Questões Finais:**

**5. Finalizando, considera que os PCA são uma mais-valia para as escolas e para os alunos? Porquê?**

*R: “Eu acho que ao longo da entrevista já respondi a essa questão. Mas é assim, é claro que é uma mais-valia, como já referi, uma vez que, se eles não tivessem este percurso ia acontecer o que aconteceu ao outro miúdo. Iam ficar por aqui muitos anos, sem sucesso e iam prejudicar as outras turmas, o sucesso das outras turmas porque iam ter que se integrados numa turma de alunos sem dificuldades de aprendizagem, iam desmotivar, iam faltar, iam se calhar, abandonar a escola.*

**6. Devem ser implementados quando necessários?**

*R: “Eu acho que sim. Quando é necessário, devem ser sempre implementados. As escolas não têm que ter medo de implementar PCA’S porque há escolas que infelizmente têm medo de implementar PCA’S porque acham que vão rotular a escola. Mas é um estigma, é uma ideia errada. Não se pode camuflar essas coisas.”*

**7. Na sua opinião, por que razão estes projetos deixaram de constar nas escolhas da maioria das escolas?**

*R: “Eu sinceramente também gostava de saber porquê, mas posso dar uma opinião muito pessoal. Acho que é exatamente, pelo facto de não quererem rotular a escola, ou de acharem que isso vai. Que a escola tem alunos de primeira e alunos de segunda, se calhar são eles próprios que têm que ser mais informados.”*

**8. Como balanço final de toda a entrevista, considera que o projeto dos PCA tem respondido às necessidades dos alunos envolvidos?**

*R: “Sim, considero.” [Pergunta] Quer deixar alguma observação final sobre os Percursos Curriculares Alternativos? R: “Pronto, talvez que é uma pena a forma como as coisas tão feitas agora, nós não temos tanta autonomia para criar.*

---

<sup>9</sup>Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais [EMAT]

*Mesmo a parte curricular e o próprio projeto. E depois temos que todos os anos fazer um projeto. Não é um projeto de ciclo.”* **[Pergunta] Ou seja, devia de ser de dois em dois anos e não anual?** *R: “Não, devia de ser para um ciclo, por exemplo o 2.º ciclo é dois anos, mas o 3.º ciclo são três anos. Deveria de ser assim, fazia mais sentido que fosse e na mesma a criança se quisesse sair de um percurso alternativo, saia. Mas quando nós, quando é feito com cuidado e quando é feito com o aval do psicólogo que avaliou aquela criança, que aquilo é o melhor caminho para ela que a escola pode oferecer. Eu acho que é mau, é mau a escola não poder fazer. A forma como está é difícil. E nós sabemos que o Decreto-Lei nº55/2018 e a flexibilidade curricular é tudo muito bonito, mas na prática, na prática, há sempre alunos que por mais que a gente faça é difícil deles atingirem, mesmo com as medidas universais, será que com uma turma de 25 ou 21 alunos a gente consegue aplicar medidas universais a todos os alunos? É muito complicado para os professores. Acabam os professores ali com uma grande parte burocrática e com uma margem de ação muito reduzida. E os percursos vinham resolver muita coisa, porque era uma turma mais pequena, um grupo de alunos com as mesmas características, com as mesmas dificuldades, com um projeto específico, mas enfim, o governo acha que assim é que deve ser.”*

**[Pergunta] E estar num Percurso Curricular Alternativo não significa que não está a ser incluído?** *R: “Eles estão a ser incluídos. Pronto, há muita ideia de que tudo tem de ser incluído, mas eu acho que eles não se sentem excluídos. Se calhar vão se sentir mais excluídos numa turma normal porque se calhar lá vão ser mais apontados, ou porque tem uma dificuldade, não sei, isto é a minha opinião muito pessoal, eu acho que os Percursos Curriculares Alternativos são importantes, eu sei que são limitadores, sei que esses alunos se não fizerem exame nacional nunca podem tirar uma licenciatura, mas será que esses alunos tinham capacidade de tirar uma licenciatura? Será que todos os alunos têm de ter uma licenciatura? Será que todos têm essa capacidade? Eu acho que a gente também precisa de outras profissões: canalizadores, cozinheiros, pintores, eletricitas, mecânicos...”*

**Obrigado pela sua colaboração!**

## **Apêndice H - Entrevista Diretor(a) de Turma do Conselho de Turma de Percurso Curricular Alternativo**



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM

Liderança, Inclusão e Percursos Curriculares Alternativos: Um estudo de caso numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da RAM

### **Guião de Entrevista (Diretor(a) de Turma PCA**

#### **Objetivo Geral**

2. Compreender a organização da escola relativamente aos processos de inclusão dos alunos a frequentar percursos curriculares alternativos.

#### **Objetivos Específicos**

- 4- Descrever o perfil dos alunos inseridos em turmas de PCA;
- 5- Analisar o sucesso e o insucesso dos PCA;
- 6- Determinar a integração dos PCA no Projeto Educativo da Escola.

#### **Caraterização da Entrevistada**

1. Qual é a sua formação inicial?
2. Quanto tempo de serviço tem nesta profissão?
3. Quais foram os cargos que já exerceu na escola ou nas escolas onde lecionou?
4. Como é que chegou à lecionação numa turma de PCA?

#### **As Políticas Educativas**

1. Qual é a sua opinião acerca do sistema educativo e da escola?

2. Tendo em consideração a sua experiência como professora, o que pensa sobre as políticas de combate ao insucesso e abandono escolar emanadas pelo Ministério da Educação?
3. A autonomia e flexibilidade curricular decretada à escola com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na sua perspetiva, alterou o modo de combater o insucesso e abandono escolar? Se sim, de que forma?
4. Tendo por base que Portugal atingiu uma taxa de abandono escolar histórica, das mais baixas de sempre em 2019 (10,2%), considera que é possível através de outras medidas práticas continuar no bom caminho? Se sim, nomeie as mais eficazes para si?
5. No seu entender, e tendo por base a legislação atual, quais são as maiores dificuldades a nível prático?
6. Realizando agora uma introspeção em relação às políticas educativas dos últimos anos que têm sido implementadas, discutidas e alteradas a um ritmo muito rápido, na sua opinião, destaque as mais importantes para a vida da escola? Justifique.

### **O Projeto da turma de Percursos Curriculares Alternativos**

1. No caso concreto da sua escola, o que levou a escola a recorrer a um projeto de percursos curriculares alternativos ao abrigo do Despacho Normativo n.º1/2006?
2. Dado à sua experiência profissional e tendo por base a sua opinião pessoal, quais são os fatores mais evidentes que resultam no insucesso e abandono escolar?
3. Existiram problemas no processo de implementação do projeto? Se sim, como foram ultrapassadas?
4. Que análise faz à eficácia deste projeto?
5. De que modo entrou neste projeto? Fez parte da equipa que o planificou e elaborou?
6. Como se efetuou a seleção dos alunos para o projeto? E os Professores?
7. Os professores que estão inseridos neste projeto, já tinham experiência em PCA?
8. Existe técnicos envolvidos com esta turma? Quais?

9. Consegue descrever o relacionamento dos alunos do ensino regular com os colegas da turma de percursos curriculares alternativos?
10. Em relação à gestão e flexibilização do currículo, consegue indicar as principais diferenças de orientação curricular que o projeto apresenta, em relação ao ensino regular?
11. Indique as principais diferenças deste projeto em relação ao ensino regular, no que respeita às práticas de sala de aula?
12. Na sua opinião, quais os aspetos mais positivos destas práticas para a comunidade educativa?
13. Qual é o feedback que tem dos outros colegas do Conselho de Turma?
14. Dado ao facto de ser a Diretora de Turma tem um melhor conhecimento dos alunos envolvidos. Como define de uma forma geral, os alunos em relação às aprendizagens, atitudes e comportamentos?
15. Tendo por base o referencial curricular – Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, considera que este projeto possibilita a aquisição das aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes?
16. Na sua opinião, conseguem-se dar ferramentas necessárias aos alunos que integram esta turma para atingirem o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?
17. Quando não se verifica este perfil, quais as respostas efetivas a estes alunos?
18. Qual é a periodicidade das reuniões entre a equipa envolvida neste projeto?
19. As famílias e os encarregados de educação tiveram alguma influência no desenvolvimento deste projeto? De que modo?
20. Considera que este projeto é uma resposta eficaz para todos os alunos envolvidos?
21. Nota alterações comportamentais e de atitudes perante a escola por parte destes alunos? Enumere alguns exemplos.
22. De acordo com a sua experiência, os alunos que concluem o 3.º ciclo do ensino básico integrados num PCA, ingressam num ensino regular ou profissional no secundário?
23. Numa perspetiva mais global, o que acha dos percursos curriculares alternativos?

**Trabalho dos Professores:**

1. Trabalhar com esta turma é uma opção ou uma obrigação?
2. Que requisitos é que o professor tem de ter para se sentir capaz de fazer um bom trabalho com esta turma?
3. Quais são as estratégias diferenciadoras utilizadas com esta turma?
4. Na sua opinião, é mais fácil ou mais difícil trabalhar com uma turma PCA do que com uma turma regular?
5. O seu conselho de turma trabalha bem em equipa? Cooperam e definem estratégias em conjunto?
6. Existe a preocupação de dinamizar atividades conjuntas com outras turmas da escola?

**Turma de PCA:**

1. Quais as idades compreendidas dos alunos desta turma?
2. Há mais elementos do sexo masculino ou feminino?
3. Quais são os principais interesses destes alunos?
4. Quais são as maiores dificuldades destes alunos? Em que áreas curriculares?
5. Quais são as maiores potencialidades?
6. Qual é o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos alunos?

**Obrigado pela colaboração!**

## Apêndice I – Transcrição da Entrevista Diretora de Turma do Conselho de Turma de Percorso Curricular Alternativo

### Caraterização da Entrevistada

1. Qual é a sua formação inicial?
2. Quanto tempo de serviço tem nesta profissão?
3. Quais foram os cargos que já exerceu na escola ou nas escolas onde lecionou?

R: “Já fui Diretora de Turma, Secretária, dinamizadora do jornal (Sabichão), já fui tutora e este ano sou professora dinamizadora no clube de dança.” [Pergunta]

Nunca teve ligada à Direção? R: “Não.”

4. Como é que chegou à lecionação numa turma de PCA?

R: “Fui convidada pela Direção para ser, principalmente Diretora de Turma.”

### As Políticas Educativas

1. Qual é a sua opinião acerca do sistema educativo e da escola?

R: “Acho que o sistema educativo e a escola funcionam bem pois o principal objetivo que é o sucesso dos alunos é alcançado. Implementam-se diversas medidas para que os alunos alcancem este mesmo sucesso. Na nossa escola especificamente, temos diversos projetos como as tutorias, os projetos para o sucesso do português e da matemática, temos o CA que é o Centro de Aprendizagem onde vão os miúdos que têm mais dificuldades e também os Percursos Curriculares Alternativos e também já tivemos CEF.”

2. Tendo em consideração a sua experiência como professora, o que pensa sobre as políticas de combate ao insucesso e abandono escolar emanadas pelo Ministério da Educação?

R: “Eu acho que o Ministério da Educação tem um conjunto de medidas para combater o insucesso e o abandono escolar que são positivas na medida em que, constatamos que há uma redução no abandono escolar e que há uma preocupação em aplicar medidas inclusivas para que o sucesso seja alcançado. Na nossa escola, como já foi referido anteriormente, existem vários projetos, tais como o projeto para o sucesso do português e da matemática, as tutorias que são tutores que acompanham os alunos fora das aulas, o CA, o serviço de psicologia e educação especial.”

**3. A autonomia e flexibilidade curricular decretada à escola com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na sua perspetiva, alterou o modo de combater o insucesso e abandono escolar? Se sim, de que forma?**

*R: “Sim, combateu o insucesso com a abordagem multinível, as aprendizagens essenciais, a autonomia e a flexibilidade curricular que permite à escola gerir o seu próprio currículo, neste caso relativamente ao 2.º e ao 3.º ciclo. A possibilidade de enriquecer o currículo de uma forma a atingir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Permitiu também ao professor adaptar as estratégias consoante as necessidades dos alunos.”*

**4. Tendo por base que Portugal atingiu uma taxa de abandono escolar histórica, das mais baixas de sempre em 2019 (10,2%), considera que é possível através de outras medidas práticas continuar no bom caminho? Se sim, nomeie as mais eficazes para si?**

*R: “As práticas que são mais eficazes prendem-se com todas as abordagens que são positivas nas escolas, tais como a criação de turmas PCA, a turma CEF que também já tivemos, o CA que é o Centro de Aprendizagem. Um dos bons caminhos é o que estamos a fazer na nossa escola, pois quando os miúdos ficam retidos continuam na escola caso estejam dentro da escolaridade obrigatória, é feita umas medidas de recuperação, de acordo com a lei 21/2013, do Estatuto do Aluno. É feita as medidas de recuperação, os alunos têm que cumpri-las e depois se não cumprirem, têm que ficar com um horário alternativo. Eles não vão para casa, cumprem um horário alternativo. Neste caso, na escola também temos as tutorias que também trabalham nesse sentido acompanhando sempre o aluno, vendo se ele está a faltar às aulas, vendo quais são as dificuldades que ele tem.”*

**5. No seu entender, e tendo por base a legislação atual, quais são as maiores dificuldades a nível prático?**

*R: “A burocracia, o excesso de papelada, o ter que preencher isto e mais aquilo leva a que percamos tempo em fazer outras coisas que são mais benéficas para os alunos, em tratar outros assuntos mais importantes.”* [Pergunta] **Ou seja, o que está na teoria não é o que acontece na prática?** *R: “Não.”* [Risos]

**6. Realizando agora uma introspeção em relação às políticas educativas dos últimos anos que têm sido implementadas, discutidas e alteradas a um ritmo muito rápido, na sua opinião, destaque as mais importantes para a vida da escola? Justifique.**

R: “As mais importantes foi adaptar os critérios de avaliação, as planificações que devido a abordagem multinível tivemos que também as alterar, reunirmos semanalmente para discutir, nós temos nos conselhos de turma temos semanalmente no horário tanto para a flexibilidade como para o conselho de turma e as tutorias temos semanalmente uma reunião. Os manuais digitais, que tivemos também de nos adaptar a essa realidade, a flexibilidade curricular. A escola neste caso propôs formação e proporcionou informação no sentido dos manuais digitais, da flexibilidade, para que nós tivéssemos uma adaptação menos dolorosa. [Risos] Porque qualquer mudança e tantas mudanças ao mesmo tempo torna-se mais difícil, mas com empenho e motivação a gente consegue alcançar. É preciso por vezes desaprender para voltar a aprender que é o que nós estamos, constantemente nesta altura, com os manuais digitais, com o ensino online agora tivemos que reajustar tudo, com as planificações. Nós na nossa escola criamos os itinerários, tanta coisa que foi criada para o ensino online.” [Risos]

### **O Projeto da turma de Percursos Curriculares Alternativos**

#### **1. No caso concreto da sua escola, o que levou a escola a recorrer a um projeto de percursos curriculares alternativos ao abrigo do Despacho Normativo nº1/2006?**

R: “Primeiro, havia alunos que tinham dupla retenção, havia alunos com retenções tanto na primária. E três/quatro destes alunos já vêm com turma de PCA da primária. Têm dupla retenção, tem défice de atenção, muitos deles têm hiperatividade na turma total de 10, para aí 6 tomam medicação, quando tomam porque a maior parte recusa-se, porque eles conforme vão crescendo, vão-se recusando a tomar a medicação e se eles não tivessem uma turma de Percursos Curriculares Alternativos não iam conseguir concluir o 3.º Ciclo, de certeza absoluta.” **[Pergunta] A parte da medicação já é da responsabilidade dos pais?** R: “Sim, é da responsabilidade dos pais, apesar de que, há um aluno em que nós já tentamos, a escola tenta ir ao encontro, tentar colmatar as carências que eles também têm em casa. E já houve um aluno em que nós dávamos a medicação aqui, só que este ano, a mãe ficou responsabilizada que a mãe também tem que ser responsabilizada. E então, quando ele não toma, nós telefonamos para casa para perguntar, porque houve uma altura em que nós tínhamos mesmo de dar aqui. É um aluno se não tiver medicado, nota-se completamente a diferença.”

**2. Dado à sua experiência profissional e tendo por base a sua opinião pessoal, quais são os fatores mais evidentes que resultam no insucesso e abandono escolar?**

R: *“A falta de assiduidade, os comportamentos desajustados e perturbadores, aqueles que têm participações, os interesses divergentes escolares, há muitos que não querem continuar os estudos e a falta de aspirações. Não querem, querem ir trabalhar. Aqui, principalmente neste meio, vê-se muito o querer ir para a pesca. O querer ir trabalhar e não continuar os estudos.”* [Pergunta] **Ou seja, fazer o que família faz?** R: *“Sim, fazer.”*

**3. Existiram problemas no processo de implementação do projeto? Se sim, como foram ultrapassadas?**

R: *“Não.”*

**4. Que análise faz à eficácia deste projeto?**

R: *“O projeto é eficaz na medida em que proporciona aos discentes a capacidade de alcançar o sucesso de uma forma mais prática e motivadora e que vá ao encontro das suas necessidades.”*

**5. De que modo entrou neste projeto? Fez parte da equipa que o planificou e elaborou?**

R: *“Nós fazemos a planificação dos nossos projetos de disciplina. No que diz respeito a integrar a turma, eu fui convidada pela Professora Lisete para ser a Diretora de Turma.”*

**6. Como se efetuou a seleção dos alunos para o projeto? E os Professores?**

R: *“Os alunos são selecionados primeiro pelo Conselho de Turma, os Conselhos de Turma quando eles estão numa turma regular, dada à falta de assiduidade, a retenção deles. Selecionam e apresentam. Devido às características deles, são propostos para a turma de PCA. Depois, a psicóloga escolar analisa o perfil dos alunos e depois os pais são chamados à escola, são ouvidos e são elucidados acerca da turma e quais são as características da turma e quais são os benefícios para os alunos. Hoje em dia, há doze/treze anos, este ano foi um caso disso, os pais é que vinham pedir para os miúdos ingressarem na turma de PCA, porque se não, caso contrário não conseguem acabar o 3.º ciclo. Os professores são (...) nós tentamos manter o Conselho de Turma de acordo com a disponibilidade dos professores, mas nós tentamos sempre manter por exemplo, os de 7.º, 8.º e 9.º que são os de 3.º ciclo,*

*de manter os professores.” [Pergunta] São professores que pertencem aos quadros de escola? R: “Alguns, alguns são quadro de zona e outros são contratados.”*

**7. Os professores que estão inseridos neste projeto, já tinham experiência em PCA?**

*R: “Sim, a maioria sim.”*

**8. Existe técnicos envolvidos com esta turma? Quais?**

*R: “Sim, temos a psicóloga que trabalha diretamente com eles. Nós este ano tivemos um projeto que é a atitude positiva, que ela aplicou na turma. Porque esta turma já teve tutorias, mas deixou de ter. Porque como ela ia trabalhar com todos ao mesmo tempo. A tutoria é específico para alunos, mas como a turma toda tem assim um bocadinho de comportamentos desajustados, então decidimos fazer atitude positiva que é um projeto que é trabalhar todos ao mesmo tempo. Temos também do ensino especial, a professora do ensino especial e temos quase sempre alunos sinalizados na CPCJ e temos gestoras do processo, neste momento tenho 4 na CPCJ.”*

**9. Consegue descrever o relacionamento dos alunos do ensino regular com os colegas da turma de percursos curriculares alternativos?**

*R: “Eles regra geral dão-se todos bem. A turma está integrada na escola, não é uma turma à parte nem há aquele preconceito como já havia antigamente, de a turma dos menos inteligentes para não dizer uma palavra menos correta. Não há esse paradigma nem esse estigma. Só que eles realmente nesta altura, com os horários desfasados como há, porque as turmas estão a entrar em horas diferentes para não haver cruzamento. Dão-se mais entre si e convivem mais entre si, mas eles dão-se bem com os outros.” [Pergunta] Ou seja, a nível de inclusão, estão completamente incluídos? R: “Sim, completamente, às vezes até demais.” [Risos]*

**10. Em relação à gestão e flexibilização do currículo, consegue indicar as principais diferenças de orientação curricular que o projeto apresenta, em relação ao ensino regular?**

*R: “Esta turma tem uma própria matriz, vem mesmo uma própria matriz do PCA em que é dividida entre a formação geral e a formação complementar. Dentro da formação geral, já existe x horas para disciplinas que é o português, o inglês, a matemática, a cidadania e a educação física. Existe x horas em que têm de ser divididas para essas disciplinas. E depois existe a formação complementar, em que nós criamos oficinas. Temos a oficina da geografia, a oficina da robótica, a oficina*

*multimédia, a oficina das artes, a oficina de francês. Criamos em oficinas para ser uma vertente mais prática e para eles terem atividades mais práticas.”*

**11. Indique as principais diferenças deste projeto em relação ao ensino regular, no que respeita às práticas de sala de aula?**

*R: “Nós tentamos sempre em contexto de sala de aula aplicar sempre atividades mais práticas. Levá-los mais para a realidade deles. Vou dar a minha experiência, que é o inglês. Eu tento sempre abordar o inglês numa vertente mais prática, o que é que eles vão utilizar daquilo. E os outros colegas é sempre numa vertente mais prática, que esteja mais ligada à realidade deles. Nós temos a horta, que é uma coisa que eles gostam, temos a oficina de geografia em que eles têm a geografia, mas numa vertente mais prática, mais elucidativa, não tanto teoria que é o que eles menos gostam.”*

**12. Na sua opinião, quais os aspetos mais positivos destas práticas para a comunidade educativa?**

*R: “O facto de eles não estarem integrados dentro de outras turmas, não destabilizam essas mesmas turmas porque querendo ou não, eles têm um comportamento mais perturbador. Foram escolhidos. Há miúdos com défice cognitivo e défice de atenção e até conseguem ter bom comportamento, mas tem ali meninos que têm um comportamento assim um bocadinho, desajustado. E então o facto de eles não estarem integrados nas outras turmas, faz com que as turmas tenham menos indisciplina. Como eles estão todos dentro da mesma turma e nós temos estratégias específicas, por exemplo, se têm um comportamento mais desajustado vêm para cá para cima, para a equipa de acompanhamento realizar uma tarefa, eles já vão estabilizando mais as suas atitudes, os comportamentos. Tentam ser inseridos. Já tivemos também um compromisso que eles tinham feito para irmos fazer uma visita de estudo, se eles se comportassem bem e vamos gerindo assim.” [Pergunta] **É quase como uma negociação?** R: “É, vamos negociando aos poucos.” [Risos]*

**13. Qual é o feedback que tem dos outros colegas do Conselho de Turma?**

*R: “É positivo, é positivo.”*

**14. Dado ao facto de ser a Diretora de Turma tem um melhor conhecimento dos alunos envolvidos. Como define de uma forma geral, os alunos em relação às aprendizagens, atitudes e comportamentos?**

*R: “A nível das aprendizagens, eles têm muitas dificuldades. A nível da aprendizagem, a nível da aplicação de conhecimentos, da expressão escrita, tanto que, por exemplo os testes, a maior parte dos professores não fazem testes assim*

*definidos como nas outras turmas. Vamos aplicando questões-aula, vamos fazendo testes mais pequeninos, testes de consulta porque eles não têm essa capacidade para decorar aquelas coisas todas. Ou então, vamos fazendo trabalhos que eles gostam, vídeos, é trabalhos mais práticos a nível de aprendizagem.*

*A nível de comportamentos, vamos fazendo essas negociações, se vocês se portarem bem, eles têm visitas de estudo, que a gente vai fazendo, fizemos agora uma caminhada, vamos fazer uma atividade náutica também no âmbito da DAC<sup>10</sup> e vamos negociando assim, para eles terem comportamentos mais reajustados.”*

**[Pergunta] Relativamente às aprendizagens, eles já vêm com isto de trás, ou seja, já é da primária que vêm com dificuldades, não é quando chegam aqui?** *R: “Não, tanto que eles já vêm miúdos sinalizados com uma turma de PCA. Eles alcançam os objetivos mínimos, mas é os mínimos dos mínimos. Nós temos que adaptar muito e temos que reajustar muito as aprendizagens essenciais para eles alcançarem, a verdade é essa.”*

**15. Tendo por base o referencial curricular – Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, considera que este projeto possibilita a aquisição das aprendizagens essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes?**

*R: “É como já disse anteriormente, conseguem atingir só que os mínimos. Trabalhar para que eles atinjam os mínimos porque é complicado.”*

**16. Na sua opinião, conseguem-se dar ferramentas necessárias aos alunos que integram esta turma para atingirem o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?**

*R: “Sim, são muitas as adaptações que nós fazemos, mas eles conseguem atingir os objetivos mínimos, como eu já referi. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória é atingido, mas não vamos comparar com uma turma regular. Não podemos, porque os objetivos são atingidos de uma forma diferente.”* **[Pergunta]**

**São reajustados?** *R: “Sim, reajustados, muito. E às vezes até há conteúdos que são mais pequenos, são diminuídos na forma como são dadas, a abordagem é outra.”*

**17. Quando não se verifica este perfil, quais as respostas efetivas a estes alunos?**

*R: “Neste caso, não temos essa experiência porque eles têm sempre atingido e têm passado sempre, é o que eu digo. Porque nós depois vamos dando testes de recuperação, vamos fazendo trabalhos para eles recuperarem a nota, sempre com o*

---

<sup>10</sup> Domínios de Autonomia Curricular

*objetivo que eles consigam alcançar o sucesso à saída da escolaridade obrigatória. E então aqui na escola, nunca tivemos assim, salvo raras exceções em que eles perdem por falta de assiduidade, como é o caso, este ano nós tivemos dois meninos já que desistiram porque atingiram os 18 anos. Que às vezes eles já vêm, a maior parte dos alunos, já têm uma idade já quinze, dezasseis. E este ano, por exemplo, dois acabaram por desistir por já terem 18 anos. Esses sim, mas o resto da turma, aqueles que se mantêm, alcançam sempre o perfil.”*

**18. Qual é a periodicidade das reuniões entre a equipa envolvida neste projeto?**

*R: “Nós reunimos semanalmente.”*

**19. As famílias e os encarregados de educação tiveram alguma influência no desenvolvimento deste projeto? De que modo?**

*R: “Não.”*

**20. Considera que este projeto é uma resposta eficaz para todos os alunos envolvidos?**

*R: “Sim, porque se não, não conseguiam alcançar o sucesso na saída da escolaridade obrigatória. Iam ficar sempre retidos.”*

**21. Nota alterações comportamentais e de atitudes perante a escola por parte destes alunos? Enumere alguns exemplos.**

*R: “Sim, eles tentam. Apesar dos comportamentos, às vezes notamos que tentam reajustar os seus comportamentos em contexto de sala de aula. Nós trabalhamos muito o saber estar nas aulas. A nossa maior preocupação, para além dos conteúdos e tudo o mais, é também o saber estar, saber se comportar, saber estar na sociedade, porque também é isso que eles vão precisar no futuro. Para o emprego. E nós tentamos sempre apelar para essa parte deles. Então eles tentam reajustar os comportamentos, muitos alunos deviam tomar a medicação e não tomam, porque os colegas às vezes também dizem que eles tomam a medicação e que ficam mais calmos, e os outros gozam. Eles tentam reajustar os comportamentos, mas às vezes é difícil.”*

**22. De acordo com a sua experiência, os alunos que concluem o 3.º ciclo do ensino básico integrados num PCA, ingressam num ensino regular ou profissional no secundário?**

*R: “Normalmente e pelo conhecimento que eu tenho porque eles depois vão para Machico, eles vão para um curso profissional. Nós temos casos em que eles foram para um curso profissional e muitos acabam por desistir porque nós aqui temos ao nível do PCA, nós acompanhamos muito os alunos, temos uma oportunidade, o*

*contacto família-escola é feito muito próximo. E o que eu acho que falha quando eles saem daqui, é exatamente esse acompanhamento. Não haver um trabalho para acompanhá-los, saber qual é o perfil deles, que tipo de alunos é que eles são, as estratégias a aplicar. Ou seja, são alunos que vão aqui de um PCA e são inseridos numa turma profissional e são alunos que não têm aquele acompanhamento que eles estão habituados.”* [Pergunta] **Ou seja, está a dizer que no secundário se calhar haver um acompanhamento a estes alunos que vêm de um Percurso Curricular Alternativo?** R: *“Sim, porque eles não têm esse acompanhamento que deveriam ter no secundário. E a maior parte deles, foi o que eu já referi ainda a pouco, como atingem a maioridade, vão para o trabalho.”*

### **23. Numa perspetiva mais global, o que acha dos percursos curriculares alternativos?**

R: *“Eu acho que é uma mais-valia para estes alunos porque nós temos casos de alunos que estavam numa turma regular e já estavam há dois, três anos. Depois nós temos de ter em atenção quando eles estão no regular, temos de ter em atenção esses alunos e acabamos às vezes por facilitar e passá-los. E aqui na turma de Percursos, eles como estão inseridos é feito um trabalho em conjunto para a turma, para que todos alcancem o sucesso, para permitir que eles consigam, pelo menos finalizar o 3.º Ciclo, ficarem com o 9.º ano. Porque depois muitos querem seguir o mundo do trabalho e às vezes, é preciso, já houve situações de alunos que ficaram no 8.º ano. Por exemplo, os de este ano, não concluíram o 8.º ano, vão ficar com o 6.º... ou seja, para eles era uma mais valia terem terminado e terem seguido a turma até ao fim. Há deles que não querem quando atingem a maioridade. A maior parte deles vão e acabam o 3.º Ciclo e às vezes agradecem, “ah professora, ainda bem que eu fiz”. Nós temos um caso de um aluno que este ano desistiu, e já disse a um colega nosso que vai para a escola à noite porque já se arrependeu. Ele já tinha 18 anos e achava que trabalhar era... Eles depois acham que trabalhar é ganhar o dinheiro, é tudo na vida, mas depois começam a se aperceber que não é bem aquilo que gostam.”*

#### **Trabalho dos Professores:**

##### **1. Trabalhar com esta turma é uma opção ou uma obrigação?**

R: *“É uma opção.”*

**2. Que requisitos é que o professor tem de ter para se sentir capaz de fazer um bom trabalho com esta turma?**

R: *“Tem que ter o perfil adequado, ser paciente. [Risos] Estar disponível para reajustar as suas planificações a uma vertente mais prática. Por exemplo, no 8.º ano nós temos o mesmo currículo que as outras turmas regulares, mas eu por exemplo, falo inglês mais adaptado, eu tento sempre uma vertente mais prática, para que eles aprendam o vocabulário essencial se eles tiverem que viajar, para que possam utilizar no futuro. Então, os professores têm que ser mais pacientes, têm que ser mais específicos, ter o perfil adequado.”*

**3. Quais são as estratégias diferenciadoras utilizadas com esta turma?**

R: *“Ter atividades mais práticas, como é o caso das oficinas, em que nós vamos trabalhar uma vertente mais prática, atividades mais motivadoras. Nós temos por exemplo, a oficina multimédia que é uma coisa que eles gostam muito, fazer vídeos. Temos a oficina das artes, tudo o que seja manual. A parte prática eles gostam.”*

**4. Na sua opinião, é mais fácil ou mais difícil trabalhar com uma turma PCA do que com uma turma regular?**

R: *“Apesar de tanto a turma regular como a de PCA dar trabalho, eu acho que é um bocadinho mais trabalhoso estar com uma turma de PCA porque exige mais esforço da nossa parte, por exemplo, nós temos que acompanhar quase individualmente os alunos quando fazem uma atividade. É preciso, por exemplo, quando estamos a fazer alguma atividade em aula, é preciso que seja quase em grupo para que todos percebam. Temos que explicar duas ou três vezes e depois um percebe, o outro não percebe. É preciso acompanhar mais de perto, é preciso ter um controlo muito grande a nível de comportamento porque não podemos deixá-los. Se nós deixamos um bocadinho, eles se entusiasmam, depois aquilo dá para o torto.”*

**5. O seu conselho de turma trabalha bem em equipa? Coopera e define estratégias em conjunto?**

R: *“Sim, aproveitamos sempre as reuniões semanais para definirmos as estratégias, discutir estratégias que nós possamos utilizar com eles de modo a colmatar sempre as dificuldades. Ou para que eles reajustem o comportamento, o que é que nós podemos fazer, o que é que não podemos fazer. Para controlar a assiduidade, se o aluno falta, se não falta. Temos sempre o controlo da assiduidade, do aproveitamento, do comportamento, como é que eles são e depois transmito isso tudo*

*aos pais. Nós discutimos e analisamos, e depois damos o feedback de como é que está a correr a semana e eu transmito sempre aos pais.”*

**6. Existe a preocupação de dinamizar atividades conjuntas com outras turmas da escola?**

*R: “Sim, existe. Ainda mais este ano com a DAC, ao ano passado também, mas como nós fomos para o confinamento. Nós temos, não é o mesmo tema, mas trabalhamos as mesmas áreas. O novo tema é a Proteção Ambiental e nós fazemos atividades em conjunto. Agora vamos ter uma quarta-feira, em que os dois 8.º anos, vão fazer uma atividade náutica e a limpeza da praia. Não há divisões.”*

**Turma de PCA:**

**1. Quais as idades compreendidas dos alunos desta turma?**

*R: “Neste momento, as idades compreendidas estão entre os 14 e os 16.” [Pergunta]*

**Ou seja, são idades que estão muito avançadas?** *R: “Sim, para um 8º ano são. A maior parte deviam estar no 12.º e tínhamos dois que tinham 18 anos que acabaram por desistir.”*

**2. Há mais elementos do sexo masculino ou feminino?**

*R: “Do sexo masculino. Temos 7 rapazes e 3 raparigas.”*

**3. Quais são os principais interesses destes alunos?**

*R: “Os interesses deles é tudo o que tenha a ver com a pesca, com barcos, com o mundo do trabalho.” [Pergunta] No caso das raparigas também?* *R: “As raparigas é mais, trabalhos de mais secretária, esteticista.”*

**4. Quais são as maiores dificuldades destes alunos? Em que áreas curriculares?**

*R: “No tudo o que tenha a ver com a parte teórica. Aplicação de conhecimentos, com a expressão escrita, com a aplicação de conhecimentos torna-se um bocadinho mais difícil, como eles têm dificuldades cognitivas. Temos quatro meninos que tinham necessidades educativas especiais, que só agora é que mudaram o artigo e agora temos as medidas inclusivas. Mas, eles têm muitas dificuldades, e depois tem para além disso as dificuldades de comportamento que às vezes não ajudam. Por exemplo, temos uma menina que até consegue mais ou menos, mas também às vezes deixa-se desorientar um bocadinho pelo barulho.”*

**5. Quais são as maiores potencialidades?**

*R: “Tudo o que envolve a parte prática. A horta, por exemplo, eles adoram, adoram ir trabalhar na horta, adoram cavar. Tudo o que seja parte prática. Por exemplo, nós*

*fomos fazer a visita de estudo, não iam fazer limpeza nenhuma, mas fazem e fazem com gosto.*” **[Pergunta] Acha que estas potencialidades tão envolvidas com o meio em que vivem?** R: “*Sim.*”

**6. Qual é o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos alunos?**

R: “*Normalmente, a participação não é muito ativa. Porque eu tento sempre ter um contacto próximo com eles, mas o que eu noto mesmo é, eles vêm à escola se forem convocados sim, agora com a pandemia nós telefonamos porque eles não podem vir à escola, só que eles não têm muito controlo parental. O que nós notamos nestes miúdos, é que a maior parte deles, não todos, mas a maior parte deles, é que controlam mais ou menos. Se eles disserem que é branco, os pais acreditam que é branco.*” **[Pergunta] Acha que o sucesso destes alunos parte muito da família, dos encarregados de educação?** R: “*Não, os encarregados de educação não têm controlo. Se eu telefonar a dizer que eles têm 4,5,6 negativas, “ah professora e agora o que é que vamos fazer?”. Mas não têm controlo, não sabem. Por exemplo, a falta de assiduidade sou eu que tenho que andar sempre em cima, tenho que controlar, tenho que dizer quais são as faltas que eles têm. É preciso um controlo muito grande, porque os pais não são negligentes, não vou dizer que são negligentes, mas não têm um papel ativo na educação deles.*”

**[Pergunta] Para finalizar a entrevista, dê uma observação sua em relação aos Percursos Curriculares Alternativos, acha que se deveria manter ou extinguir?**

R: “*Eu acho que deveriam se manter, porque temos os casos destes miúdos que possivelmente numa turma regular nunca conseguiriam atingir o 3.º ciclo. Se calhar, deveria ser era feito noutro formato, talvez noutro formato no sentido de, como é que vou explicar (...) em que houvesse mais ... nós tentamos aqui na escola que seja mais prático, e até eles têm mesmo um tema. O tema deles é “do mar à serra” e tem a ver com tudo o que seja a parte náutica, aquilo que eles gostam mesmo. Eu acho que se devia manter, porque se não há muitos alunos que não vão conseguir e ficam anos e anos ali.*” **[Pergunta] Ou seja, os Percursos Curriculares Alternativos precisam de uma atualização?** R: “*Sim, precisam.*”

**Obrigado pela colaboração!**

## **Apêndice J – Inquérito por Questionário – Conselho de Turma PCA**



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

### **Inquérito por Questionário – Conselho de Turma PCA**

O presente inquérito por questionário tem como objetivo conhecer a perceção da equipa docente que trabalha diretamente com a turma de PCA da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniçal, no ano letivo de 2020/2021.

Neste sentido, pretende-se conhecer os modos de organização da turma PCA a funcionar na escola, de modo que se consiga efetuar uma melhor reflexão sobre o estudo.

Não existem respostas certas nem erradas, o que verdadeiramente conta é a sua opinião sincera. Toda a informação aqui recolhida é confidencial e apenas utilizada para fins de investigação.

**Sexo:**

**Feminino:**

**Masculino:**

**Idade:**

**Anos Serviço:**

**Anos Escola:**

**Anos de Experiência em PCA:**

**Formação Académica:**

Leia atentamente cada uma das afirmações e responda de forma mais sincera possível. De modo a precisar as respostas, utilize a seguinte escala para expressar a sua opinião, selecionando no número que melhor corresponde ao seu grau de concordância.

**Escala:**

- 1) *Discordo Muito*
- 2) *Discordo*
- 3) *Não sei/ Não tenho opinião*
- 4) *Concordo*
- 5) *Concordo Muito*

**Percursos Curriculares Alternativos:**

1. Concordo que os PCA são uma boa alternativa ao currículo regular.
2. A integração dos alunos num projeto de PCA contribui para o desenvolvimento e sucesso destes alunos.
3. O Conselho de Turma acreditou neste projeto PCA em alternativa ao currículo regular para estes alunos.
4. Esta alternativa ao currículo regular modificou o modo com que os alunos passaram a olhar a Escola.
5. Os PCA possibilitam saídas profissionais.
6. As expectativas da comunidade escolar em relação aos alunos que frequentam este Projeto são iguais aos dos alunos do ensino regular.
7. Como professor, e se tiver oportunidade de escolher, opto por lecionar nas turmas de PCA.
8. Considero que este projeto PCA foi a resposta mais adequada para responder às necessidades destes alunos.
9. Acredito que em todos os projetos PCA em que trabalhei foram uma resposta adequada às necessidades dos alunos.
10. Considero que as expectativas das famílias destes alunos em relação ao percurso escolar dos mesmos, alteraram-se positivamente.
11. Caso seja possível, prefiro direções de turma do ensino regular.
12. Quando o Projeto PCA é implementado, o Conselho de Turma valoriza mais os recursos que a escola oferece do que tentar encontrar respostas alternativas na comunidade.
13. Sinto que existem dificuldades para a implementação dos PCA nas escolas.
14. O projeto dos PCA é uma oportunidade para os alunos garantirem a aquisição de novas competências pessoais e sociais.

15. Procuro estabelecer atividades de aprendizagem aberta, de modo a promover a estimulação e o desejo de aprender.
16. Faço uma planificação das aulas consoante as características individuais dos alunos.
17. Avalio de modo positivo a minha experiência enquanto docente destes alunos.
18. Considero que a utilização de metodologias e estratégias diversificadas com recurso às TIC, um caminho para o sucesso destes alunos.
19. Considero que o meu desempenho neste projeto, tem sido gratificante ao nível profissional e pessoal.
20. Quando estou a lecionar, tenho a preocupação de corrigir comportamentos dos alunos, ajudando-os a desenvolver novas competências pessoais e sociais.
21. Considero que os PCA são uma forma de assegurar a igualdade de oportunidades.

**Escola:**

22. A direção da escola proporciona autonomia ao Conselho de Turma.
23. Considero que a direção tem um papel fundamental para a implementação dos PCA.
24. De modo a dar respostas às necessidades reais dos alunos e da comunidade é fundamental que a escola tenha iniciativa, criatividade e procure diversificar.
25. Os recursos disponíveis na escola são fundamentais para o sucesso dos PCA.
26. A escola tem o levantamento das necessidades do mercado de trabalho do concelho.
27. A comunidade não valoriza a Escola.
28. A comunidade escolar reconhece a importância do PCA como resposta alternativa ao currículo regular.
29. Os PCA da Escola têm sido projetos de sucesso.
30. A criação de novos projetos depende da iniciativa e criatividade da escola.

**Alunos:**

31. Os alunos têm vindo a desenvolver competências de trabalho em equipa.
32. Sinto os alunos motivados.
33. As dificuldades dos alunos são causadas pelo meio em que vivem.
34. As dificuldades dos alunos são derivadas apenas da falta de estudo.

35. Os alunos integrados neste projeto melhoraram positivamente os seus comportamentos.
36. Os alunos demonstram melhorias na vontade de aprender.
37. Considero importante conhecer a história de vida destes alunos para melhor os entender, de modo a melhorar a minha intervenção.
38. As relações dos alunos de PCA com os docentes melhoraram.

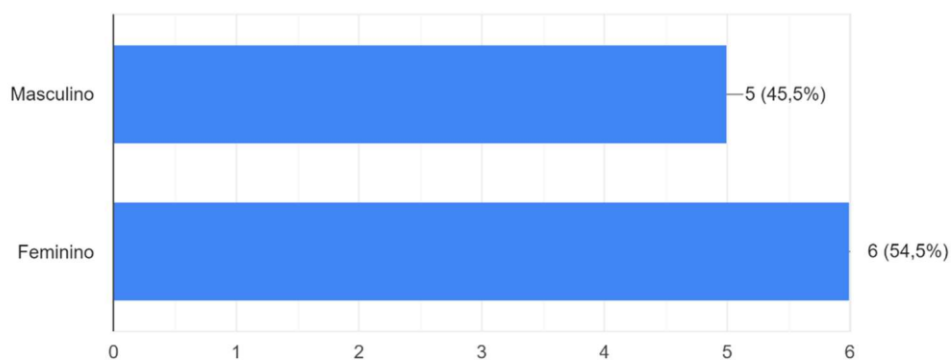
**Obrigado pela sua colaboração!**

## Apêndice K – Respostas do Inquérito por Questionário – Conselho de Turma PCA

### Sexo

Sexo

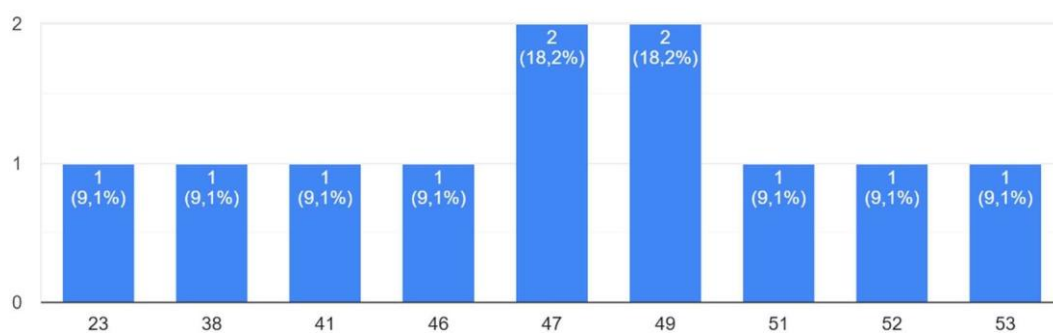
11 respostas



### Idade

Idade

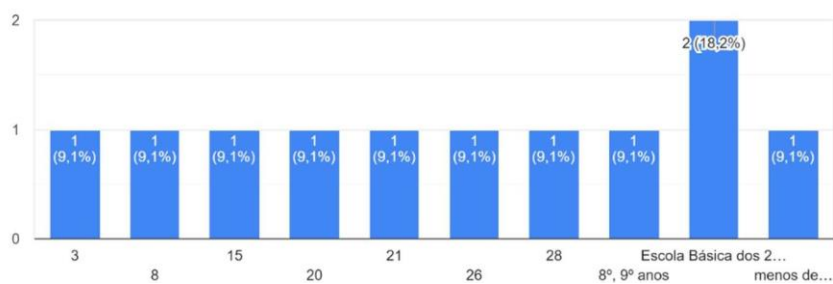
11 respostas



### Anos Escola

Anos Escola

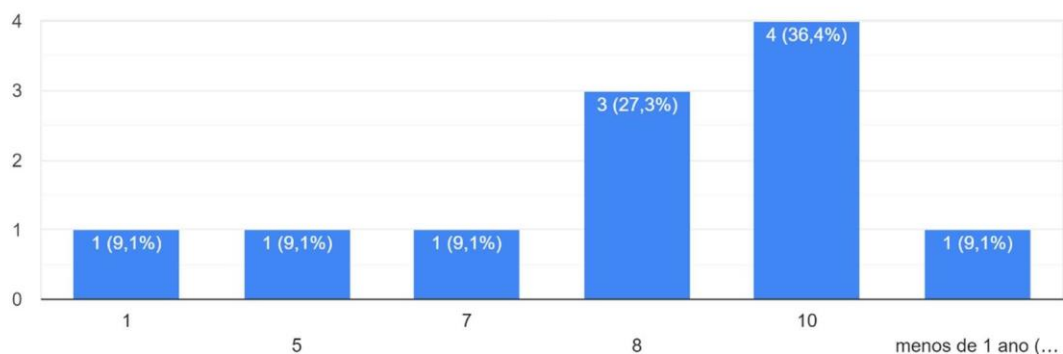
11 respostas



## Anos de Experiência em PCA

Anos de Experiência em PCA

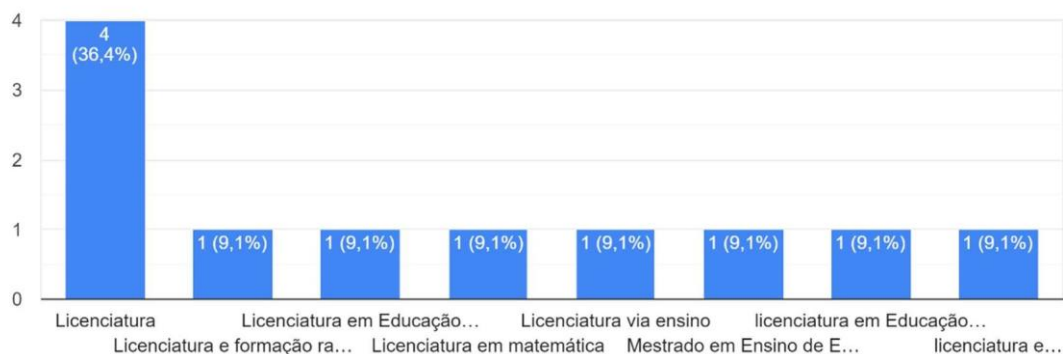
11 respostas



## Formação Acadêmica

Formação Acadêmica:

11 respostas



Leia atentamente cada uma das afirmações e responda de forma mais sincera possível. De modo a precisar as respostas, utilize a seguinte escala para expressar a sua opinião, selecionando no número que melhor corresponde ao seu grau de concordância.

### Escala:

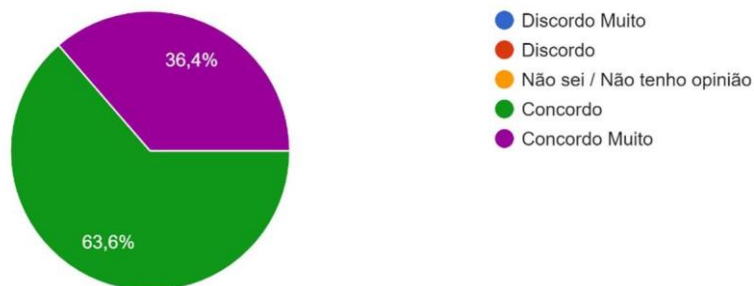
- 1) *Discordo Muito*
- 2) *Discordo*
- 3) *Não sei/ Não tenho opinião*
- 4) *Concordo*

## 5) *Concordo Muito*

### Percursos Curriculares Alternativos:

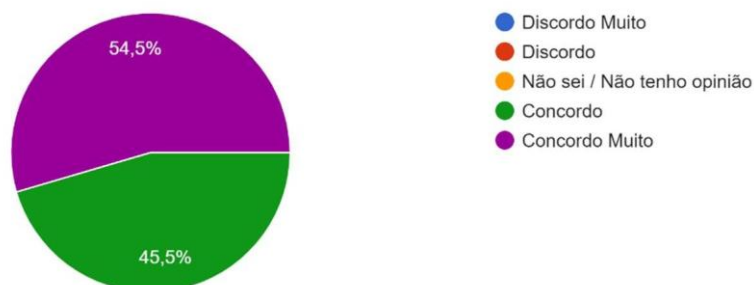
1. Concordo que os PCA são uma boa alternativa ao currículo regular.

11 respostas



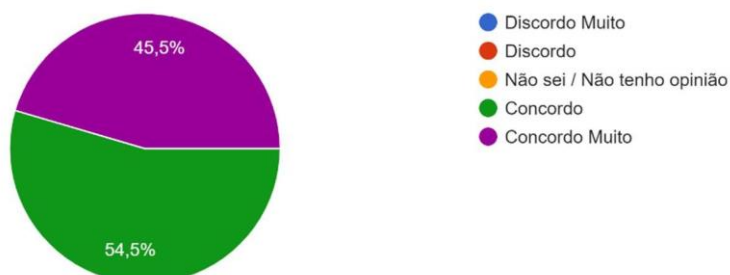
2. A integração dos alunos num projeto de PCA contribui para o desenvolvimento e sucesso destes alunos.

11 respostas



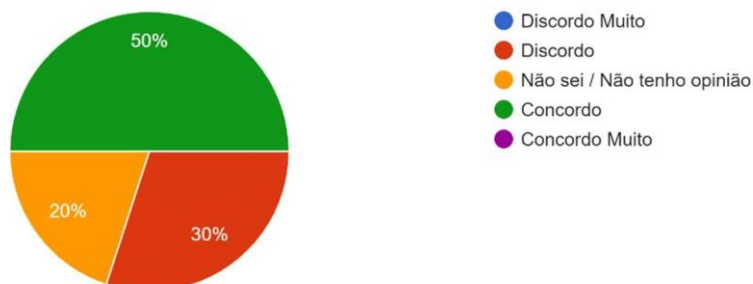
3. O Conselho de Turma acreditou neste projeto PCA em alternativa ao currículo regular para estes alunos.

11 respostas



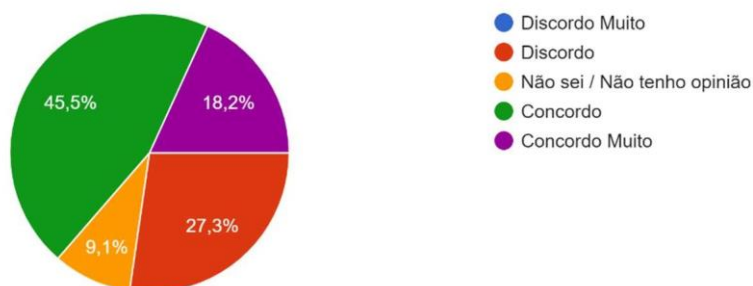
4. Esta alternativa ao currículo regular modificou o modo com que os alunos passaram a olhar a Escola.

10 respostas



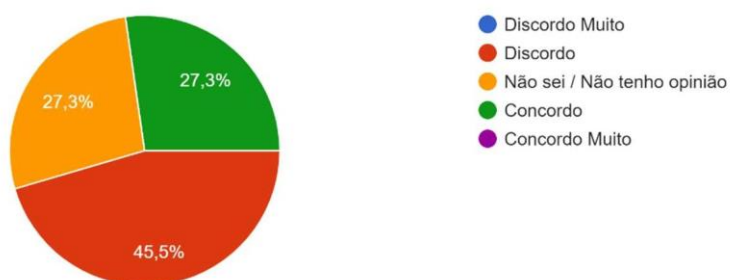
5. Os PCA possibilitam saídas profissionais.

11 respostas



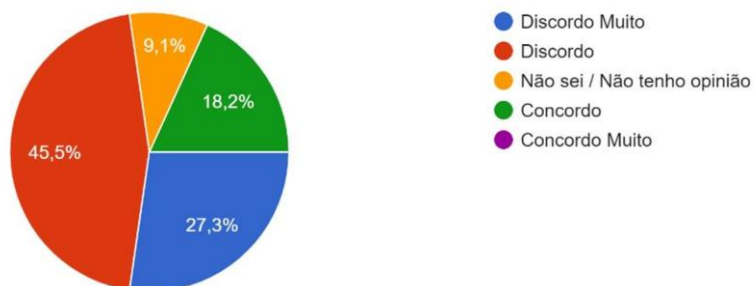
6. As expectativas da comunidade escolar em relação aos alunos que frequentam este Projeto são iguais aos dos alunos do ensino regular.

11 respostas



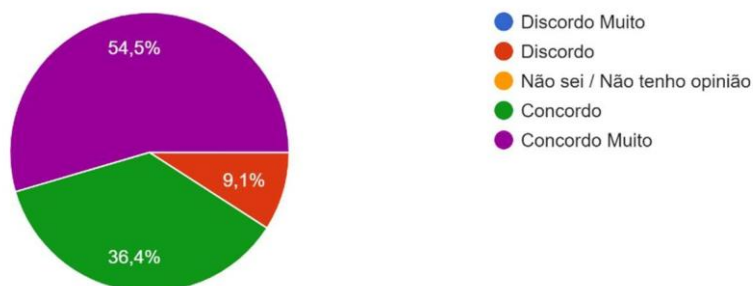
7. Como professor, e se tiver oportunidade de escolher, opto por lecionar nas turmas de PCA.

11 respostas



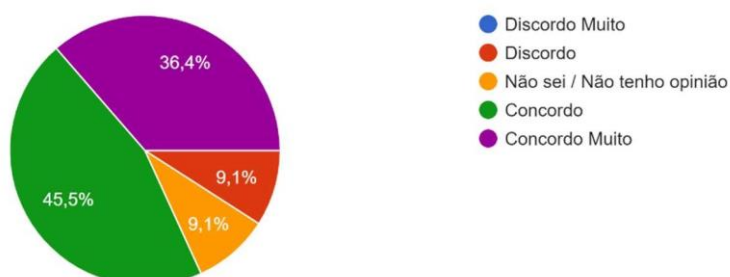
8. Considero que este projeto PCA foi a resposta mais adequada para responder às necessidades destes alunos.

11 respostas



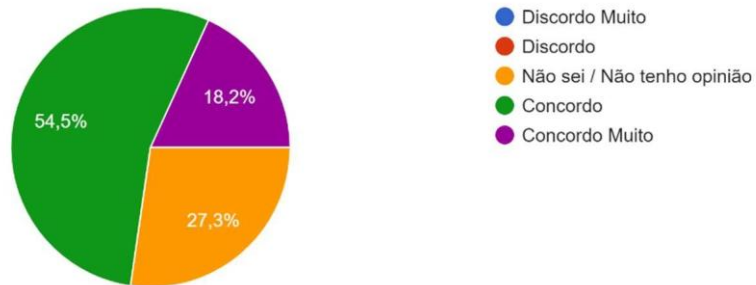
9. Acredito que em todos os projetos PCA em que trabalhei foram uma resposta adequada às necessidades dos alunos.

11 respostas



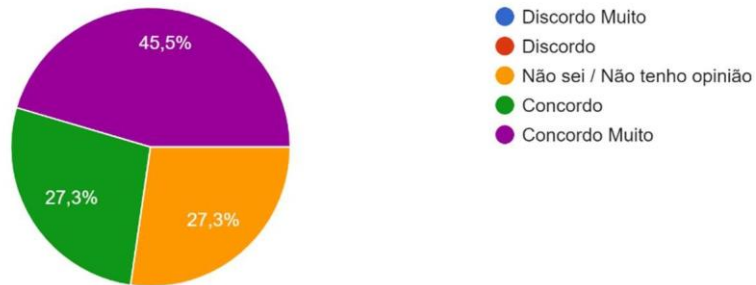
10. Considero que as expectativas das famílias destes alunos em relação ao percurso escolar dos mesmos, alteraram-se positivamente.

11 respostas



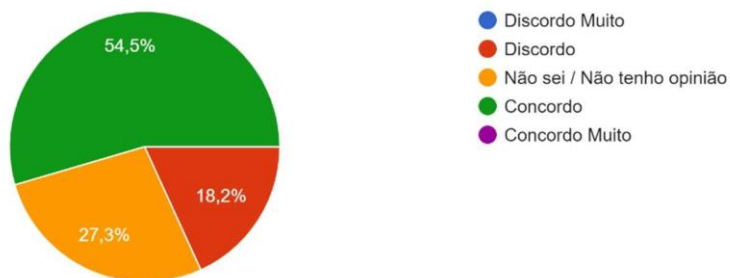
11. Caso seja possível, prefiro direções de turma do ensino regular.

11 respostas



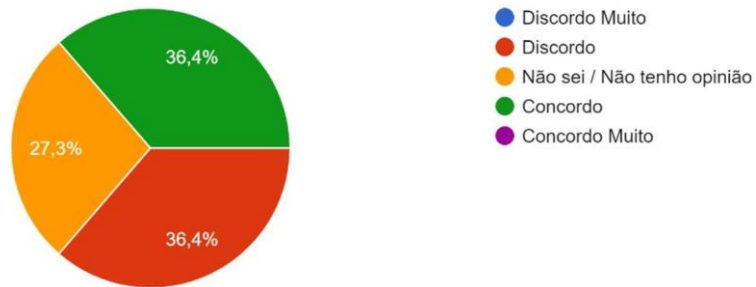
12. Quando o Projeto PCA é implementado, o Conselho de Turma valoriza mais os recursos que a escola oferece do que tentar encontrar respostas alternativas na comunidade.

11 respostas



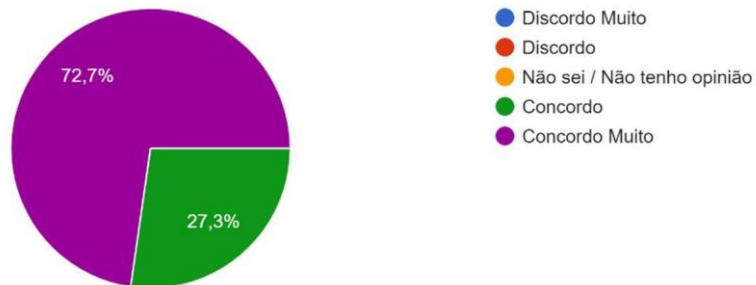
13. Sinto que existem dificuldades para a implementação dos PCA nas escolas.

11 respostas



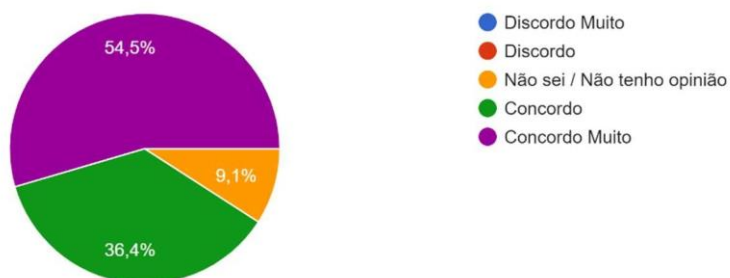
14. O projeto dos PCA é uma oportunidade para os alunos garantirem a aquisição de novas competências pessoais e sociais.

11 respostas



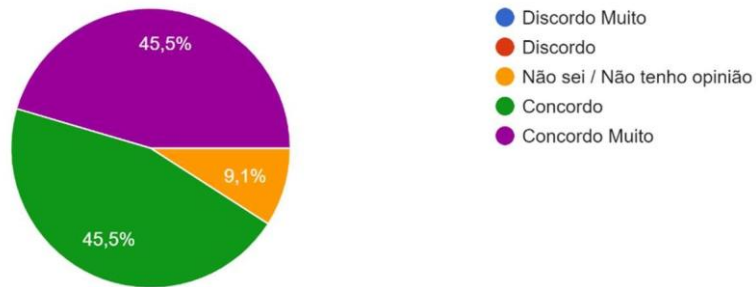
15. Procuro estabelecer atividades de aprendizagem aberta, de modo a promover a estimulação e o desejo de aprender.

11 respostas



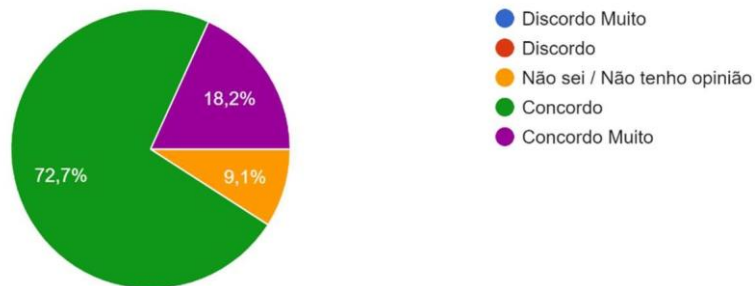
16. Faço uma planificação das aulas consoante as características individuais dos alunos.

11 respostas



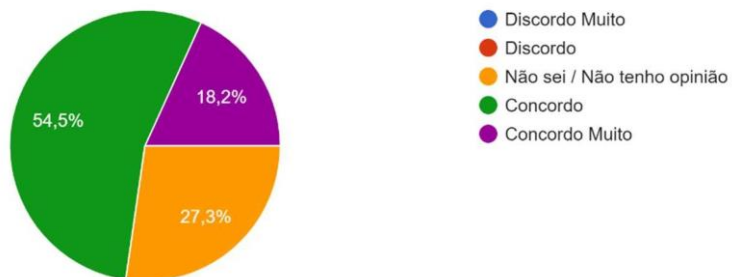
17. Avalio de modo positivo a minha experiência enquanto docente destes alunos.

11 respostas



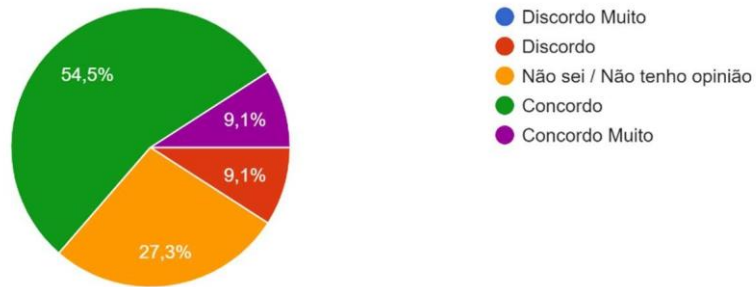
18. Considero que a utilização de metodologias e estratégias diversificadas com recurso às TIC, um caminho para o sucesso destes alunos.

11 respostas



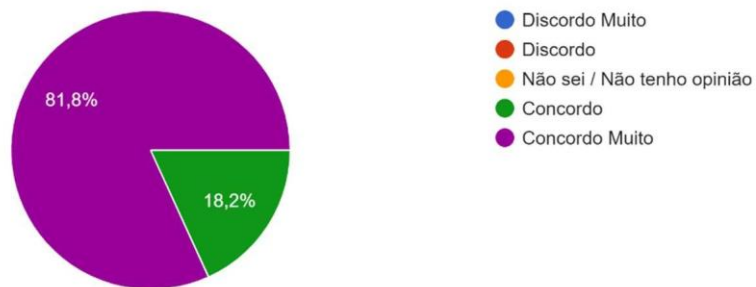
19. Considero que o meu desempenho neste projeto, tem sido gratificante ao nível profissional e pessoal.

11 respostas



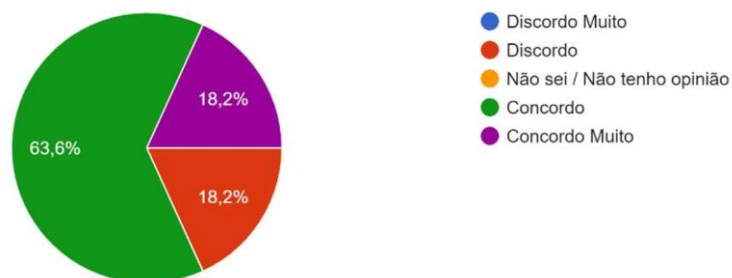
20. Quando estou a lecionar, tenho a preocupação de corrigir comportamentos dos alunos, ajudando-os a desenvolver novas competências pessoais e sociais.

11 respostas



21. Considero que os PCA são uma forma de assegurar a igualdade de oportunidades.

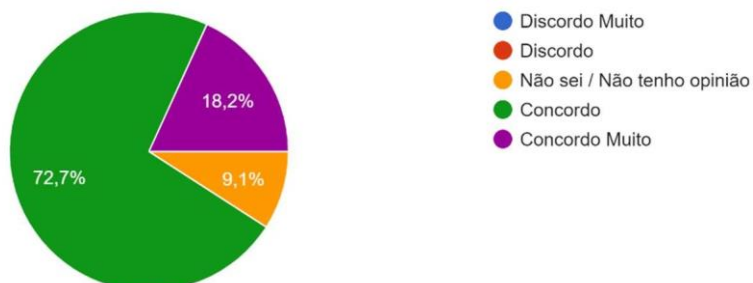
11 respostas



## Escola

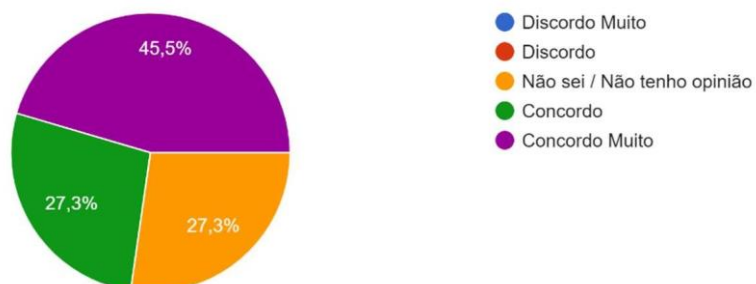
22. A direção da escola proporciona autonomia ao Conselho de Turma.

11 respostas



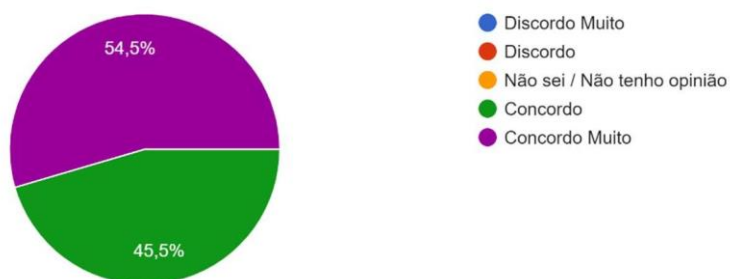
23. Considero que a direção tem um papel fundamental para a implementação dos PCA.

11 respostas



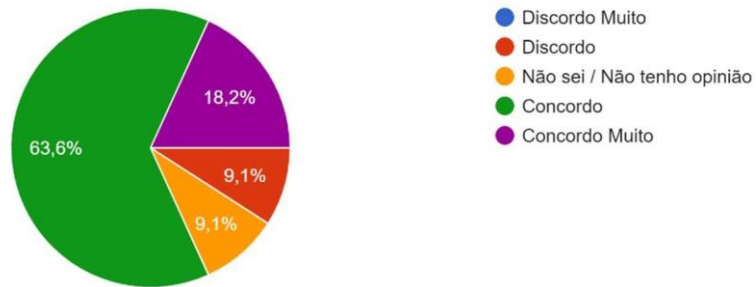
24. De modo a dar respostas às necessidades reais dos alunos e da comunidade é fundamental que a escola tenha iniciativa, criatividade e procure diversificar.

11 respostas



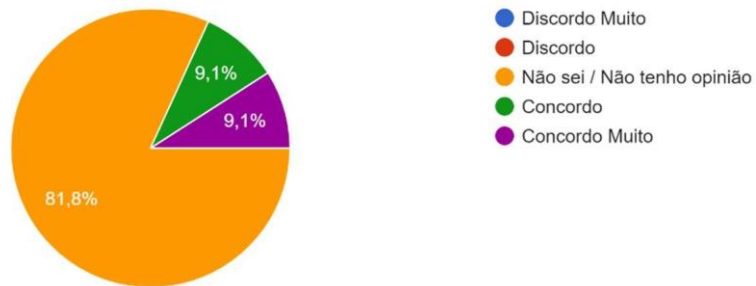
25. Os recursos disponíveis na escola é fundamental para o sucesso dos PCA.

11 respostas



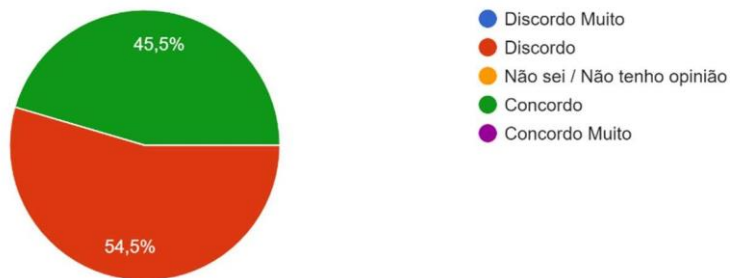
26. A escola tem o levantamento das necessidades do mercado de trabalho do concelho.

11 respostas



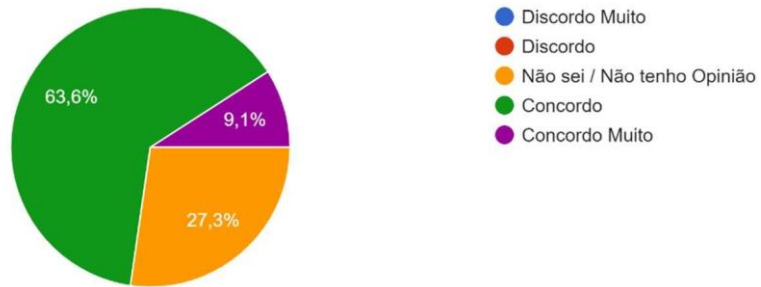
27. A comunidade não valoriza a Escola.

11 respostas



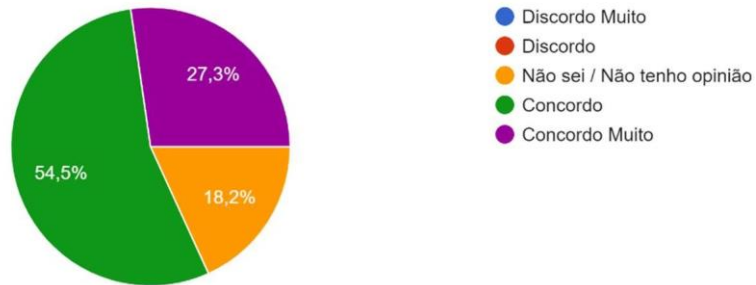
28. A comunidade escolar reconhece a importância do PCA como resposta alternativa ao currículo regular.

11 respostas



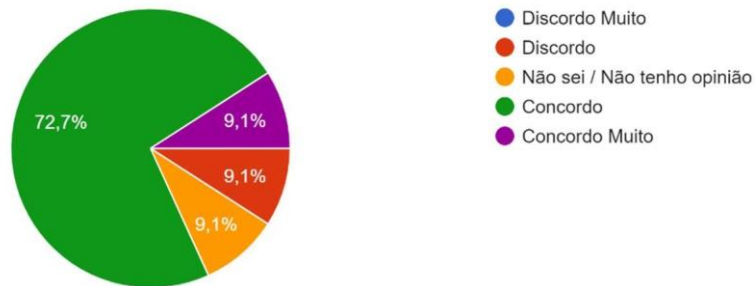
29. Os PCA da Escola têm sido projetos de sucesso.

11 respostas



30. A criação de novos projetos depende da iniciativa e criatividade da escola.

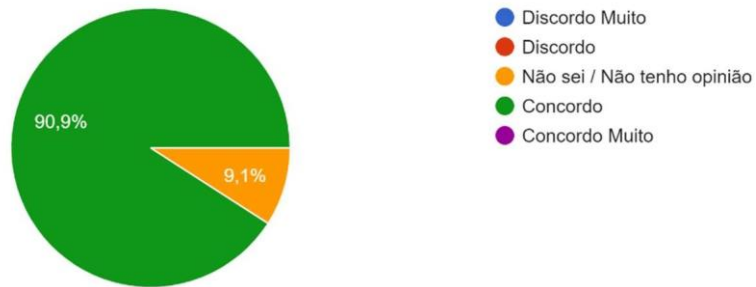
11 respostas



**Alunos**

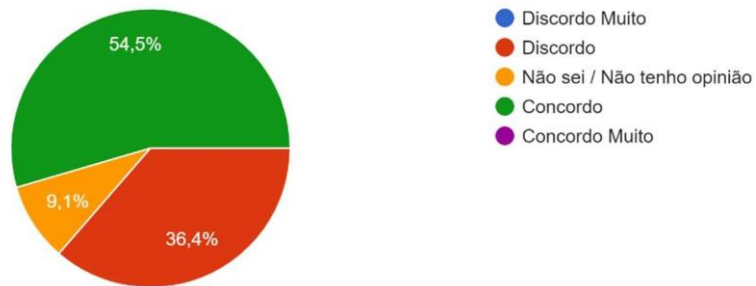
31. Os alunos têm vindo a desenvolver competências de trabalho em equipa.

11 respostas



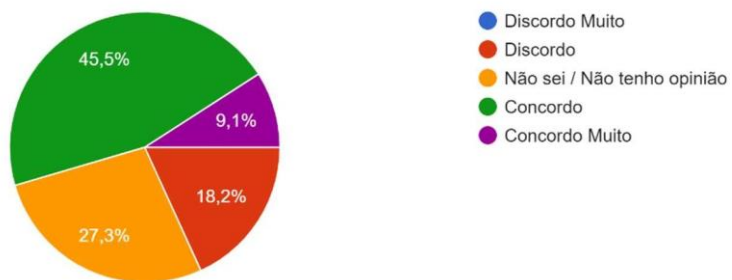
32. Sinto os alunos motivados.

11 respostas



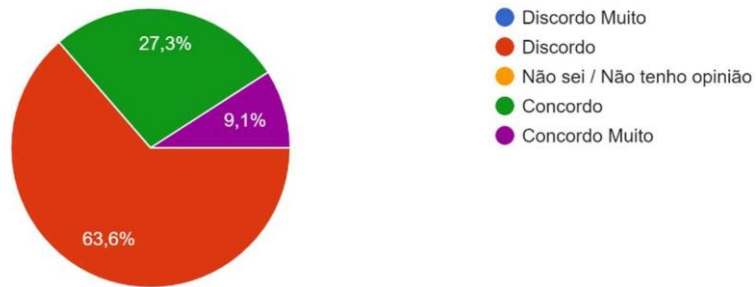
33. As dificuldades dos alunos são causadas pelo meio em que vivem.

11 respostas



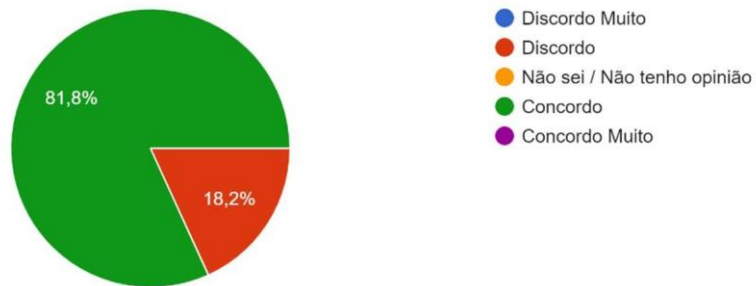
34. As dificuldades dos alunos são derivadas apenas da falta de estudo.

11 respostas



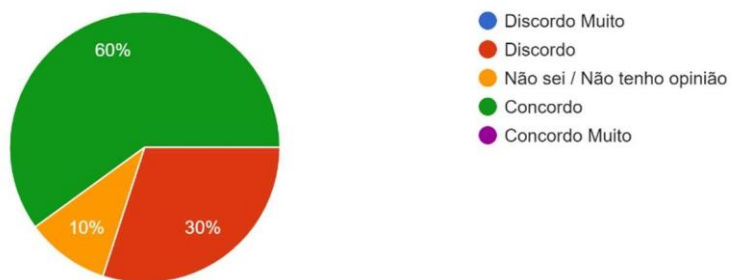
35. Os alunos integrados neste projeto melhoraram positivamente os seus comportamentos.

11 respostas



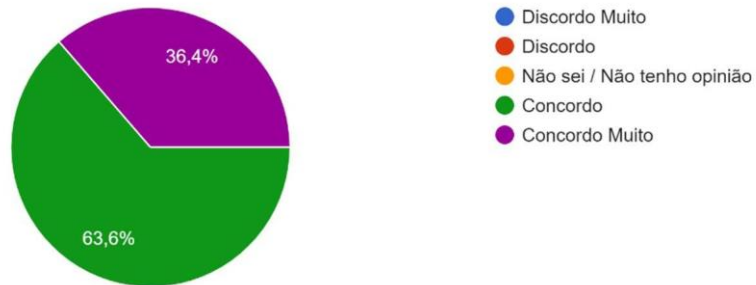
36. Os alunos demonstram melhorias na vontade de aprender.

10 respostas



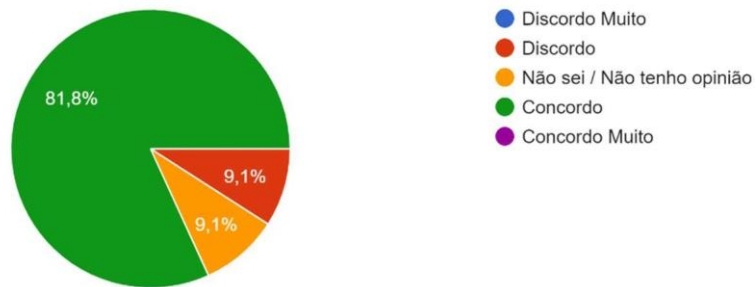
37. Considero importante conhecer a história de vida destes alunos para melhor os entender, de modo a melhorar a minha intervenção.

11 respostas



38. As relações dos alunos de PCA com os docentes melhoraram.

11 respostas



**Obrigado pela sua colaboração!**